

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**Entre el silencio y los afectos.
Etnografía sobre el papel
de las mujeres (maestras) en la escuela**

Autor: Martel de la Coba, María del Carmen

Director: Javier Marrero Acosta

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento

A mi padre y a mi madre:
Por su infinita presencia,
en la eterna ausencia.

La revolución de las mujeres
no es una frase o un deseo,
sino algo que está en marcha.
Margarita Rivière, 2000,
El Mundo según las Mujeres

He querido que en este relato circule mi sangre,
he querido arrojarme a él, todavía viva,
y cuestionarme en él antes de que
todas las cuestiones se hayan extinguido
Simone de Beauvoir, 1987
La Fuerza de las Cosas

ÍNDICE

Agradecimientos	13
Preámbulo	17
Introducción	23

I PARTE.- LOS CIMIENTOS

Cap.1. Mi Palabra: Autobiografía	31
Cap.2. Otras Palabras: Los Feminismos como Marco	47
Cap.3. El Contexto: Tinarama como Aldea	85
Cap.4. El Problema y El Proceso: ¿Maestras en la Escuela? Buscando repuestas desde la etnografía	111

II PARTE.- LA OBRA

Cap.5. EL PENSAMIENTO DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS	
5.1. Preludio	153
5.2. Mujeres y pensamiento del profesor: Reflexiones en torno a una ausencia	
5.2.1. ¿Existen las mujeres en los estudios sobre “el pensamiento del profesor”?	154
5.2.2. El socioconstructivismo y el género: hacia un necesario encuentro	157
5.3. Los resultados: entre la sorpresa, la incredulidad y el cuestionamiento	160
5.4. El rastreo por los orígenes: en la búsqueda de la explicación y la razón.	161

Cap.6. LA PALABRA DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS.

6.1. Preludio	173
6.2. Mujeres y enseñanza: Historia de una relación	174
6.2.1. La división sexual del trabajo. Datos y teorías	174
6.2.2. División sexual del trabajo y sistema educativo	179
6.2.3. División sexual de la enseñanza: Causas y consecuencias	182
6.3. Los hallazgos: Más sorpresas y más cuestionamientos	188
6.3.1. Hablando con las maestras	189
6.3.2. Hablando con los maestros	208
6.4. El rastreo por las palabras, en la búsqueda de los significados	222

Cap.7. MAESTRAS Y MAESTROS EN ACCIÓN; LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN.

7.1. Preludio	227
7.2. Mujeres y organización escolar: crónica de un olvido	227
7.2.1. La sexualidad de la organización	
7.2.2. División sexual en la escuela	
7.2.3. Buscando ubicación entre las teorías sobre la escuela como organización	
7.3. Una lectura de la escuela desde una perspectiva de género	243
7.3.1. Rasgos de un espacio habitado	244
7.3.2.. El poder de los sexos, crónica de un desencuentro	252
7.3.3. La estructura laboral: el reflejo de los estereotipos de género	255
7.3.4. Una especial forma de interrelación: la fuerza de los lazos afectivos	265
7.3.5. La actividad política	268
7.3.6. Los discursos	285
7.3.7. El realce de la figura del poder ejecutivo masculino	289
7.3.8. Desbordamiento del rol	293
7.3.9. Conflictos	297
7.4. El rastreo por la acción; en la búsqueda de las evidencias	308

III PARTE.- LA FINALIZACIÓN

Cap. 8. Algún tiempo después	320
Cap. 9....Para seguir construyendo.....	344
Bibliografía	365

ANEXOS

Anexo I. Resultados del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza	387
Anexo II. Contenidos y procedimientos de las entrevistas 1ª y 2ª	395
Anexo III. Ejemplificaciones de 2 casos	
1.Noema	405
2. Jacob	455
Anexo IV. En el CD se recogen las entrevistas realizadas a las maestras y maestros.	
Anexo V. En el acto de lectura y defensa de la Tesis Doctoral se presentarán los diarios y notas de campo utilizados durante la investigación.	

AGRADECIMIENTOS

No sé por qué siempre miraba, en primer lugar, las páginas de agradecimientos en las tesis concluidas. No era la simple vanidad de ver si mi nombre aparecía por un casual; procediesen de cualquier ámbito del conocimiento, siempre empezaba (y algunas veces concluía) en dedicatoria y agradecimientos. Quizás fuese porque allí encontré más de una vez el lado humano y “sensible” de la ciencia; aunque después me enseñaron que esa cara podía estar contenida en todas y cada una de las páginas.

Mi relación con este apartado no está exenta de paradojas y controversias; tal es así que en un tiempo ya lejano, bromeaba con la idea de hacer alguna consideración hacia los desagradecimientos; pero por otro lado, me planteaba que con esta tarea de gratitud podía escribir varios anexos.

Han sido muchas y diversas las personas que merecen estar en este capítulo: desde las profesoras y profesores que participaron en el estudio, con las que compartí momentos dulces y amargos; a los hombres y mujeres de Tinarama cuyos nombres no enumero por mantener intactos los secretos. Desde la familia; a las y los colegas de Area, de Departamento, de Centro, de Universidad, de Universidades. Desde las amigas y amigos; a mi compañero del alma, compañero. Desde las alumnas y alumnos que soportaron mis tribulaciones y ansiedades; al director de esta historia que me permitió, con paciencia, ir más allá en la búsqueda del conocimiento. Desde las personas que laboriosamente transcribieron las entrevistas, al personal de administración y servicios, siempre atentas a mis requerimientos. Desde... a....

Rostros, nombres, cuerpos, emociones, pensamientos, recuerdos, que se confunden y que deberían materializarse en estos momentos. Por ser una tarea inabarcable e inacabable detalladamente, concluyo; en síntesis: GRACIAS a todas y todos los que han sabido convertir las cosas cotidianas de la vida en Poesía, Ciencias, Arte, Historias o ¡Pedagogía!. Con todo mi agradecimiento por hacer posible constructiva y solidariamente la realización de este trabajo. Por hacer posible la utopía, el desencanto, el empezar, el continuar, el ir, el volver... Lágrimas contenidas, esparcidas o reconvertidas. Sonrisas, emociones, reflexiones, contrastes y opiniones, alegría y al fin... ¡realidad!

PREÁMBULO

“Detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario” decía P.W. Jackson en su emblemática obra *“La vida en las aulas”* (1975)... Y yo me pregunto: ¿Qué cosas extraordinarias se encuentran detrás de las lágrimas, del dolor, de la entereza, de la paciencia, de la resistencia de las mujeres que trabajan y viven en las organizaciones escolares? ¿Qué subyace a su alegre sonrisa, a su mirada tierna, a sus bulliciosos encuentros, a su larga jornada? ¿Qué se esconde tras sus teorías implícitas, sus concepciones sobre la enseñanza; tras sus rutinas, símbolos y metáforas; tras sus prácticas en el aula; tras su presencia mayoritaria; tras sus relaciones; tras sus sentimientos ocultos, tras sus emociones; tras sus palabras muchas veces silenciadas? ¿Cuáles son sus problemas, sus intereses, sus expectativas, sus ilusiones y sus decepciones? ¿Cómo es su vida, su vida ordinaria y extraordinaria?

Hija, niña, alumna, **maestra**, madre, esposa, limpiadora, secretaria, cocinera, cuidadora... son algunos de los roles desempeñados por las mujeres en las escuelas. Creo que sólo su denominación es suficiente para reflejar de forma sutil pero evidente, cuál es su papel real en la organización escolar; papel que no es ajeno ni independiente a una estructura social, cuasi universal, que durante siglos, ha negado a las mujeres la posibilidad de ser y de estar, de pensar, de votar; de entrar en los selectivos y exclusivos círculos de poder político, económico, académico y profesional; que las ha relegado a los empleos peor remunerados y menos reconocidos; que en aras de una falsa igualdad hoy les exige implacablemente combinar “lo doméstico” con los asuntos profesionales de la postmodernidad, sumiéndolas en una jornada, en una vida, que no tiene descanso ni final.

Desde 1857 Karl Marx (cit. en Willis, 1988) señalaba una idea con plena vigencia en la actualidad: “Los individuos universalmente desarrollados [...] no son un producto de la naturaleza sino de la historia”. Pero ¿y las individuos? Sostengo, quiero defender con este trabajo la **tesis** de que las mujeres en general, las mujeres que trabajan en la organización escolar, las profesoras en particular, no sólo son ojos, nariz y boca; útero, vulva o vagina; senos y melena; son historia y son producto de la historia. Una historia que por su naturaleza las ha destinado a reproducir, a proteger, a cuidar, a servir, a aguantar, a ENSEÑAR y a EDUCAR.

No es natural ni casual que la enseñanza sea una profesión feminizada, es producto de la historia. De un momento, de una estructura económica y de una forma social que se combinaron para crear algunas de las condiciones a partir de las cuales surgió un mercado

particular de maestros; el mercado de las maestras, que sustituyeron a los maestros en su huida hacia empleos más lucrativos y prestigiosos, que paliaron los altos costes de la escolaridad obligatoria a costa de salarios más bajos y un mayor control administrativo de los currícula y de la práctica docente, que encontraron una salida al reclutamiento para las fábricas en la enseñanza, un lugar propio para la mujer, una extensión del trabajo en el hogar (Apple, 1989)

No es natural ni casual que en España, por poner un ejemplo, el 93% del profesorado de Educación Infantil esté compuesto por mujeres, mientras en el seno de las Facultades Universitarias su presencia se reduce al 28% (I.N.E. 1989). Esto es también un producto social e histórico. De una historia que ha negado sistemáticamente a la mujer la capacidad de “ser pensante”; que la ha reducido y encorsetado en su faceta de madre ejemplar y esposa fiel; que le ha cerrado, hasta bien entrado el siglo XX las puertas de la Universidad, ese reducto infranqueable de la masculinidad.

No es natural ni casual que la estructura laboral de los centros de educación primaria esté compuesta mayoritariamente por mujeres que se dedican no sólo a la docencia, sino también al sector denominado servicios, cocina y limpieza fundamentalmente. No es natural ni casual que los equipos directivos se constituyan en “harenes pedagógicos” donde un director de sexo masculino trabaja con un personal femenino en su totalidad (Tyack, 1974, cit. en Ball, 1989); que la representación formal de la filiación en los órganos de gobierno sea masculina, mientras que son las madres las que acuden diariamente a recoger a sus hijas e hijos a las puertas de la escuela o a solucionar los problemas prácticos de su vida en las aulas (notas, disciplina, aprendizaje...). No es casual que las A.P.A.S sean APAS y no A.M.A.S.

Lo que sucede en las escuelas tiene su correlato y es consecuencia de lo que ocurre en la sociedad; una sociedad donde la educación junto al servicio doméstico constituye el segundo sector de ocupación laboral de las mujeres; donde la tasa de paro se fija en un 12'3% para los varones y un 23'8% para las mujeres (I.N.E. 1991); donde la mayoría de las empresas están en manos masculinas; donde una diputada o rectora es la excepción que confirma la regla; donde las ministras se dedican a asuntos sociales o a ser portavoces de las órdenes de otros; donde los partidos políticos, en una macabra broma cruel, fijan tasas de participación femenina, donde...

No es natural ni casual que recientes investigaciones descubran que el sexo es una variable moduladora de las teorías implícitas del profesorado afirmando que “...las profesoras en general, son más dependientes que los profesores y la adopción de la teoría emancipatoria es siempre más fuerte en los profesores que en las profesoras” (Marrero, 1988: 315). Si tenemos en cuenta que el modelo socioconstructivista en el que se apoya este trabajo reconoce que “... el conocimiento individual es una construcción personal a partir de la adquisición de rasgos culturales” y que “dicha construcción no es totalmente ideosincrásica sino que está regulada por la pertenencia del individuo a clases” (Marrero, 1988: 141-148) sólo me queda añadir que también la pertenencia al género puede ser un referente para comprender porqué las profesoras no asumen una visión sociocrítica de la enseñanza. Siendo educadas de forma desigual, instruidas para depender, siendo excluidas de la participación política y social; siendo seres alienados, no emancipados; difícilmente las profesoras podrán ver en la escuela y en la educación lo que éstas sistemáticamente les ha negado.

Nada es azaroso ni casual en la vida, pero tampoco nada es absoluta y unilateralmente determinante. Por ello, las mujeres no son sólo producto sino también parte activa, son historia. Una historia que es prehistoria, que es origen de la historia. Una historia que no sólo comienza en la edad moderna cuando algunas mujeres pioneras, lúcidas y valientes, comienzan a hacer públicas sus *Vindicaciones* (Mary Wollstonecraft, 1792) a proclamar la *Declaración de los Derechos de la mujer* (Olympia de Gouges, 1791) a exigir su participación política, a comunicar sus pensamientos y opiniones... Mujeres que muchas veces a costa de persecuciones y condenas escribieron su nombre con “sangre y sudor” en la historia reconocida y manifiesta. Yo hablo aquí de la mujer en la historia, en esa historia anónima, callada, silente y a la sombra; esa historia resistente de las mujeres que parían, trabajaban, servían, criaban, araban, educaban, luchaban,... Luchaban y luchan en su vida cotidiana, en su vida ordinaria, en las escuelas, en las aulas, en las calles, en las fábricas, en sus casas, en las iglesias, en las empresas, en las organizaciones, en las universidades... por hacer de estas instituciones, lugares extraordinarios en los que las lágrimas y el dolor se disfrazan de sonrisas y miradas alegres y entrañables.

No es natural ni casual, ni tampoco determinante, que esta tesis se engendrara un 8 de Marzo de 1991 ante la carcajada y la perplejidad, ni que su ancestro fuese un proyecto titulado, genérica y pomposamente, “Sociedad, Escuela, Profesor, relaciones...” Esto también es producto de la historia; de una historia personal, si ustedes quieren, pero una

historia al fin y al cabo. Una historia que no es ajena ni independiente al hecho de yo ser mujer y trabajar en y para la escuela. Una historia en la que han habido altas y bajas, recuerdos apasionados, cuentos inacabados, delirios y poemas, idas y venidas, encuentros y despedidas, relatos olvidados, luces y sombras, diarios, notas de campo, ilusiones y decepciones, amores y sinsabores, críticas, sentimientos, lágrimas y sonrisas, emociones, docencia, pedagogía, investigación, acción, reflexión, largos y estridentes silencios...

Por todo ello y por lo que aún queda, no quiero que esta tesis se convierta en un trámite, para cubrir un expediente, para obtener un título por haber demostrado ante Dios y ante los Hombres reunir los requisitos de la cientificidad académica. Sin renunciar a ideas como rigurosidad, intersubjetividad, verisimilitud, realidad.... quiero más bien convertir, transformar, las historias cotidianas de las mujeres en las organizaciones escolares en Ciencia: en saber recreado y sentido, en conocimiento vivido en pensamiento colectivo. Quiero hacer realidad un sueño: vivir, trabajar, luchar con las mujeres y los hombres de este planeta llamado Tierra. Luchar juntos para lograr sin rencores, enfrentamientos o exclusiones; utopías perdidas, derechos irrenunciables: justicia, solidaridad, igualdad, libertad, humanidad,... amistad, amor, felicidad..

INTRODUCCIÓN

Media algo más de una década entre el anterior preámbulo y la presente introducción, pero para mí mucho de lo dicho sigue teniendo vigencia. Cierto es que los índices de paro han descendido, que los indicadores de participación femenina han variado, que el mercado de trabajo ha cambiado, o que las ministras ostentan otros cargos; sin embargo, las mismas preguntas, las mismas intenciones, siguen revoloteando en mi inquieta cabeza. Preguntas a las que he intentado dar respuestas y que corroboran las primeras palabras: “Detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario” decía P.W. Jackson, y yo ahora, con conocimiento de causa, lo confirmo y rubrico. Porque ordinario y extraordinario ha sido todo este trabajo, toda esta tesis, todo este proceso. Ordinarios fueron los inicios y extraordinario será el momento preciso en que todo termine. Ordinaria es la vida cotidiana de la escuela, de los hombres y mujeres que trabajan en ella, y extraordinario es el mundo de sus crónicas vitales conectadas por un hilo casi invisible a la historia particular y universal. Una historia que remite no sólo al pasado sino al presente inmediato que vivimos y construimos día a día, minuto a minuto, momento a momento. Y es de estas historias de las que hablo en este texto.

Estas historias y sus relatos no han surgido de la nada, han surgido de mi idea cuasi obsesiva de hallar las relaciones entre los hechos sociales y las implicaciones educativas e individuales. Mi búsqueda no ha tenido tampoco un origen preciso y específico, ni mis metas han sido tan ambiciosas como la de aportar descubrimientos relevantes al ámbito del saber pedagógico. Mis ideas, sus orígenes y mis metas son más de este mundo, del mundanal ruido de las palabras claras, de los hechos precisos, de las experiencias vitales... Siempre ha llamado mi atención el hecho de que los seres humanos no seamos entidades impolutas y totalmente ideosincrásicas, somos seres sociales, y en este sentido, nuestra existencia se esculpe también por cinceladas culturales y relacionales. Pero por otra parte, mi atención va dirigida a un dilema: ¿qué es lo que hace que seamos tan diferentes, viviendo en un mismo contexto, en un mismo tiempo, en una misma cultura, en una misma escuela, en una misma sociedad, en un mismo pueblo o ciudad, incluso perteneciendo al mismo género, raza, o clase social? Estos supuestos y dilemas han sido los que han guiado mi búsqueda, búsqueda que se ha centrado en un ámbito: el de la escuela; y en un género: el femenino. Estos ámbitos y su elección han formado parte de mi existencia y de la evolución teórica propia y ajena. Comencé intentando estudiar cómo los contextos de enseñanza influían en la configuración del pensamiento y la praxis del profesorado, y uno de los primeros hallazgos se convirtió en el motor que impulsó el resto del trabajo. Intentaba averiguar los motivos, las causas y las consecuencias del hecho de que las profesoras

asumieran teorías más tradicionales de la enseñanza y rechazaran los supuestos críticos, cuestión demostrada empíricamente por Marrero (1988) y por mi primera aproximación a este campo de investigación. Pero estas averiguaciones me abrieron las puertas de un nuevo campo prolífero, complejo y apasionante: Mujeres y Educación. Comencé a descubrir que las aportaciones de las mujeres al mundo de la ciencia y el saber, más allá de reconocer las voces silenciadas a lo largo de los siglos, suponían la apuesta esperanzadora por lograr una revolución en la propia ciencia cuestionando los marcos y estructuras sustentadoras, sustituyéndolas por nuevas visiones y valores. Descubrí que el mundo de la educación suponía una prueba de fuego para los estudios de género puesto que es un escenario que fluctúa entre las esperanzas de cambio y los miedos a la reproducción. Descubrí que el sexismo no es un fenómeno que afecte sólo al alumnado o al aula. El sexismo es omnipresente en la práctica social cotidiana, y como reflejo de ello es omnipresente también en la escuela. Las profesoras también pueden estar expuestas al sexismo; la escuela como realidad organizativa puede ser un contexto donde sutilmente se reproducen las diferencias por razón de género. Mujeres y escuela; más específicamente, profesoras y escuela¹; estudiar el modo en que la escuela ha modelado las vidas de las mujeres y demostrar que las mujeres aportan características sustanciales a la dinámica de esta peculiar organización, han sido mis metas; creer que las profesoras han sido y son una mayoría discriminada² ha sido mi hipótesis de partida. Descubrir que la vida de las maestras oscila entre el silencio en los foros públicos y el afecto en casi todos sus actos, ha sido una de mis conclusiones.

Si gráficamente pudiese representar este proceso, no utilizaría una línea recta, curva, espiral o quebrada; lo idóneo sería un conjunto de puntos, de piezas, caóticas en apariencia, pero formando unidas una extraordinaria imagen; esa imagen es la de una aldea, con una escuela, con sus maestros y sus maestras. De todo ello hablo en este texto. Y hablo, sobre todo hablo de mujeres porque éstas han sido el principio y el fin, éstas han sido el sujeto, el objeto y la meta. Pero hablo de ellas en sentido relacional. Quizás sea esta la variación más significativa entre los inicios y la actualidad; a lo largo del camino he

1

Las mujeres pueden estar presentes en la escuela como profesoras, alumnas, madres, personal no docente, etc. La necesidad de acotación resulta obvia. He decidido profundizar en el estudio de uno de esos colectivos: las profesoras, aunque sigo manteniendo el término “mujeres” (precisando profesoras) por su carácter globalizador y reivindicativo.

2

Utilizo aquí la distinción que hacen López y Cuerda (1981) entre marginación (situación de desigualdad referida a grupos minoritarios) y discriminación como trato diferenciado y desigual hacia grupos mayoritarios como son las mujeres

descubierto que no estamos ni vivimos en soledad, somos y estamos en relación con los otros y si hay diferencia es porque el otro existe, conocerlo es una tarea ineludible.. De mujeres y de hombres, de maestras y maestros, de ellas y de ellos; de sus pensamientos, de sus sentimientos, de sus palabras, de sus concepciones, de sus acciones hablo en este texto.

Un texto que necesaria e irremediamente ha tenido que adoptar un formato esquemático, para el que he utilizado otra imagen: la de una hipotética labor arquitectónica. Ésta se va realizando paulatinamente; primero hay que cimentar las bases (I Parte), después realizar la obra (II Parte) y por último perfilar los detalles (III Parte). Pero cada parte requiere distintas fases y materiales. Para cimentar he tenido que cavar la tierra y hundir en ella mi propia vida (Mi palabra), las voces de otras y otros protagonistas (Otras palabras), la vida de mi aldea (Tinarama), las raíces del problema y el modo en que he llegado a ellas (¿Maestras en la Escuela? Buscando respuestas desde la etnografía). Para la ejecución de la obra he trabajado con los maestros y las maestras; lo que piensan sobre la enseñanza; lo que dicen sobre el papel de hombres y mujeres en la escuela y en la sociedad; lo que hacen en una institución peculiar llamada organización escolar. Y he querido convertir en estudios lo que en un principio eran pensamientos cuantificados, palabras sueltas, acciones inconexas. Estos estudios siguen un ritmo, una pauta; un primer preludeo, una segunda incursión teórica; una tercera presentación de hallazgos, un cuarto intento analítico e interpretativo que se une a una exigencia de continuidad. Por último, en la finalización, retomo mis propias reflexiones sobre el tiempo vivido, sobre las averiguaciones y los próximos caminos abiertos para seguir construyendo.

Todo ello constituye esta tesis, una tesis que en el momento de escribir estas líneas una mujer de quince años ha empezado a leer con entusiasmo. Para mí esto ha bastado. Espero que ustedes la disfruten con el mismo agrado.

I PARTE

LOS CIMIENTOS

*Capítulo 1. MI PALABRA:
AUTOBIOGRAFÍA*

Estas memorias o recuerdos son intermitentes
y a ratos olvidadizos porque precisamente
así es la vida, la intermitencia del sueño
nos permite sostener los días de trabajo
(Pablo Neruda, 1980)

Esta tesis se gestó en torno a las coordenadas de dos palabras clave: *Mujer y Escuela*. Mujer. Condición preestablecida y aceptada con orgullo y alegría. Mujer de tierra adentro, de cumbre y medianía, mujer hoy embebida en las tareas de la investigación científica.

1961. *Niña*. Única hija de familia católica y agrícola. Coexistencia pacífica y silenciosa de dos bandos enfrentados en una guerra fratricida. Hija nacida en el ocaso de dos vidas, criada entre las piedras del casco viejo, entre los muros inmensos de un hogar con miedo. Niña criada entre libros con olor a humedad y destierro. Libros que aún conservo y que traen hasta mí gratos recuerdos; Derecho, Filosofía, Economía, Agricultura, Pedagogía, Psiquiatría, Teología, Ciencias, Teatro, Novela y Poesía. Libros viejos, ancestrales, originales. La Biblia, el libro de los libros, el origen de nuestros mitos. Varias versiones, formatos y modelos. Hoy nuevamente la ojeo y releo:

"Dijo asimismo a la mujer:
Multiplicaré tus trabajos y miserias
en tus preñeces: con dolor parirás
los hijos, y estarás bajo la potestad
o mando de tu marido y él te dominará"
(Génesis: 3, 16)

Maldición bíblica, maldición eterna, maldición repetida día a día, siglo a siglo, milenio tras milenio, tan solo por tentar al hombre que por su condición tenía garantizado el cielo.

1966-1971. Mujer. *Alumna de Escuela Pública*. El Catón, primeras letras "a, e, i, o, u". Primeras sílabas "ma, me, mi, mo, mu". Primeras frases: "mi mamá me ama, amo a mi mamá". Madre amada, madre abnegada, madre admirada. Niña encerrada, niña mimada, niña enamorada. Alumna en la escuela, devota en la iglesia, ausente en la calle, presente en pocos lugares. Alumna perpleja ante la regla de aquella maestra, alumna obediente ante los dictados de la primera Enciclopedia:

"El gobierno español dirige la gobernación
de nuestro país en sentido de que España
sea como históricamente fue, una, grande y libre"
(Dalmau Carles, 1965: 361)

Los primeros conceptos: más y menos, arriba y abajo, derecha e izquierda, cielo e infierno. Los primeros principios, los primeros problemas, los primeros procedimientos. Las primeras normas: "Amarás a Dios sobre todas las cosas" (y nueve más). Los primeros valores: "ser honestos en acciones y pensamientos, decir siempre la verdad, ser aplicados, obedientes y trabajadores, no alabarnos ni ser orgullosos, ser bien hablados,...". La primera consigna: disciplina, disciplina, disciplina. Primeras conmemoraciones: 18 de Julio, día del valor; 12 de Octubre, día de la hispanidad; 9 de Febrero, día de los caídos; 1 de Octubre, día del Caudillo... Primeros diplomas: de honor, de aprovechamiento, de conducta. Primeras unidades didácticas: "América: su descubrimiento e incorporación a la civilización cristiana". Primeras tareas: observa, fijate bien, piensa y contesta, escribe, dibuja, recuerda... Primeras resistencias; como la de aquel profesor que después de que cantásemos el cara al sol, hiciese frío o calor, nos subía al rellano entre carcajadas y al son de una original canción 'Cuando Fernando VII usaba paletón'. Con la "A", con la "E", o con la "O", daba igual, todos reíamos divertidos ante la posibilidad de romper las normas establecidas con el apoyo de nuestro profesor preferido. Hoy sé que su estancia en Canarias fue, en principio, un exilio disfrazado de destino. Hoy, después de tantos años, le recuerdo y no puedo dejar de agradecerle que fuese el crepúsculo claro de aquel oscuro ocaso (Martel, 1997).

1972-1975. Mujer. *Alumna de escuela privada*. Escuela segregada. Experiencia no asimilada. Escuela religiosa, escuela selectiva, escuela perniciosa. Conejillo de indias de la Ley General de Educación de 1970. Educación General Básica. Se pretendía, como siempre, modificar el sistema para adaptarlo a una sociedad turística y moderna. Niña *adolescente*, mujer rebelde. "Buena aplicación, en conducta, cada vez peor", fue la tajante consideración de un boletín de evaluación. Alumna desigual entre las iguales, desplazada por su clase. Distinta entre las mismas en marcas, costumbres y servidumbres. Primeras fichas, primeros grupos, primeros libros de texto; textos que sustituyeron a otros textos y algunas veces a las maestras y los maestros. Matemática compleja, matemática moderna. Lengua científica: sintagma nominal, sintagma verbal. Literatura antigua y moderna: la novela pastoril y picaresca, la prosa crítica, el teatro romántico, el ensayo, la poesía, la narrativa...Ciencias: el universo y nuestro planeta, el ser humano, el aire, el agua, el átomo y la conquista del espacio.

1975-1979. Mujer. *Alumna de Escuela Secundaria*. Pública y privada. Nómada mas que sedentaria. Escuela mixta. Vida, salidas, mentiras y escondidas. Primeros escauceos, primeras fugas, primeros tropiezos. Alumna de escuela carcelaria, escuela lejana, escuela extraña. Mujer encerrada, mujer alienada, mujer enamorada. Bachillerato Unificado Polivalente. Materias segregadas, lecciones memorizadas:

Números reales, complejos e irracionales...
La tierra, la biosfera, la materia...
Lenguas muertas, lenguas nuevas...
Civilizaciones, culturas y sociedades...
El Mío Cid, La Celestina, El Lazarillo y El Quijote...
España; geografía social y el medio natural...
...¿Y de Canarias? (Nada de nada)
Polinomios, ecuaciones, sucesiones...
Biología y taxonomías...
El método científico.
Individuos y comunidades.
El origen del hombre
Grecia y Roma.
El Románico y el Gótico.
El capitalismo
Los Reyes Católicos.
El Renacimiento y el Barroco.
Fray Luis de León, Quevedo,
Góngora y Calderón.
Cinemática y Dinámica.
Sintaxis y semántica.
Combinatoria y probabilidades.
Los Austrias y los Borbones.
Monarquía y República.
Guerras y tragedias.
Machado y la sobriedad de los campos de Castilla.
Lorca y la profunda Andalucía.
Miguel Hernández y la muerte en Levante.
Alberti y la nostalgia del Océano.
Imperialismo y colonialismo.

El mundo contemporáneo.
La sociedad actual....
...¿Y el futuro?...

1979-1982. Mujer. *Aprendiz de maestra*. Elección circunstancial más que vocacional; escasez material y miedo a la libertad; estudiar cerca del hogar, no salir allende la mar. Paso fugaz y fortuito. Historia de la Pedagogía según Saramona. Materias generales travestidas de didácticas específicas. Nuevo Bachillerato con un nivel más elevado. Especialidad, filología. Renuncia al acceso directo. Renuncia a la Religión. Renuncia a la confirmación. Contactos tardíos y efímeros con la escuela desde la posición de maestra. La carrera pasó y se constató lo que Santos Guerra enunció: "la enseñanza universitaria es el proceso mediante el cual los papeles de los profesores pasan a los papeles de los alumnos sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos". Época del desasosiego. Huérfana de padre. Padre amado, padre libre, padre expoliado, padre admirado. *Joven* desobediente, joven inconsciente, joven rebelde. Alumna en la escuela, ausente en la iglesia, presente en la calle recorriendo múltiples e inadecuados lugares. Deseos expresados en versos:

"Para vivir no quiero
islas, palacios, torres.
¡Qué alegría más alta
vivir en los pronombres!"
(Pedro Salinas, 1990: 34)

Versos ajenos. Versos regalados, perdidos, olvidados, encontrados:

"Aún al desaparecer las ficticias figuras de la tierra.
Al acabar en un lecho de cemento.
Al salir de este mundo, sin razón.
Al terminar un sueño extraordinario.
Al dejar las entrañas de la vida.
Al saber que todo se acaba,
verás la luz.
Y allí donde todo termina,
donde el silencio es ley,
donde la paz es norma,
te esperaré."
(J. F. A., 1980)

1982-1985. Mujer. *Alumna de Escuela Terciaria*. Escuela Universal. Universidad.
La Universidad deseada:

"Ese lugar en el que aquellos que odian la ignorancia pueden esforzarse por saber, donde aquellos que perciben la verdad pueden esforzarse en que otros la vean, donde los buscadores y estudiosos, honrarán al pensamiento en todas sus delicadas formas, acogerán a los pensadores en el peligro o en el exilio; defenderán siempre la dignidad del pensamiento y del aprendizaje y exigirán valores morales a las cosas. Ellos dan a los jóvenes esa íntima camaradería que los jóvenes anhelan y esa oportunidad de discusión infinita sobre temas que son infinitos, sin los cuales la juventud parecería una pérdida de tiempo. Existen pocas cosas terrenales más bellas que una Universidad." (Masefield, 1946, cit. en Santos, 1991)

Y también, la otra cara, el lado oscuro, la Universidad indeseable:

"Ese lugar donde aquellos que aman la ignorancia, pueden esforzarse sólo por la obtención de títulos; donde aquellos que desconocen la verdad, pueden esforzarse en que otros también la desconozcan; donde los pensadores y estudiosos, disgregados en la búsqueda del conocimiento, desdeñarán el pensamiento en sus más delicadas formas, echarán a los pensadores en peligro o de su propio centro, atacarán siempre la dignidad del pensamiento y el aprendizaje y exigirán valores materiales a las cosas. Ellos dan a los jóvenes esa frialdad de la distancia que los jóvenes odian y, ninguna oportunidad de discusión infinita sobre temas que son infinitos, con lo cual la juventud parecería perdida en el tiempo y el espacio. Existen muchas cosas terrenales más bellas que una Universidad." (Martel, 1993)

Y en estas coordenadas, entre el deseo y lo real, entre lo explícito y lo oculto, estudié, me formé, lloré, reí y me hice más mujer. Descubrí que aunque las cátedras se mitifiquen, éstas resultan (como todo) efímeras y mortales; que pese a adorar a los maestros, para algunas cosas son bastante ciegos; que aún creyendo en la razón, puedes encontrar irracionalidad; o que creyendo en la relatividad, puedes hallar el poder de lo absoluto; o que creyendo en el poder de la ideología, puedes constatar el interés puramente material; o aún amando la sabiduría, puedes descubrir que los verdaderos sabios andan lejos. Puedes además creer en la sonrisa de los niños y encontrar la contundencia de su cruel-científico destino. Puedes creer... ¿En qué puedes creer?. Yo creí en la *Pedagogía*.

Todavía recuerdo con entusiasmo el primer curso de acceso, los primeros pasos por una muy noble y leal ciudad, los primeros encuentros con las que han sido y son mis compañeras y compañeros. Materias novedosas en cuanto al enfoque y la forma: Sociología el dilema entre reproducción y transformación... Historia; Rousseau, los cimientos y el desarrollo de la Escuela Nueva... Psicopedagogía; Piaget, Wallon y la

psicología evolutiva... Metodología; medias, desviaciones, diseños, experimentos... Didáctica, el predominio de la programación y la técnica.. Todavía recuerdo con especial agrado cómo entre trago y trago, a la luz de un viejo flexo afloraban nuevos y valiosos conceptos: utopía, revolución, evolución, asimilación, validación, evaluación... *Educación*... Distintos significados, acepciones, definiciones que ahora reubicaba, reordenaba, acomodaba.

Pasaron los años, pasó el tiempo, y surgieron otros conceptos: paradigma, ideología, teoría, crítica, maestros, textos, maestras, escuela, investigación, acción, reflexión, renovación... Pasó el tiempo, cambiaron los profesores, cambiaron los enfoques, cambiaron las tradiciones. El objetivo se tornó procedimiento; la metodología, estrategia; la eficacia, hermenéutica; la evaluación, iluminación; la investigación, transformación...

1985-1989. Mujer. Pasaron los años. Llegó el momento del empleo, la hora de demostrar los méritos, las fechas y los plazos para presentar los documentos. Instancias, listas, convocatorias, baremos, oposiciones; como fuese, donde fuese con tal de ganar algún sustento. Como todo en la vida llega, llegó el primer empleo, provisional, a tiempo parcial, con mujeres marginadas y desempleadas que pretendían, como yo, acceder al mundo laboral. Se trataba de realzar la importancia del movimiento y la expresión del cuerpo en el pensamiento y desarrollo de las niñas y los niños pequeños. Segundo empleo: educadora en un albergue municipal. Tremenda paradoja, no se trataba de educar, se trataba de "Vigilar y Castigar" (Foucault, 1986) Se trataba de controlar; la limpieza y las normas de convivencia, el llanto y la alegría, las noches y los días. Hombres en mayoría. Mujeres en minoría. Hombres y mujeres víctimas de las formas más crueles de vida: la locura, la desidia, el abandono, la soledad, la miseria, la pobreza, la tragedia. Hombres y mujeres sin techo y sin suelo, abandonados a suerte, palpando de cerca la muerte. Ancianos prematuros, jóvenes vagabundos, educadores y asistentes en apuros. Y mi respuesta a mi ahogo y desesperación ante esta peculiar organización: la cobarde huida hacia el paro y los cursos de doctorado. El primer año del bienio combinó formación y trabajo, el segundo desarrollo una forma particular de aprendizaje a distancia a través de los encuentros puntuales y las entregas por correspondencia. Son años en los que comparto proyectos de investigación con cursos de formación, diseños curriculares con idas y venidas a los hospitales, cuestionarios con estudios de caso, noches de vigilia y días de ensueño, ilusiones y decepciones, academia y escuela... Años en los que (ingenua de mí) quería conjugar la racionalidad con el sentimiento, la ciencia con el arte, la objetividad con la subjetividad, la épica con la lírica, el lenguaje científico con la poesía.... Años en los que encontré casos

significativos: pedagogas y pedagogos subempleadas, catedráticas expulsadas, profesoras y profesores esposadas, maestros natos intitutados, colectivos de hipersensibles. Años en los que mientras tanto la comunidad investigadora educativa de la que yo, de alguna manera, formaba parte, estaba en la consideración de la naturaleza cognitivo-funcional, implícitamente conformada y representacionalmente atribuible del sustrato epistemológico conceptual del pensamiento práctico personal del profesor (es decir, por los Cerros de Úbeda, que nadie sabe donde coño están). Años en los que me planteo un futuro de trabajo con marginados; analfabetos, minusválidos, prostitutas, mujeres, mujeres, hombres y mujeres. Años en los que el torbellino de ideas (brainstorming) se convirtió en una forma particular de expresión:

"Enseñanza. ¡SORPRESA!. Educación-Aprendizaje. Desencanto, ilusión, descubrimiento.
¡EMOCIÓN!. Fantasía-Realidad. ¡FILOSOFÍA!, contexto-situación. ¡DIAGNÓSTICO! ¡SÓLO
CARTAS!. Juego-Lúdico-Ocio-Humor. META-Objetivo-operación. TEORÍA. Lenguaje
¡ortografía!. Resurgimiento, liderazgo, paseo, maestro/a. Vuelta otra vez. ¿Empezamos?-
Conversamos: Nacimiento-contexto-circunstancia,
Niño-hombre-ilusión ¡CREATIVIDAD!
Investigación-acción-procedimientos.
¿Seguimos? LIBERTAD-ira-manifestación-calma. ¿Paramos? Náusea, Vertigo,
asesor, popular, asesora, mujer, equipo, edad-estadio, grupo, COMUNICABILIDAD.
Pasamos. Marchamos. Simbología, terreno, TRABAJO, lucha. P'alante, para'lante,
para adelante. SIEMPRE VIDA p'alante;
ARRASTRA-apuro/ ESPERA-momento/ Llegada
Salida
Entrada.
¿Nítido-claro-sutil? Claro, claro; ¡PENSAMIENTO!
¡SSSSHHHH! ¡SILENCIO!
Callemos-callamos.
Calle-Escuela-sentimos
RE-Musicamos-RITMO-Rimamos,
SOL-Vivimos-MI
DO...¿VOLVEMOS?.¡NOS VEMOS!

Años en los que durante algún tiempo traspaso la línea invisible de la realidad, cayendo en el borde profundo del más allá. Tiempo de estridentes silencios, alquimia y sufrimiento. Tiempo infecundo pero de autoconocimiento profundo. Tiempo perdido, tiempo hallado. Tiempos después olvidados, reencontrados, revividos. Tiempos duales. Tiempos dulces, tiempos amargos. Tiempos y tempos. Años en los que se fue fraguando una pasión que más tarde se ha convertido en obsesión: la investigación. Investigación sentida, investigación solitaria, investigación compartida, investigación crítica y creativa.

La investigación de mi vida. Pero, varios interrogantes previos: ¿Qué es investigar? ¿Para qué, para quién, qué y cómo investigar?...Y ¿Quién soy yo para investigar? Si los requisitos deben ser la sistematicidad, la continuidad, la voluntad y el tesón, el trabajo y la dedicación, el inglés y el ordenador ¿cómo puede investigar una mujer asistemática y desorganizada, discontinua y fluctuante, apasionada y voluble, tecnofóbica y anglófoba?

Los manuales clásicos de metodología, no me servían. Yo quería ir más allá de las variables, las hipótesis, los experimentos, los controles, las leyes, las prescripciones... Y encontré el valor de la teoría y de la crítica. Investigación comprometida con la transformación. Investigación liberadora, educación emancipadora. Educación como praxis. Investigación como práctica social e intelectual comprometida con su tiempo. Dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto valores, intereses y supuestos encubiertos. Investigación para transformar las condiciones sociales de la escolarización, para comprender y cambiar la educación. Pero...:

¿Investigación de sujetos como objetos?

¿Investigación sin método?

¿Investigación sobre, en, de, desde, con...el profesorado?

¿Se puede cuantificar el pensamiento?...

... ¿Y la cultura, el poder y el contexto?...

En estas tribulaciones andaba cuando llegó Septiembre de 1989. Tras un concurso público, para mi sorpresa, soy contratada como profesora ayudante del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Nueva etapa, nueva época, nueva vida, ahora como *profesora universitaria*. En la entrada del otoño escribo:

"Primera clase, primer despacho, primer encuentro. Como siempre emoción controlada o reconvertida. El tiempo borrará inexorablemente la emoción, la risa, el recuerdo, la clase, la alta pizarra, la mesa arrinconada, las palabras e incluso los rostros. Pero hoy el hecho se vive eternamente imperecedero."

Como todo inicio, enérgica ilusión; después ya vendrían las normas, la cultura, la rutina, el poder de esta peculiar organización: enseñar e investigar, cumplir y no aplazar, comunicar y publicar; L.R.U. y nuevos planes de estudio; nuevos centros, departamentos y áreas de conocimiento; créditos y decretos, materias y perfiles; profesores y estudiantes; catedráticos, PNN (asociados y ayudantes), titulares; alumnas... profesoras.

Enseñar e investigar. Difícil, complementaria y en algunos casos esquizofrénica relación. Pensar, conocer, hablar, descubrir, comprender. Buscar, reflexionar, actuar, crear, evaluar... Enseñar desde un plano de igualdad. Aprender de los demás. Pero el tiempo pasa inexorablemente. No hay tiempo para el diálogo relajado, ni para poner en práctica lo que predicamos. No hay tiempo para reflexionar sobre lo que hacemos, ni para sorprendernos ante las pequeñas cosas que nos permiten, simplemente, seguir viviendo. Sí hay tiempo para repetir día tras día el discurso científico-académico; para asistir en congresos a fugaces encuentros, incomunicarnos y seguir padeciendo; para poner normas a nuestro propio pensamiento; publicar para no aprender y remitirnos a autores extranjeros; evaluar sin enmendar; no pensar y actuar.

Poco a poco descubro y me identifico con el mundo educativo. Ahora soy maestra y en la primavera de 1991 me planteo: "Me gusta la educación, por eso he tomado esta decisión; hacer antes el proyecto docente que la investigación, pasar del poder en esta organización; seleccionar y elaborar textos adecuados para la reflexión, pasar de programas curriculares prestados y de plazos, adquirir compromisos, no limitar los exámenes a espacio, morir de infarto..." Decisión inadecuada según la política universitaria que establece requisitos, impone plazos, exige proyectos, convoca plazas, evalúa resultados prácticos.

Enseñar. Acercar el conocimiento sobre *el currículum y la planificación*. Incorporar una nueva tradición de origen anglosajón. Relacionar didáctica y educación. Ir más allá de la enseñanza como mero procedimiento técnico. Encontrar los valores de la ideología y los grupos hegemónicos en la configuración del conocimiento y la investigación. Hallar que los conceptos no son unívocos sino que dependen de constelaciones, orientaciones, concepciones acerca del mundo y la educación. Derivar diversas formas de educar. Enseñar a enseñar era la intención, pero sólo nos quedamos con un antiguo proceso que ahora, siguiendo con la nueva moda, se denomina diseño. Crítica al modelo técnico, acercamiento a las alternativas interpretativas y críticas. Valoración de necesidades, establecimiento de prioridades. Análisis de objetivos y contenidos. Incorporación de estrategias expositivas y por descubrimiento. Valoración de un fenómeno complejo; la evaluación. Adopción de un lenguaje reformador. Criticar el fondo y la forma de la Reforma. Enseñar a enseñar sin saber practicar. Intentar enseñar a pensar...

Enseñar. Acercar el conocimiento sobre la *organización escolar*. El proyecto cultural se desarrolla en un contexto particular, la escuela. Una escuela que limita y

condiciona, una escuela que puede encadenar o desde la que puedes soñar (Santos, 1989). Escuela Vieja y Escuela Nueva. Escuela, género femenino, número singular. Escuelas en general, escuela en particular. Mundo dependiente, mundo independiente. Microsociedades con grupos de poder y grupos o individuos subordinados. Escuela reglada y jerárquica. Metáforas y analogías: la empresa, el gran teatro del mundo, la comunidad familiar, la anarquía organizada, el monasterio, el campo de luchas... La escuela como utopía. Todo depende también de la concepción sobre la sociedad y la educación. Enfoques y perspectivas. Ortodoxia y alternativa : autoridad, coherencia, neutralidad, consenso, motivación, decisiones, consentimiento / Poder, diversidad, disputa, conflicto, interés, política, control (Ball, 1989). Escuela inabarcable: la sociedad, el estado, la política educativa, el sistema educativo, la consejería; competencias, funciones y disfunciones. El entramado legislativo (Santana, 1996). Los agentes y el entorno inmediato: el ayuntamiento, los sindicatos, las editoriales, la inspección, el apoyo externo ... La comunidad educativa; los padres y las madres, las profesoras y los profesores, los alumnos y las alumnas, el personal no docente... ¿Participación o gremialización?. Escuela interna. El rostro visible: la estructura formal, las unidades organizativas, el organigrama, los agrupamientos, los equipos, los departamentos, los espacios y los tiempos. La cara oculta: el poder y la cultura, las relaciones y la comunicación, la alegría y el dolor, los microclimas y las temperaturas, las creencias, los valores, los intereses y las metas... La faz procesual: la planificación, la dirección, la colaboración, el cambio y la evaluación . Enseñar a pensar desde el lado crítico, en y desde la organización escolar. Enseñar a soñar con una escuela más justa y humana en la que todas y todos vamos a vivir si no hoy, tal vez mañana.

Enseñar en una organización escolar llamada Universidad. Esa es mi tarea, mi objetivo, mi principio, mi meta. Una Universidad en la que se pueda:

"estudiar, analizar, superar, convivir, criticar, escuchar, conocer, disfrutar, colaborar, compartir, ayudar, madurar, sugerir, luchar, soñar, enseñar, contribuir, avanzar, opinar, corresponder, resumir, evolucionar, ayudar, descubrir, observar, decidir, vivir, confiar, reaccionar, investigar,..." (Relaciones institucionales de la U.L.L)

Investigar. Ampliar los límites del conocimiento, transgredir las fronteras de la realidad. Indagar. Investigar no cómo obligación ni como trámite. Pensar con tiempos y espacios adecuados. Preguntar, observar, reflexionar, comprender, dialogar, narrar, responder... Y yo me pregunté:

"¿Qué cosas extraordinarias se encuentran detrás de las lágrimas, del dolor, de la entereza, de la paciencia, de la resistencia de las mujeres que trabajan y viven en las organizaciones escolares? ¿Qué subyace a su alegre sonrisa, a su mirada tierna, a sus bulliciosos encuentros, a su larga jornada? ¿Qué se esconde tras sus teorías implícitas, sus concepciones sobre la enseñanza; tras sus rutinas, símbolos y metáforas; tras sus prácticas en el aula; tras su presencia mayoritaria; tras sus relaciones; tras sus sentimientos ocultos, tras sus emociones; tras sus palabras muchas veces silenciadas? ¿Cuáles son sus problemas, sus intereses, sus expectativas, sus ilusiones y sus decepciones? ¿Cómo es su vida, su vida ordinaria y extraordinaria?.

Comunicar. Salir del estrecho margen de la insularidad. Viajar, volar:

A orillas del Mediterráneo; para descubrir la posibilidad, el deber, la conveniencia de acotar, separar, analizar y segmentar para profundizar. Para descubrir que una cosa es la tesis, otra, los poemas. Una cosa es lo global, otra, lo particular; una el rigor, otra la confusión.

A los márgenes del Guadalquivir; para cuestionar la metáfora de la comunidad, para exponer las limitaciones de la legalidad, para distinguir los microclimas escolares, para acercarme a una nueva dimensión, la organización. Para proponer un problema: ¿Mujeres en la escuela?.

Al Atlántico, en el Norte; para romper una lanza en favor del profesorado, para oler a incienso, para no sufrir, para estar en el Olimpo de los Dioses y refugiarme después en la lluvia y el frío intenso; para planear proyectos que no cuajaron; para regresar y reencontrarme con la aldea y con la escuela. Para sentirme desde las Islas libre; libre como el viento, como el infinito cielo, como el inabarcable universo.

En el Atlántico, en el punto de encuentro de continentes diversos, entre el Norte y el Sur. Entre islas; para cumplir con las obligaciones domésticas y laborales, para vivir la dulce esquizofrenia de la interinsularidad, para luchar contra el pleito insular, para cruzar el aire, la tierra y el mar, para hacer compatibles la academia y la escuela, para enseñar e investigar. Para sorprenderme ante el majestuoso Teide, adorar al sol, acercarme a otra dimensión. Para percibir desde la altura el poder creador de la lava y apreciar desde el cielo el ínfimo valor de la materia. Para contemplar la pérdida de un barco en el inmenso Océano y preguntarme por la insignificancia del ser humano. Para bailar al ritmo del mar, sincronizar con su sintonía, descubrir sus melodías, sentir su energía vibrar, olvidar. Para recordar poemas:

"El mar. La mar.,
El mar. ¡Sólo la mar!
¿Por qué me trajiste, padre,
a la ciudad"
(Rafael Alberti, 1945)

Escribir. Ese es mi refugio, mi forma de transformar el sentimiento en pensamiento racional, coherente, vital. Siento, luego existo y por ello pienso y escribo. Escribo sobre mi vida, escribo sobre la escuela, escribo sobre los profesores y sobre las maestras, sobre las mujeres y los hombres, sobre los niños y las flores, sobre las niñas y la fuerza. Páginas hirientes, palabras tristes y alegres, palabras sobre el amor, la vida y la muerte. Prosa poética y poesía prosaica. Escribo y definiendo a extraños personajes, escribo para fiestas y homenajes. Escribo para recuperar la memoria, para recordar los recuerdos, para tener esperanza en el futuro. Escribo y no publico. Escribo, me desnudo y me descubro:

Ser Mujer
Estar en este mundo
Amar sin medida
Sentir el amargo sabor de la vida
Encontrarte, de repente, con la muerte
Tener como aliado un tormentoso cerebro
Soñar despiertos
Vivir durmiendo
Amanecer con la noche
Anochecer con el sol
Llorar de felicidad
Tender a la dualidad
Intensificar los sentidos
Ser un torbellino
Persistir en la obsesión
Palpar la desgracia del desamor
Vivir con antelación el futuro
Volar hacia el pasado lejano
Empujar al viento
Espantar al ruido
Percibir los sonidos del silencio
Pedir unas migajas de consuelo
Mirar al cielo
Amar la vida
Ser Mujer...
(Martel, 1994)

Ser Mujer; estar como mujer; vivir como mujer; trabajar como mujer; investigar a, ante, con, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sobre, la mujer. La mujer en las calles, en sus hogares, en la iglesia, en las empresas, en las plazas, en las fábricas, en los bares, en las universidades... La mujer en la escuela. *Mujer y Escuela*; en estas dos palabras se concentran esta tesis y mi vida.

Capítulo 2. OTRAS PALABRAS:
LOS FEMINISMOS COMO MARCO

A todo proceso de acción le sigue uno de reacción (Faludi,1993). A la situación de omisión de la mujer en la ciencia, le ha seguido una actividad desbordante de generación de conocimiento feminista. Ingente es la bibliografía sobre el papel de las mujeres en los distintos campos del saber y limitada es mi capacidad para escudriñar entre palabras, líneas y páginas, las sutiles diferenciaciones de perspectivas, enfoques y aportaciones. Dicen Elena Beltrán y Virginia Maquieira (2001: 12) que las denominaciones tradicionales de las corrientes teóricas feministas (Feminismos liberal, radical y socialista) “han ido cayendo en desuso a medida que la teoría feminista se consolidaba y adquiría una entidad propia”. Pese a ello, en este capítulo intentaré ofrecer una visión esquemática de la clasificación utilizada más frecuentemente en los estudios feministas, vinculándolos a los valores fundamentales que se entrecruzan y superponen en los debates pasados y presentes: la igualdad, la libertad, la justicia y la diversidad. Pero estos debates no han surgido por generación espontánea. En contra de lo que se suele creer, el feminismo tiene su propia genealogía, su propia historia, unas breves pinceladas sobre ello conformarán el primer apartado de este capítulo. Por último, expondré lo que considero son las conceptualizaciones teóricas básicas en las que se sustenta esta tesis, fruto de la simbiosis entre las perspectivas expuestas y mi posicionamiento sobre el tema.

I. ORÍGENES

La historia del feminismo no tiene un año cero; más bien, como sugiere el título del texto de Daly Spender (1983, cit en Weiner, 1999): “Siempre ha habido un movimiento de la Mujer”; es decir, a lo largo de la historia han existido mujeres que disconformes con el lugar y la época que les tocó vivir se enfretaron y rebelaron, denunciando abiertamente su situación desigual. Desde Safo en el S.VII a.C. a Simone de Beauvoir en el S.XX, pasando por Christine de Pizan en el S.XIV u Olympe de Gouges en el S.XVIII, la cuestión de la mujer ha estado presente a lo largo del tiempo, a pesar de los pesares y pese a la idea desvirtuada que asocia el movimiento de la mujer con épocas más cercanas. Siguiendo a Celia Amorós (1997, cit. en Sánchez, 2001), lo que sí parece adecuado es distinguir entre dos tipos de discursos sobre y de las mujeres: Uno; al que llama “memorial de agravios”, encaminado a expresar las quejas de las mujeres ante su situación social y otro; denominado “discurso de la vindicación”, dirigido a cuestionar las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres y proponer proyectos sociales transformadores. Y es este último discurso el que tiene unos orígenes teóricos más precisos que se sitúan en el S.XVIII, o

Siglo de la Razón, o Siglo de las Luces. Siglo en el que la Ilustración se convirtió en el proyecto filosófico y cultural de la época... Pero, las luces de ese proyecto sólo alumbraban a un género, el masculino; la razón era patrimonio exclusivo de una mitad de la humanidad y los derechos una cuestión de hombre a hombre. En este sentido, Amelia Valcárcel (1997, ct. en Sánchez, 2001) apunta que el feminismo es un hijo no deseado de la Ilustración, y yo añado: es un hijo bastardo de sus principios fundamentales: libertad, igualdad, emancipación.... Como señala Cristina Sánchez (2001: 20) siguiendo a las autoras citadas:

“... La vindicación feminista se sitúa precisamente sobre este entramado conceptual, como si se tratase de una plantilla que intenta encajar sobre el original. Sin embargo, plantilla y original, vindicación e Ilustración, femenino y masculino no logran ensamblarse, y esa incoherencia es precisamente lo que van a denunciar las ilustradas. En este sentido (...), el feminismo es un movimiento ilustrado en sí mismo, que surge en el núcleo de los planteamientos democráticos de la modernidad, cuestionando y denunciando las exclusiones de la democracia y de la ciudadanía (Amorós, 1997; Valcárcel, 1997), actuando como un test de la Ilustración que nos permite analizar las incoherencias internas y las tensiones presentes en el discurso ilustrado”

Pero siguiendo la concatenación histórica, el siglo XVIII es heredero del XVII y éste a su vez del XVI y así sucesivamente... En este sentido Anna Jónasdóttir (1996: 166) se decanta en el debate feminista sobre la cuestión histórica por “el planteamiento que localiza las condiciones sociales de las que se ha desarrollado el patriarcado actual, a través de varias fases, en el periodo de las revueltas que marcaron el inicio del capitalismo y del estado-nación; en otras palabras, desde el comienzo del periodo moderno”. Y fueron Thomas Hobbes (1588-1679) y John Locke (1632-1704), antepasados más importantes del liberalismo, los que sentaron las bases teóricas del papel de las mujeres en las relaciones de poder en las que se fundamentaba la sociedad ideal gobernada por el estado. Pese a que no escribieron ninguna obra específica sobre las mujeres, éstas eran indispensables para su teorización sobre los fundamentos del nuevo orden político ya que su filosofía tiene que ver con la regulación de las relaciones sociales, en las que el papel de la familia y las relaciones de poder dentro de ellas se convierten en nociones fundamentales. Marta Jiménez (2000: 114-115) aclara estos orígenes:

“Según C. Pateman (1996), fue Locke en su ‘Segundo Tratado’, quien sentó el fundamento teórico de la separación liberal entre lo público y lo privado: la familia se basaba en vínculos naturales de sentimientos, de consanguinidad y en un status sexualmente adscrito de la esposa y el marido, por lo que le resultaba admisible el dominio de los maridos sobre las mujeres bajo formas de poder que no eran consideradas en sí estrictamente políticas; al contrario, la participación en la esfera pública era la que se debía regir por criterios de éxito, intereses, derechos. Igualdad y propiedad universales, impersonales y convencionales, por lo que los

principios liberales se reducían a esta esfera, precisamente donde se situaban en exclusiva los hombres, quedándose a las puertas del dominio familiar y, por tanto, de la vida de las mujeres.”

De vuelta con la Ilustración, encontramos en uno de sus filósofos más representativos, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), las paradojas del discurso ilustrado y las incoherencias de su propia teoría. Si en la Edad Media había sido Dios el poder legitimador del orden social, con el advenimiento de la nueva era, comenzó a adquirir peso como instancia legitimadora otra todopoderosa razón: la naturaleza. Gran parte del debate ilustrado sobre la naturaleza y la igualdad de las mujeres va a centrarse en la obra de este autor. Según Cristina Sánchez (2001: 21), Rousseau establece un estado de naturaleza con cierto desarrollo histórico: en los comienzos no hay agrupaciones humanas, sino aislamiento individual. En esa primera etapa, Rousseau no constata ninguna diferencia entre la naturaleza femenina y la masculina. Es en un segundo momento, en el que los individuos comienzan a organizarse socialmente, cuando surge la familia y la diferenciación de los sexos, instaurándose una desigualdad “natural” entre hombres y mujeres en función de la división sexual del trabajo... La naturaleza de las mujeres es definida por sus funciones sexuales y reproductoras quedando relegadas al espacio privado en una posición de subordinación frente a los varones, protagonistas de la esfera pública que es regulada por el contrato social entre iguales, del que las mujeres quedan excluidas, deviniendo así la desigualdad natural en desigualdad política.

El pensamiento rousseauiano respecto a la naturaleza de las mujeres está cargado de contradicciones y sesgos sexistas. “Emilio” es el ciudadano a educar. Sofía es su amada (¿o esclava?). Si para Emilio el juicio autónomo y la independencia de criterio eran principios básicos en su educación, para Sofía el esfuerzo educativo irá encaminado a hacer más placentera la vida del ciudadano Emilio, basándose la relación de ambos en la desigualdad y la sujeción. La mujer tenía para el ginebrino un papel esencial en la configuración de la República, pero no en el espacio público, propio de los hombres, sino en la esfera que les había sido tradicionalmente asignada: la privada. Así lo expresa en la dedicatoria a la república de Ginebra del “Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres” (Rousseau 1775, cit. en Sánchez, 2001: 22):

“¿Podría olvidar a esa preciosa mitad de la república que hace las dulzuras de la otra, y cuya dulzura y sabiduría mantienen la paz y las buenas costumbres? Amables y virtuosas ciudadanas, el destino de vuestro sexo será siempre gobernar al nuestro. ¡Dichoso él, cuando vuestro casto poder, ejercido solamente en la unión conyugal, no se deja sentir más que para la gloria del Estado y la felicidad pública! [...] a vosotras corresponde mantener siempre, con vuestro

estimable e inocente imperio y con vuestro espíritu insinuante, el amor a las leyes en el Estado y la concordia entre los ciudadanos [...] Sed, pues, siempre lo que sois, las castas guardianas de las costumbres y los dulces vínculos de la paz, y continuad haciendo valer en toda ocasión los derechos del corazón y de la naturaleza en provecho del deber y la virtud”

Rousseau convierte las diferencias físicas entre hombres y mujeres en diferencias culturales y morales. El hombre nace libre. La mujer nace esclava. El hombre es “activo y fuerte”; la mujer es “pasiva y débil”; por tanto, la educación que reciban ambos debe ser diferente: para los ciudadanos irá encaminada a la liberación de los prejuicios, para “las otras” estará dirigida a la perpetuación de la dependencia y el cultivo de la obediencia:

“La educación de las mujeres debe estar en relación con la de los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que, desde su niñez, se les debe enseñar.” (Rousseau, 1762 cit. en Sánchez, 2001:24)

Pero como afirma Cristina Sánchez (2001: 25), también existió una Ilustración consecuente: esto es, propuestas filosóficas “que intentarán llevar a cabo los ideales ilustrados, extendiendo sus principios a toda la especie humana”. Uno de los autores más destacados en esta línea de defensa de los derechos de las mujeres fue el marqués de Condorcet (1743-1794) que parte del reconocimiento de los mismos derechos naturales para hombres y mujeres, convirtiéndose la igualdad en el principio rector de la vida social y política. Ha sido la deficiente educación de las mujeres la causa de la supuesta naturaleza diferenciada, y será su confianza ilustrada en la educación la que permitirá la emancipación de todos los seres humanos, incluidas las mujeres. Por otra parte, Condorcet, señaló los problemas de carácter político que llevaban a la exclusión de las mujeres de la condición de ciudadanas:

- La restricción del universo de representantes a un solo sexo.
- La universalidad de los intereses de los representantes (los intereses de los hombres no representan los de las mujeres)
- La negativa de las mujeres a pagar impuestos por no tener representación (“No taxation without representation”)

Pero en el marco de la Ilustración y el espacio político revolucionario tuvieron un protagonismo esencial las propias mujeres dando cuenta del surgimiento de nuevos

modelos femeninos que cuestionaban su confinamiento a la esfera doméstica. Según Sánchez (2001: 29) “las reivindicaciones de las mujeres en este periodo se articulaban en torno al derecho a la educación, el derecho al trabajo, los derechos matrimoniales y respecto a los hijos y el derecho al voto”. En suma, estas mujeres sentaron las bases vindicativas del movimiento feminista hasta bien entrado el S.XX.

Fue durante el periodo de la Revolución Francesa cuando las mujeres, bien de forma individual o colectiva, articularon sus voces para que el derecho a la ciudadanía y sus principios rectores (Igualdad, Libertad, Emancipación) se hicieran extensivos al conjunto de la población. “Y también nosotras somos ciudadanas” proclamado por Mademoiselle Jodin en su “Proyecto legislativo para las mujeres” (1790, cit. en Sánchez, 2001) se convirtió en el lema por excelencia de la conciencia colectiva de un nuevo sujeto político. Un año después, Olympe de Gouges escribe su “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía” (1791) que según Sánchez (2001: 31) representa la culminación de la crítica a la concepción de ciudadanía sexuada afirmada en la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” de 1789, fundamento de la distinción sexista en la Constitución de 1791 que categorizaba a las mujeres como ciudadanas pasivas. Es la obra de Gouges un texto reivindicativo en el que se incluye la afirmación de las mujeres como ciudadanas y exorta a la movilización política para lograr la liberación. El texto, sigue el articulado de la “Declaración de Derechos del Hombre”, pero allí donde la obra original dice hombre, ella incluye “Mujer” o “Mujer y Hombre”. Por ejemplo, en el artículo primero proclama:

“La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las intenciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común” (De Gouges 1791, cit. en Sánchez, 2001)

En 1793 Olympe de Gouges fue condenada a morir en la guillotina como traidora a la causa revolucionaria.

En el contexto británico, destaca la obra de Mary Wollstonecraft: “Vindicación de los Derechos de la Mujer” (1792) que supone el cierre del periodo de vindicación ilustrada, convirtiéndose en la precursora del feminismo del S: XIX. Wollstonecraft era maestra y su obra trata la educación femenina. Pese a ello, su carácter político y reivindicativo queda de manifiesto al menos por dos cuestiones:

a) “Describe cómo el proceso de transformación de las estructuras productivas desde el modelo agrario al comercial e industrial operó contra la mujer burguesa casada al dejar de ser

el espacio doméstico un espacio productivo y verse relegadas las mujeres burguesas a funciones estrictamente privadas y familiares.” (Jiménez, 2000: 116)

b) “Manifiesta la necesidad de incorporar al discurso político temas que eran considerados ‘asuntos privados’ tales como los sentimientos, las relaciones personales y las experiencias culturales, difuminando con ello las rígidas fronteras entre lo que es público y lo que es privado” (Sánchez, 2001: 32)

En “Vindicación de los Derechos de la Mujer”, la autora se enfrenta abiertamente al modelo de educación que Rousseau describe para Sofía, intentando aplicar el principio de igualdad, que el ginebrino reservaba sólo a los varones, a toda la especie humana. Como seres morales, las mujeres también son capaces de ejercer la Razón, y en este sentido, la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de su potencial humano y su autonomía. Ha sido precisamente la educación artificial y dependiente, proclamada por moralistas y filósofos para las mujeres, la causa de ese estado de debilidad y frivolidad que ellos mismos denuncian. La educación para las mujeres propuesta por Wollstonecraft, deberá permitirles desarrollarse como personas que cultivan su espíritu y toman conciencia de su existencia como seres independientes.

Ya en el S. XIX, el escenario de actuación política de la lucha por los derechos de las mujeres se traslada a Estados Unidos. Según Cristina Sánchez, en este país se dieron una serie de circunstancias sociales que permitieron el desarrollo de un movimiento feminista organizado y activista. Entre ellas destacan:

- El republicanismo como doctrina de la recién nacida democracia que entendía la política como una forma de acción colectiva ejercida por la ciudadanía
- La cultura política dominante basada en el mérito personal y la participación activa en la vida pública
- La presencia de un espacio intermedio entre la política formal y la esfera privada que permitía articular las demandas de la sociedad civil mediante el asociacionismo.
- La existencia de otros movimientos sociales como el abolicionismo o la reforma moral que permitieron a las mujeres salir a la esfera pública y trabajar como activistas sociales

Pese a estas circunstancias favorecedoras la lucha de las mujeres norteamericanas no fue fácil. Tuvieron que enfrentarse a un concepto de ciudadanía que expresado en el

“We, the people” de la Declaración de Independencia, las excluía equiparándolas a los esclavos y los nativos. Tuvieron que luchar contra la cultura dominante de la época que las relegaba al ámbito doméstico y contra un sistema social y jurídico que las sometía a una persistente tutela masculina. Tuvieron que seguir reivindicando derechos básicos como el derecho al voto que, incluso después de abolida la esclavitud, no fue reconocido hasta 1920. Tuvieron, en fin, que adoptar un plan de acción colectiva y un discurso independiente que les permitiera ocupar su lugar “*en la política desde la política*”.

También en el S.XIX, la obra del inglés John Stuart Mill “La sujeción de la mujer”³ (1869), marcó otro de los momentos relevantes del desarrollo teórico feminista y supuso la aplicación de los principios liberales de libertad y autonomía personal a la situación de las mujeres. Mill señala el origen social y cultural de las diferencias entre los sexos y da por sentado que la causa de la subordinación de las mujeres es su inferioridad física; lo que no admite es que este hecho sirva para justificar también una inferioridad moral y legal. Utilizando la analogía de la esclavitud, el autor critica la tesis de que la autoridad se base en la ley del más fuerte y no en el libre consentimiento, adelantándose a la idea de “poder patriarcal” que los feminismos ulteriores desarrollarán:

“El poder viril tiene su raíz en el corazón de todo individuo varón jefe de familia [...] El paleta ejerce o puede ejercer su parte de dominación, como el magnate o el monarca. Por eso es más intenso el deseo de este poder: porque quien desea el poder quiere ejercerlo sobre los que le rodean, con quienes pasan la vida [...] Si algún sistema de privilegio y de servidumbre forzada ha remachado el yugo sobre el cuello que hace doblar, es este del dominio viril.” (Cit. en Sánchez, 2001: 53)

Las propuestas reformadoras de Mill van desde la lucha legal por la igualdad de la mujer en el matrimonio, al reconocimiento explícito del derecho al trabajo, al sufragio y a la educación. Respecto a esta última, el autor se manifiesta abiertamente a favor de una adecuada educación para las mujeres que les permita desarrollar su potencial humano y superar su situación de subordinación. El cultivo de la razón no sólo favorecerá la autonomía moral de las mujeres, sino también su autorrealización. La sociedad deberá proporcionar a las mujeres, no sólo una educación igual a la de los hombres, sino también las mismas libertades civiles y oportunidades económicas. (Jiménez, Castilla y Déniz, 2002)

3

Según Sánchez, la autoría de esta obra junto a su mujer Harriet Taylor ha estado sujeta a la polémica. Para algunas autoras y autores supuso una coautoría, para otras y otros los planteamientos de Taylor iban más allá de las propuestas de Mill. Lo que parece indiscutible es la influencia de esta mujer en las tesis y propuestas de su marido. La edición española aparecen ambos como autores.

Pero John Stuart Mill fue hijo de su tiempo y su obra ha de situarse en las coordenadas del pensamiento liberal y los intereses burgueses. Como ideólogo de su época confiaba en el progreso y beneficios de la Revolución Industrial. En este contexto, la incorporación de las mujeres al mundo laboral y social no sólo va dirigida hacia la consecución de la justicia y la libertad, sino también al incremento de los beneficios sociales y económicos mediante la cualificación de la mano de obra femenina. Como afirma Cristina Sánchez (2001: 55-56):

“Mill no contempla los obstáculos económicos y la explotación económica a los que se enfrentan las mujeres (Evans, 1980: 33) en la unión de capital y patriarcado. Como buen liberal, pensaba que la ausencia de obstáculos legales era condición suficiente para la emancipación [...] Mill presupone que, pudiendo elegir con libertad entre quedarse en el hogar atendiendo las tareas domésticas y comenzar una carrera profesional, elegirían la primera opción.”

Las propuestas del liberalismo y del movimiento sufragista iban dirigidas fundamentalmente a mujeres de clase media. Pero en el S. XIX, al socaire del desarrollo del pensamiento socialista, también cobró sentido la situación específica de las mujeres trabajadoras. Si las mujeres negras habían introducido una grieta en el pretendido universalismo del pensamiento feminista, incorporando la raza como factor de desigualdad, eran ahora las mujeres de clase trabajadora las que llamaban la atención sobre su situación específica como mujeres condicionadas por su posición social además de por su sexo. Las palabras de Flora Tristán son, en este sentido, lo suficientemente elocuentes:

“Tengo casi al mundo entero en contra mía. A los hombres, porque exijo la emancipación de las mujeres; a los propietarios porque exijo la emancipación de los asalariados.” (Cit. en Sánchez, 2001: 57)

Los orígenes de las relaciones entre socialismo y feminismo se remontan a los movimientos utópicos que propugnaban la transformación radical de la sociedad y la eliminación de las formas tradicionales de la propiedad, el matrimonio y la división sexual del trabajo. Pero sin duda alguna los referentes teóricos paradigmáticos han sido las obras de Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895) y August Bebel (1840-1913). Para el primero, la cuestión de la mujer no fue un tema de tratamiento específico en sus obras, vinculándolo siempre a la lucha por la emancipación del proletariado. Para el segundo, la situación de opresión de las mujeres se vincula a dos circunstancias: la propiedad privada y su exclusión del proceso productivo. Para ambos, la opresión de las mujeres es una explotación económica que se reproduce a través del matrimonio y la familia y que sólo

finalizará con el advenimiento de la revolución socialista. Para el tercero, August Bebel, la explotación de las mujeres sí tiene características específicas, y por consiguiente su emancipación requiere reivindicaciones propias, no asumidas por el movimiento obrero. “La mujer fue esclava antes de que existiera el esclavo”, decía en su obra “Mujer y Socialismo” (1885 cit. en Sánchez, 2001). La subordinación de las mujeres es previa a su condición de clase, y es reforzada por los miembros varones de su propia clase. La opresión específica de las mujeres no puede ser eliminada sólo mediante la lucha de clases.

Las teóricas feministas socialistas (Clara Zetkin, Alexandra Kollontai...) van a ser herederas de los dilemas que se tejían en el interior del pensamiento socialista en relación con la cuestión de la mujer. Por un lado, estaban las difíciles relaciones entre el sufragismo y el socialismo que ponían en evidencia los distintos intereses de clase, no ya en la defensa de derechos básicos, sino en la adopción de distintas estrategias políticas para el logro de tales derechos. Por otro, surgía el dilema entre “la lealtad a la ortodoxia marxista” y la búsqueda de soluciones a los problemas e intereses específicos de las mujeres. Lo cierto es que las feministas de finales del S. XIX y principios del S. XX, lograron una ampliación de su lucha incluyendo nuevos temas de reivindicación, convirtiéndose en precursoras de los debates que la segunda ola del movimiento feminista, después de la década de 1960, retomaría, reformularía y prolongaría hasta la actualidad. Entre estos temas destacan:

- La inclusión de la sexualidad y los derechos sexuales como parte integrante de la identidad femenina.
- La búsqueda de un nuevo modelo de mujer y de relaciones alternativas a la familia tradicional.
- La internacionalización del movimiento feminista
- El desarrollo de una conciencia colectiva entre las mujeres que suponía el reconocimiento de un “nosotras y nuestra historia”

No quiero terminar este breve recorrido por los orígenes del feminismo sin expresar mi admiración por las mujeres que nos han precedido y sin mostrar mi perplejidad por lo que he redescubierto escribiendo este apartado: la historia del feminismo está escrita con sangre y lágrimas. No sólo fue Olympe de Gouges una de las mujeres condenadas a muerte por luchar por un mundo más justo. Antes, otras mujeres murieron quemadas en la hoguera acusadas de brujería por la Inquisición, entre ellas, algunas matronas que simplemente intentaban aliviar el dolor del parto de otras mujeres. Después, recordamos

ceremoniosamente cada 8 de Marzo la brutal muerte de un colectivo de mujeres en una fábrica textil norteamericana por ejercer el derecho a la huelga. Después también vendría la represión policial y las huelgas de hambre por el derecho al voto que Christabel Pankhurst describió dramáticamente:

“No había más que dos caminos (para el gobierno). Conceder el voto a las mujeres, y de esta manera poner fin a la lucha instantáneamente, o tratar de destruir el espíritu de las militantes con una política más dura de represión. Eligieron la segunda alternativa. Empezó la alimentación a la fuerza [...] Con este motivo hubo escenas terribles en la prisión. Al resistirse a comer, los médicos administraban los medicamentos a las detenidas por un tubo que les introducían por la nariz o por la boca mientras forcejeaban con las celadoras que las sostenían para reducir su oposición [...] Interrogado en el parlamento sobre este endurecimiento de su política, el gobierno contestó que se trataba de un “tratamiento médico” y de un “tratamiento hospitalario” (cit. en Sánchez, 2001: 66)

Pese al constante rechazo de los hombres de gobiernos, sindicatos y partidos políticos de distinto signo, a la incorporación de las mujeres como sujetos de pleno derecho, la lucha, creo, ha fructificado lentamente. El derecho al voto, por ejemplo, ha sido una conquista a lo largo del S. XX. “Australia en 1901, Filandia en 1906, Holanda y Rusia en 1917, Inglaterra en 1918 para las mayores de 30 años y en 1928 en iguales condiciones que los varones. Estados Unidos aprobó el voto en 1920. Las mujeres de otros países no serían beneficiarias de este derecho hasta después de la Segunda Guerra Mundial, como es el caso de Francia e Italia, ambos en 1945. Y por último la incorporación de Suiza, ya en 1971.” (Sole, 1995)

En España, la Constitución de 1931 reconoció el derecho al voto de las mujeres de 23 años, en igualdad con los hombres. Después de 1939 todas nosotras sabemos lo que ocurrió. Este “nosotras” incluye a las mujeres protagonistas de esta etnografía.

II. PERSPECTIVAS

Tarea difícil definir el feminismo. Es un concepto complejo, diverso y problemático. Complejo porque implica, a un tiempo, un compromiso político y social, una actitud ante la vida y una corriente de pensamiento. Diverso porque internamente existen tendencias y orientaciones, distintos énfasis y proyectos, distintas razones y sentimientos. Problemático porque ha sido anatematizado (Cokburn, 1993) y muchos hombres, incluso algunas mujeres rechazan sus planteamientos.

Como corriente de pensamiento, se han desarrollado un conjunto de teorías e investigaciones que tienen por objeto responder a una serie de preguntas y dilemas sobre el sexo y el género pero que intentan, sobre todo, explicar la situación de subordinación de las mujeres a los hombres; cómo surgió, cómo y por qué se perpetúa, cómo podría cambiarse (y a veces) cómo sería la vida sin ella. (Acker, 1995: 64) No existe una respuesta única a estas preguntas y como resultado de ello se distinguen distintas corrientes dentro del feminismo contemporáneo. Varios han sido los intentos de categorización según el origen ideológico y político de las teorías. Madeline Arnot y Gaby Weiner (1987, cit. en Weiner, 1999) distinguen entre feminismo liberal, radical y marxista-socialista. Tong (1989, cit. en Weiner, 1999) destaca los feminismos liberal, marxista, radical, psicoanalítico, socialista, existencialista y postmoderno. Measor y Siker (1992, cit. en Weiner, 1999) catalogan cuatro perspectivas: liberal, radical, socialista y psicoanalítica. Sandra Acker (1995) propone una triple distinción: radical, socialista y liberal y Marta Jiménez (1993) define el debate feminista en relación con los distintos enfoques de la sociología de la educación: análisis liberales, análisis marxistas-estructuralistas y radicales y análisis postestructuralistas...

Más allá de las categorizaciones tradicionales y dado que éstas han ido cayendo en desuso a medida que surgen nuevas propuestas, réplicas y contrarréplicas, la terminología cambia y los marcos de referencia van reconstruyéndose, parece conveniente considerar el pensamiento feminista como “una teoría en desarrollo” (Hook, 1984, cit. en Weiner, 1999) abierta a revisión y nuevas posibilidades. Dice Gaby Weiner (1999: 81) que “todo intento de resumir las diferencias de las perspectivas feministas son necesariamente azarosas y vulnerables a las críticas.” Pese a ello, voy a intentar en este apartado sintetizar las tendencias fundamentales de lo que he denominado “los feminismos” vinculándolos por un lado, a las caracterizaciones tradicionales, y por otro, a los valores que creo subyacen a cada perspectiva: Así hablaré del feminismo liberal y la idea de igualdad, el feminismo socialista y su vinculación a la justicia social, el feminismo radical y la lucha por la liberación y los feminismos de la diferencia y su defensa de la diversidad..

El feminismo liberal: la lucha por la igualdad.

El feminismo liberal ha sido acusado de ser un movimiento elitista de mujeres blancas de clase media. Si bien esto puede ser cierto desde una perspectiva sincrónica, al haber alcanzado el pensamiento feminista un elevado nivel de elaboración, crítica y revisión, no lo es desde una perspectiva diacrónica. ¿Por qué infravalorar a las herederas de la

Ilustración? Burguesas entonces, lucharon por conseguir derechos de los que hoy disfrutamos burquesas y obreras (trabajo, sufragio, educación, propiedad...). Dicho ésto, conviene tener en cuenta que efectivamente el feminismo liberal es descendiente directo del liberalismo, pero igual que ocurría con la Ilustración es un hijo espurio, ya que va más lejos en sus propósitos y estrategias. Como afirma Teresa Gallego (1985, cit en Beltrán 2001:87):

“El feminismo va mas lejos que muchas versiones del liberalismo en sus planteamientos y objetivos. Es algo diferente de un liberalismo al que se le ha añadido la palabra feminismo. La política de derechos individuales del feminismo liberal exige para las mujeres, para cada una, el derecho de autodeterminación, la libertad de elección en caso de aborto, el derecho a acceder a la educación y una igualdad de oportunidades que implica ciertas políticas redistributivas. No es una simple superposición con cualquier liberalismo”

No obstante, el feminismo liberal comparte con el liberalismo algunos de sus temas más característicos como son la pretensión de universalidad, la distinción entre lo privado y lo público, la importancia de las ideas de mérito y capacidad o el culto al individualismo y la meritocracia.

Se suele considerar “La Mística de la Femenidad” (1974) de Betty Friedan el punto de partida del resurgimiento del feminismo liberal contemporáneo en lo que se ha venido a denominar “la segunda ola feminista” a partir de los años sesenta del S.XX. Friedan intenta en esta obra buscar una explicación a la sensación de malestar que embargaba a las mujeres norteamericanas de las décadas posteriores a la II Guerra Mundial, conducente muchas veces a enfermedades, desequilibrios, y en casos extremos al suicidio. En la postguerra se promovió la idea del regreso al hogar como refugio seguro y aspiración prioritaria (sobre todo para los hombres). Esta nueva ideología conllevaba una concepción de la mujer como perfecta ama de casa, madre ejemplar, esposa fiel, consumidora perseverante y trabajadora no competitiva. La mística de la feminidad; ésto es, la idea de aceptar que las mujeres sólo pueden encontrar satisfacción en este rol tradicional, es lo que según Friedan ha conducido al desencanto y la insatisfacción de aquellas mujeres para las que el hogar, más que un refugio, es una trampa mortal. Para afrontar “el problema que no tiene nombre”, la mujer debe salir del ámbito doméstico e incorporarse a la vida pública a través de la búsqueda de una cultura y una cualificación para desarrollar un trabajo:

“En definitiva, se trata de que la mujer se individualice y se convierta en un ser humano completo” (Friedan ,1974:92)

Pese a las críticas que con posterioridad recibió la obra (ausencia de un análisis del patriarcado, reducción de la igualdad de oportunidades a la igualdad jurídica, legitimación del orden social existente...), “la mística de la feminidad” se convirtió en un referente fundamental para la revitalización del feminismo liberal; esto es:

“Aquellas posiciones que consideran la relegación de las mujeres a la esfera doméstica como un proceso discriminatorio que se sustenta en una tradición cultural heredada de carácter sexista, que contiene prejuicios sobre las posibilidades reales de las mujeres y que es persistente en mostrar que éstas son ‘naturalmente’ distintas de los hombres” (Jiménez, 2000:118)

Siguiendo a Jiménez, estos planteamientos se derivan de un “difícil diálogo” con la teoría estructural-funcionalista, en concreto con la obra de Talcott Parson, en lo relativo a la función de la familia y el papel de las mujeres en ella. Esta relación de amor-odio entre los planteamientos parsonianos y el feminismo liberal se ha puesto de manifiesto; por un lado, en las críticas realizadas por las feministas poniendo en solfa cuestiones implícitas en la teoría de Parson como la defensa de la división sexual del trabajo, la descripción genérica y simplista del modelo de familia en las sociedades modernas, la conceptualización de las mujeres como agentes sociales pasivas, acrílicas y congruentes con las funciones que la sociedad les asigna, la legitimación del orden social de los grupos hegemónicos... Pero por otra parte, y en aras del buen entendimiento, el feminismo liberal es coincidente con el estructural funcionalismo en dos de sus aspectos básicos, a saber: (Jiménez, 1993)

- El énfasis en la igualdad formal, que implica una aceptación de la concepción jerárquica del sistema social en el que los individuos acceden y ascienden según sus méritos individuales
- El énfasis en la educación entendida como un instrumento de movilidad social y un medio para erradicar el sexismo, desarrollando las potencialidades de las mujeres y eliminando las barreras que les impiden el acceso a la vida pública.

Desde este punto de vista, la situación desigual de las mujeres en la sociedad es producto de un proceso de socialización que las relega al ámbito de la esfera privada. El problema, es un problema cultural y de oportunidades individuales, se requiere igualdad de derechos para asegurar que las mujeres cuentan con las mismas oportunidades para acceder a los espacios de los que han sido históricamente excluidas. En este sentido, las actuaciones del feminismo liberal se centran en:

- Abolir las leyes y tradiciones que implican un trato discriminatorio hacia las mujeres.
- Identificar los obstáculos a la igualdad y articular actuaciones tendentes a alcanzarla
- Fomentar políticas de acción afirmativa.
- Favorecer medidas para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

La **educación** se convierte para el feminismo liberal en un ámbito privilegiado para favorecer la igualdad entre los sexos y el desarrollo de las potencialidades de las chicas. El acceso de las mujeres a todos los niveles y titulaciones del sistema educativo, junto a la consolidación de la escuela mixta y la coeducación, se constituyen en objetivos prioritarios de esta perspectiva. Según Sandra Acker (1995), existen tres temas esenciales en la fundamentación conceptual de las feministas liberales en la educación:

1º La igualdad de oportunidades. constituye la esencia misma del feminismo liberal y se ha convertido en el lenguaje predominante de las instituciones políticas, sindicales y laborales en materia de defensa de los derechos de la mujer. No deja de resultar curioso y paradójico que precisamente cuando se ha demostrado el fracaso de la escuela para conseguir la igualdad de oportunidades respecto a la clase social, se hayan trasvasado al género los fundamentos e intenciones de los discursos igualitaristas (Acker, 1995; Jiménez, 2000). En España y otros países occidentales, las políticas oficiales en materia de discriminación sexual se han traducido en los “Planes de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres”, planteando propuestas y actuaciones tendentes a la eliminación de los obstáculos que limitan el acceso de las mujeres en condiciones de igualdad al mundo social. En Educación estas políticas han tenido su cara y su cruz. Si por un lado es incuestionable su contribución al acceso y continuidad de las mujeres en la escolaridad; por otro, siguen persistiendo en el interior del sistema educativo situaciones discriminatorias que ponen en evidencia las limitaciones del modelo⁴

2º Socialización y estereotipos de sexo. Algunas de las causas que explican por parte del feminismo liberal la situación de inferioridad de las mujeres en la sociedad, están

4

Para una mayor profundización de los resultados y limitaciones de las políticas de Igualdad de Oportunidades ver el artículo de Jiménez (2000) “Género y Educación. Las aportaciones del feminismo liberal”

relacionadas con los procesos de socialización y la atribución de roles y estereotipos sexuales. Según Acker (1995: 66-67):

“Se piensa que las chicas (y los chicos) son socializados (por la familia, la escuela, los medios de comunicación) en las actitudes y orientaciones tradicionales que limitan su futuro innecesariamente hacia ocupaciones y roles familiares sexualmente estereotipados. Al mismo tiempo, la socialización favorece los patrones de relación interpersonal entre sexos que ponen en desventaja a las mujeres, a las cuales se las sitúa en una posición de dependencia y respeto, y a los hombres se los empuja a suprimir sus potenciales emocionales”

Desde el momento en que es cuestionada la teoría del déficit biológico y se entiende que las diferencias entre hombres y mujeres se deben a aspectos sociales y culturales, el modo en que ambos interiorizan y asumen las pautas de conducta asignadas a cada uno, se convierte en el principal objeto de estudio. El espacio educativo pasa a ser uno de los campos de actuación privilegiados para influir en la interiorización de roles alternativos. Como afirma Marta Jiménez (2000: 124):

“La teoría del rol sexual se convirtió en el lenguaje teórico de las reformas feministas en el seno del Estado, reflejado en los informes oficiales”

3ºDiscriminación sexual. La tercera línea de trabajo que Acker distingue dentro del feminismo liberal está centrada en las nociones de “discriminación, derechos, justicia e igualdad”, acercándose más a las influencias de los aspectos estructurales frente a las opciones individualistas de las teorías de la socialización y el rol sexual. La autora cita los estudios de Byrne (1978) y Rendel (1984) como representativos de esta orientación. El primero “reconoce el impacto de las normas así como de las actitudes en la creación de una estructura de desventaja para las chicas, especialmente para aquellas de origen rural o de clase trabajadora”. El segundo, “mantiene que el hecho de que las profesoras universitarias, un grupo selecto, fracasasen en su intento de ser ascendidas a plazas de catedráticas es improbable que se deba solamente a las limitaciones de las mujeres” (Acker, 1995: 67).

Gaby Weiner (1999: 96) señala algunos temas que han sido objeto de estudio por parte de las feministas liberales:

“Las investigaciones feministas liberales se han centrado habitualmente en el fracaso de las chicas o en su bajo rendimiento en el sistema escolar y en la educación, en general, con el fin de fomentar el cambio. En consecuencia han estudiado los siguientes aspectos: el aparente fracaso de las niñas y jóvenes en la escuela, en la enseñanza superior y en el trabajo en relación

con sus compañeros varones; las causas de las pautas de rendimiento diferente según los sexos en determinadas áreas (sobre todo, en matemáticas, ciencias y tecnología); los estereotipos sexuales en las asignaturas optativas y en el consejo de orientación profesional; el sesgo en la forma de estructurar y calificar los exámenes y test; las diferencias sexuales en las pautas de asignación de plazas docentes, etcétera.”

Como dije al principio de este apartado, la perspectiva feminista liberal ha recibido duras críticas de otras feministas, especialmente radicales y socialistas. Marta Jiménez (2000: 151-152) destaca:

- La estrategia centrada en el proceso de escolarización, ubica aisladamente el cambio en una sola institución, lo cual ha supuesto eludir la complejidad de lo que constituye el proceso de construcción social del género en la intersección entre familia, escuela y trabajo.
- La estrategia del cambio centrada en las expectativas individuales oculta la importancia del poder en las relaciones de género, eludiendo el peso de los límites impuestos por las estructuras y dinámicas que crean esa opresión.
- El concepto de rol sexual se apoya en una concepción estática y ahistórica de las propias culturas, identidades y categorías de género, así como ignora la complejidad de la consciencia y la existencia de la ideología.
- La ausencia de un marco de análisis dirigido a comprender el cambio social y político que las mujeres han sido capaces de provocar en las estructuras e instituciones educativas.
-

Feminismos Radical y Socialista: La lucha por la Liberación y la Justicia

Los últimos años de la década de los sesenta en el siglo veinte, fueron tiempos convulsos. La guerra fría entre las dos potencias mundiales (USA y URSS) llegaba a su cénit; la contienda de Vietnam puso de manifiesto las consecuencias nocivas y crueles del neocolonialismo o colonialismo del dólar (Crozet, 1982); los nuevos modos de producción capitalista evidenciaban las grietas del sistema en términos de justicia y equidad; la separación entre países y ciudadanas/os ricos y pobres se ampliaba hasta límites exponenciales; nuevos fenómenos como la inmigración, la explosión demográfica, el racismo... surgían y se redefinían a través de estrategias individuales y colectivas... Todo ésto no fue aceptado acríticamente, por el contrario, una ola de protestas y resistencia invadió las calles, las plazas y las universidades desde Europa a Estados Unidos. La lucha por los derechos civiles y los movimientos estudiantiles vinculados a la “nueva izquierda política” se convirtieron en potentes instrumentos de lucha y resistencia. Las mujeres

también participaron en estos nuevos movimientos y organizaciones, pero éstas estaban dominadas por los hombres “críticos” con el sistema económico y social, pero cómplices de las implicaciones de ese sistema para las mujeres. Como señalaba Lydia Sargent (1981, cit en Sánchez, 2001: 78):

“Después de limpiar y decorar las oficinas, preparar las cenas de los activistas, fotocopiar panfletos, contestar teléfonos, etc, no podían dejar de preguntarse ‘¿Y eso es todo?’. La cuestión de quién limpiaba la oficina se convertía en una cuestión política”

Por otra parte, los marcos conceptuales del feminismo liberal, no explicaban ni resolvían las profundas diferencias entre hombres y mujeres, ni tampoco la situación de opresión y discriminación de estas últimas. El logro de la igualdad formal, no subvertía la estructura de poder subyacente a las relaciones entre los sexos, ni ponía de manifiesto los sutiles procesos a través de los cuáles la situación de subordinación de las mujeres seguía perpetuándose y reproduciéndose. A nivel sociológico, al hilo de “las teorías de la reproducción”, comienzan a realizarse un conjunto de estudios que entienden que:

“La situación de subordinación de las mujeres arranca de los fundamentos de la ‘sociedad patriarcal’ por lo que la búsqueda de un solución a los problemas de las mujeres requiere una transformación global de las estructuras sociales que sustentan su subordinación y dependencia.” (Jiménez, Castilla y Déniz, 2002: 131)

Las mujeres de las décadas de los setenta y ochenta comienzan a organizarse autónomamente a través del movimiento de liberación, intentando buscar un lugar propio en los marcos teóricos de las distintas disciplinas, mediante la proliferación de los “estudios de género”. Todo ello será el origen de dos de las perspectivas teóricas feministas más prolíficas y difundidas: el feminismo radical y el feminismo socialista. Aunque comparten ciertas premisas (crítica al feminismo liberal, carácter reproductivo del sistema educativo, extensión del sexismo a diversos ámbitos de la sociedad, necesidad de transformación de las estructuras sociales...), las diferencias son también notorias. Así, para *el feminismo radical*, la problemática de las mujeres es independiente de las estructuras económicas y sociales y:

“La estructura de dominación en las que se encuentran insertas (...) responde fundamentalmente al ejercicio del poder masculino presente en todos los contextos de la vida, públicos y privados” (Silvina Alvarez, 2001: 105)

Según Gaby Weiner (1999) el feminismo radical se sustenta en tres ideas fundamentales:

1º El concepto de patriarcado como “un sistema social en que los hombres dominan, oprimen y explotan a las mujeres” (Walby, 1990)

2º El carácter universal de la opresión de las mujeres. Más allá de las desigualdades económicas, las mujeres se constituyen como “clase oprimida” en razón del género. Como diría Amorós: el patriarcado es interclasista.

3º La utilización de la “concienciación” como estrategia de educación (o reeducación) de las mujeres para tomar conciencia de la dominación masculina y generar alternativas de cambio.

Los temas que abordaron las feministas radicales se centraron en las preocupaciones que afectaban a las mujeres del último cuarto del S:XX y que ponían de manifiesto su situación de subordinación: desigualdad de derechos (acceso al empleo, condiciones laborales...), opresión sexual (prostitución, pornografía, violencia sexual, aborto y derechos reproductivos, acoso sexual en el trabajo...), salud y sexualidad, servicios de atención a la infancia... En definitiva, a través de diferentes trabajos las feministas radicales denunciaron la opresión sexual que permea la sociedad, poniendo en evidencia que las mujeres son oprimidas por la sola razón de ser mujeres. En palabras de Kate Millet (1969, cit. en Alvarez, 2001: 106): “El sexo es una categoría social impregnada de política”.

Fue precisamente Kate Millet una de las primeras autoras en utilizar el concepto de género y definir su carácter social y cultural. En su obra “Política Sexual” (1969), Millet apuesta por una explicación abierta del patriarcado y de las diferencias sexuales que van más allá de su definición en términos innatistas y biologicistas. Destaca la importancia de la educación y la asignación de estereotipos en la configuración de la supremacía masculina y la infravaloración femenina, así como la utilización de la violencia en favor de la permanencia del patriarcado. Según esta autora, la dominación patriarcal junto con la dependencia económica de las mujeres refuerza su sumisión y opresión a la que también contribuye el peso ideológico de la religión, la literatura y otras expresiones de la cultura.

Por su parte Shulamith Firestone, oponiéndose a una interpretación histórica estrictamente economicista propone un análisis de la historia basado en el sexo. Su obra “La Dialéctica del Sexo” (1970) constituye según Jiménez, Castilla y Déniz (2002) el primer

intento por ofrecer una interpretación materialista de la opresión de la mujer, distanciándose del marxismo ortodoxo. Para Firestone, la opresión tiene su origen en la biología de la mujer vinculada inexorablemente a la función reproductora. La cultura vendría a reforzar una desigualdad preexistente, convirtiéndose la familia patriarcal en el principal instrumento de dominación masculina. Intentando reemplazar la dialéctica de clase por la dialéctica de sexo, considera a las mujeres como “clase sexual” enfrentada a los hombres; la sexualidad, como el origen de la opresión social; y el patriarcado, la estructura fundamental del reparto de poder en la sociedad. La revolución feminista, dará lugar a la supresión de los privilegios masculinos, la eliminación de las diferencias sexuales y la reestructuración de la familia patriarcal tradicional. Uno de los pilares en los que se asentará esta revolución feminista serán los avances de la ciencia y la tecnología en materia de reproducción asistida.

También para Christine Delphy es deseable elaborar una teoría sobre el patriarcado sin “contaminaciones marxistas”, que explique la opresión de las mujeres en términos ideológicos, no sólo estructurales. Según sus tesis, expuestas en “El Enemigo Principal” (1982), existe en las sociedades patriarcales “un modo de producción doméstico”, independiente del modo de producción capitalista, que se apoya en el trabajo gratuito de las mujeres en la crianza de las hijas e hijos y las tareas domésticas, trabajo excluido del mundo del valor. Ello hace que las mujeres ocupen una posición de clase diferente a la de los hombres y que la explotación patriarcal constituya la opresión común, específica y principal de las mujeres, determinando las condiciones materiales en que además ejercen una profesión (Jiménez, Castilla y Déniz, 2002).

La educación desde la perspectiva feminista radical, está lejos de ser el espacio idóneo para eliminar las diferencias sexuales, tal como proclamaba optimistamente el feminismo liberal, por el contrario, la escuela se convierte en el lugar en el que se reproduce y legitima la situación de subordinación de las mujeres. La escuela no es neutral, la escuela es una institución patriarcal en la que se perpetúa el dominio de los hombres sobre las mujeres, negándoles el acceso al conocimiento, a los recursos, a la autoestima y a la liberación del miedo y la vergüenza. Según Sandra Acker (1995: 72-74), la producción escrita en esta línea se caracteriza por dos intereses fundamentales:

1º El monopolio de la cultura y el conocimiento por parte de los hombres (Spender, 1980, 81, 82; Spender y Sarah, 1980; cit. en Acker, 1995). Para Dale Spender, el conocimiento que se aprende en las escuelas, es un conocimiento

sesgado y androcéntrico ya que refleja los intereses y decisiones de los hombres, e ignora y desvirtúa las contribuciones y conocimiento de las mujeres.

2º Las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas. También ha sido Spender la que ha delineado dos aspectos del problema: la atención del profesorado en favor de los chicos (Spender, 1982) y los potenciales beneficios de la escolarización separada de las chicas (Spender y Sarah, 1980; Deem, 1984; cit. en Acker, 1995).

Acker señala otros escritos feministas radicales ingleses (Mahoney, 1985; Jones, 1985; Suleiman y Suleiman, 1985) “dolorosos de leer”, pero que vienen a poner de manifiesto cómo los chicos (a veces también los profesores) oprimen, degradan y avergüezan a las chicas (y en ocasiones a las profesoras).

El feminismo radical también ha sido objeto de críticas entre ellas:

a) El reduccionismo biológico que no responde a las causas últimas del dominio masculino. No se responde a una pregunta básica: “¿Por qué los hombres desean dominar a las mujeres?”

b) La universalización del concepto de patriarcado que se convierte en el referente explicativo de todos los fenómenos sociales:

“Las prácticas del feminismo radical conciben como el fundamento de la opresión a las estructuras de dominación masculina y patriarcal. A partir de este marco, el concepto de “patriarcado” adquiere su grosor, su densidad y su utilidad como concepto teórico, pero también pierde su potencia crítica al hacerse omniexplicativo.” (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 20)

c) El carácter descriptivo y no explicativo de los estudios en educación (Middleton, 1984; cit. en Acker, 1995)

d) La generalización sobre (todas) las mujeres y (todos) los hombres, que lleva a la desconsideración de otros factores (clase social, raza, edad, orientación sexual...) como condicionantes de las diferenciaciones y difíciles relaciones entre hombres y mujeres (Connell, 1985; Murphy y Livingstone, 1985; cit. en Acker, 1995)

Pese a las críticas, no puedo poner en duda el “legado” del feminismo radical ya que sus autoras pusieron al descubierto los mecanismos de opresión presentes en la familia,

la sociedad, la política, las relaciones sociales y la escuela; cuestionaron conceptos convencionales en las distintas disciplinas del saber; pusieron en tela de juicio la división sexual del trabajo, la familia patriarcal y la heterosexualidad; potenciaron el movimiento de liberación de las mujeres y abrieron las puertas de nuevos caminos para las generaciones posteriores (Silvina Alvarez, 2001)

Feminismo Socialista

Como ya expuse cuando hablé de los orígenes del pensamiento feminista, la vinculación de éste con el socialismo arranca desde los siglos XVIII y XIX con los primeros escritos de los movimientos utópico y socialista. Estas influencias y tensiones van a resurgir con el advenimiento de la segunda ola del feminismo en el S.XX, al retomarse el marxismo como marco explicativo de los cambios sociales del momento. Haciendo honor al título de una de las obras de Heidi Hartmann (1980) la unión del marxismo y el feminismo ha sido la de un matrimonio mal avenido, fundamentado en relaciones de amor-odio, dependencia-independencia. Al igual que las feministas socialistas del S.XIX, las del S.XX, heredaron sus problemas prácticos y teóricos, preguntándose sobre su lugar en las organizaciones de izquierda y en la teoría marxista e intentando dar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Era el marxismo una teoría válida para explicar la opresión de las mujeres?

¿La explotación de éstas era la misma que la que sufría la clase trabajadora?

¿Con qué instrumentos metodológicos se podía explicar la explotación? (Sánchez, 2001:116)

Las teóricas socialistas coinciden en señalar las deficiencias del marxismo ortodoxo para explicar la situación de subordinación de las mujeres en la sociedad ya que desde sus planteamientos se defiende que la subordinación depende de las desigualdades económicas y su superación se lograría al hilo de la lucha de clases. En este sentido, ya desde los años cincuenta Juliet Mitchell comenzó a elaborar una postura feminista que exigían cambios que afectaban a conceptos marxistas como la producción (lugar de las mujeres en el mercado laboral), la reproducción (división sexual en la familia), la sexualidad (ideas sobre las mujeres como seres sexuales) y la socialización (el modo de criar y educar a niños y niñas). (1971, Mitchell; cit en Weiner, 1999: 85).

También coinciden las feministas socialistas con las radicales en la utilización del concepto de patriarcado como marco explicativo de la opresión de las mujeres, aunque difieren de su carácter universal e independiente, así como de su base material y las relaciones de poder derivadas. En general, las críticas feministas a la teoría marxista clásica

se centran en el tratamiento dado al concepto de reproducción como “repetición cíclica de la naturaleza sin repercusiones para la esfera reproductiva, esto es, sobre el sistema económico” (Sánchez, 2001:119). En este sentido, las preguntas fundamentales serían:

- . ¿Qué se entiende por reproducción?
- . ¿Cuáles son sus bases materiales?
- . ¿Qué relación hay entre reproducción y familia?

El análisis del Modo de Producción Doméstico (MPD), como aquel trabajo no reconocido ni remunerado realizado por las mujeres, se convierte en un referente fundamental para entender las relaciones de poder en la esfera privada, la explotación económica de las mujeres y la base material del patriarcado.

Zillah Eisenstein (1978, cit. en Jiménez, Castilla y Déniz 2002), intentó establecer las bases de un análisis materialista-histórico del “patriarcado capitalista”. Para ella, es necesario ampliar este análisis, incorporando las relaciones de las mujeres con la división sexual del trabajo, considerando la sociedad como productora/reproductora e incorporando la formulación ideológica de esta relación (Castilla, Déniz y Jiménez, 2002). Aunque el patriarcado, como estructura de poder, es anterior al sistema capitalista, en este modo de producción adquiere contenidos específicos. Existe una relación dialéctica entre ambos sistemas, de tal manera que la opresión de las mujeres se traduce en beneficios materiales e ideológicos para el capital, pero es también el sistema capitalista el caldo de cultivo en el que se reproducen y perpetúan las formas de poder patriarcales.

La concepción de que capitalismo y patriarcado no son sistemas autónomos, sino mutuamente dependientes, se han desarrollado posteriormente a través de las “Teorías del doble sistema” (Hartmann, 1994), que intentan explicar esta unión compleja y polémica. Si para Catherine Mckinnon, marxismo y feminismo, no pueden ser reconciliables y para Zillah Eisenstein sus relaciones supondrían una redefinición de ambos, para Alison Jaggar, la teoría feminista socialista supondría:

“Usar una versión feminista del método marxista para alcanzar respuestas feministas a cuestiones feministas” (1983, cit. en Sánchez, 2001: 119)

Según Sandra Acker (1995), la mayor parte de los trabajos teóricos feministas socialistas se han centrado en la posición de las mujeres en la economía y la familia y concretamente, a nivel educativo, la cuestión clave ha sido averiguar cómo se relaciona la

educación con la reproducción de las divisiones de género dentro del capitalismo (Arnot y Weiner, 1987, cit en Weiner, 1999), llamando la atención sobre la función de las escuelas en la reproducción de la división social y sexual del trabajo y...:

“... poniendo de manifiesto cómo la igualdad de oportunidades en la escuela capitalista no sólo no erradica, sino que mantiene y legitima la división sexual del trabajo en estrecha relación con la división capitalista del trabajo y las relaciones de explotación y subordinación entre las clases sociales” (Jiménez, Castilla, Déniz, 2002: 141-142)

Para Gaby Weiner (1999: 97), las investigaciones feministas socialistas sobre la educación se han centrado en los siguientes aspectos:

- El modo en que las relaciones de género y poder se reproducen en la escuela (Clarricoates, 1978; Wolpe, 1988; cit. en Weiner, 1999)
- La formación de grupos de clase marcados por el género en el contexto escolar, o sea, el proceso por el que las niñas y niños de clase trabajadora se convierten en mujeres y hombres de clase trabajadora (Willis, 1977; McRobbie, 1978; cit. en Weiner, 1999)
- La relación entre la familia, la escuela y el mercado laboral en el mantenimiento de la clase dominante y las relaciones de género (David, 1980; Griffin, 1985; cit. en Weiner, 1999)

No ha estado el feminismo socialista exento de *críticas*, provenientes, sobre todo de la perspectiva radical. Entre ellas:

- El determinismo económico como marco explicativo del patriarcado. El sexismo tiene también un fuerte carácter ideológico y cultural que el feminismo socialista no contempla
- El excesivo énfasis en la teorización y escasez de estudios empíricos sobre los procesos educativos. Según Acker (1995: 70): “...el feminismo socialista puede ser acusado de sustituir la comprobación rigurosa por la ilustración apta”.
- La carencia de estrategias para la acción educativa y la transformación de las estructuras escolares.
- El determinismo estructural que concibe la sociedad como un marco de relaciones preestablecidas y al individuo como un agente pasivo.

Marta Jiménez, José L. Castilla y Francisco A. Déniz y (2002: 149-226) han señalado algunas críticas a las teorías de la reproducción, principalmente sobre las derivaciones mecanicistas del concepto de enseñanza como mero espacio “reproductor” de lo que ocurre en la sociedad, sin que se contemplen, bien su carácter contradictorio, bien su carácter productivo de identidades sociales más allá de lo establecido en las dinámicas estructurales. Las alternativas vendrían, según los autores, de la mano de los desarrollos teóricos postestructuralistas de la sociología de la educación y el feminismo. Entre ellos:

1º La Nueva Sociología de la Educación.

Autores como Young (1971) o Gorbut (1972), en una primera fase, y Woods (1975) o Hargreaves (1979)⁵ en una segunda fase, aportaron una nueva visión sobre los procesos educativos, la organización del conocimiento y las relaciones de poder, trasladando al interior de las aulas y centros escolares el epicentro de sus investigaciones, en las que los agentes del sistema educativo juegan un papel fundamental en la definición de las situaciones y prácticas pedagógicas que generan las desigualdades sociales. Sus análisis están centrados en los procesos mediante los que los agentes interpretan y descifran sus comportamientos y tratan de imponer sus propias definiciones de la situación en sus interacciones cotidianas. Utilizando, por lo general, metodologías cualitativas y etnográficas, el objetivo de estos estudios se centra en análisis microsociológicos de los procesos de construcción social de los programas, la organización social de la enseñanza-aprendizaje atendiendo al proceso de interacción de los agentes del sistema escolar y al control que ciertos grupos ejercen sobre él.

2º La Genealogía del Poder en la Escuela y la influencia de M. Foucault.

La obra de Foucault ofrece una caracterización alternativa de las dinámicas del poder en la sociedad. En relación con la problemática del género en la educación sus análisis resultan especialmente relevantes porque:

“Sus elaboraciones sobre cómo actúa el poder a través del saber ‘produciendo’ realidades y categorías sociales resulta de enorme interés para un colectivo social que ha visto su vida y sus experiencias excluidas o tergiversadas por el conocimiento; sus análisis sobre los procedimientos de prohibición, exclusión, oposición entre verdadero/falso del conocimiento ‘disciplinario’, así como los procedimientos de clasificación, categorización, distribución, etc. de los individuos resultan de extrema importancia aquí. Igualmente las consideraciones de este autor sobre la permeabilidad del poder abren la puerta para dejar de un lado la necesidad de demostrar la sustantividad de las relaciones entre los géneros como problema sociológico. Asimismo, la crítica

del conocimiento escolar se ve favorecida desde que el eje poder/saber es posible ponerlo de manifiesto sin tener que previamente establecer un marco ‘estructural’ de relaciones entre la subordinación de las mujeres y la de otros grupos sociales: el saber no se considera neutro, puro o verdadero o falso en sí mismo, sino que forma parte de ‘regímenes de verdad’ diversos histórica y políticamente. Finalmente, la problemática de las mujeres puede ser comprendida específicamente y remitirse a cada contexto y momento particular, de modo que también se puede llegar a abarcar algo que había sido desestimado por otras teorías feministas: las diferencias entre las mismas mujeres, producto de las ‘prácticas divisorias’ ejercidas desde el saber” (pg 168-169)

3º Teorías del Credencialismo Neoweberiano.

Parten del análisis de Weber sobre estrategias de defensa y acceso an el mercado ocupacional. La atención se centra en mostrar las particularidades de los procesos de profesionalización en las sociedades occidentales y las transformaciones que al amparo de la burocratización y modernización han sufrido las condiciones desde las que se organizan las profesiones. A nivel educativo, estas teorías han tenido una notable incidencia en la consideración de los enseñantes como grupo social, cuya adscripción política e ideológica está vinculada a su ‘identidad profesional’ conformada a través de procesos de socialización en el marco de la institución en la que ejercen su trabajo. Particularmente en el caso de las profesoras, al hilo de este enfoque teórico se desarrollaron diversos trabajos como los de Lortie (1975), Lacey (1977), Lyons (1980), Hillsum y Start (1974), que mostraron un particular interés por las carreras de las profesoras, pero desde una visión masculina, sin profundizar en los obstáculos estructurales de las carreras y responsabilizando del bajo estatus a las propias mujeres⁶

4º El enfoque neomarxista.

Como resultado de una revisión e intento de superación de las teorías de la reproducción y la nueva sociología de la educación se produce una reelaboración del pensamiento crítico sobre la educación y el género. Las obras de Willis (1988), Giroux (1988), Apple (1986, 1987, 1989)... supusieron un intento por integrar de forma dialéctica las relaciones entre estructuras y agentes, economía y política, ideología y cultura, objetividad y subjetividad, contenidos y formas pedagógicas oficiales y prácticas de enseñanza-aprendizaje... El punto de partida de este enfoque se sitúa en una relectura de los procesos y sistema educativo en relación con los procesos de hegemonía cultural e

⁶Para profundizar en una crítica a estos trabajos ver la obra citada y el capítulo 6 de esta tesis

ideológica propuestos por Gramsci (1975), esto es, las diversas maneras en que las clases dominantes imponen su concepción de la realidad a las clases subordinadas y las formas en que los oprimidos crean instituciones alternativas para establecer su comprensión de la opresión, oponerse y transformarla. La educación es concebida como un proceso cultural e ideológico en el que se dan conflictos diversos, y los análisis educativos insisten en el modo en que consciente o inconscientemente el alumnado y el profesorado resisten y socavan los intentos reduccionistas de la política educativa. Un estudio significativo y bien conocido de esta línea de trabajo es el de P. Willis, “Aprendiendo a trabajar”, una de cuyas críticas ha sido su neutralidad ante el sexismo. Teniendo en cuenta su enfoque y esta crítica A. McRobbie (1981, cit. en Jiménez, et.al., 2002) expone que las resistencias tienen significados diferentes para las niñas y los niños y que los conflictos sólo pueden ser comprendidos en relación tanto a la posición de clase como a la de género. Un significado especial dentro de este enfoque, es la propuesta de Arnot (1987) que partiendo del concepto de hegemonía propuesto por Gramsci cuestiona las concepciones deterministas sobre el problema del sexismo y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Según este planteamiento existe en las sociedades capitalistas una “hegemonía masculina”, esto es,

“... el conjunto de una serie de ‘circunstancias’ a través de las cuales las mujeres han ido aceptando una cultura dominada por el hombre, su legalidad y su subordinación a ambas. Las mujeres han sido colonizadas en un mundo definido por el hombre a través de una amplia variedad de ‘circunstancias educativas’ que, si bien por aislado pueden parecer insignificantes, juntas configuran un modelo de experiencia femenina cualitativamente diferente a la masculina”. (Arnot, 1987: 67)

Dentro del enfoque neomarxista, los estudios sobre el profesorado también han puesto de manifiesto el modo en que las condiciones estructurales del trabajo docente están atravesadas por el género. Trabajos como los de Apple (1989) han incidido en las difíciles y contradictorias relaciones que se establecen entre las circunstancias históricas y sociales que definen el trabajo docente y el papel de las maestras ante ellas.

Feminismos de la diferencia y la defensa de la diversidad

A finales de los años setenta, la evolución del pensamiento feminista, la influencia de otras corrientes de pensamiento, la crítica a la sociedad patriarcal y la lucha por la igualdad, la justicia y la liberación, dieron paso a nuevas maneras de entender y conceptualizar la problemática de las mujeres. Ya el feminismo radical había cuestionado

la idea del logro de la plena igualdad como objetivo imprescindible de las reivindicaciones feministas, abriendo las puertas al concepto de diferencia como elemento de revalorización de las cualidades y especificidades de las mujeres. Silvina Alvarez (2001) explicita tres vertientes del feminismo de la diferencia que a continuación voy a sintetizar: el enfoque ético-psicológico, las ramificaciones postmodernas y los feminismos específicos (negro y lesbiano).

- El enfoque ético-psicológico

Una revisión de la teoría feminista quedaría incompleta sin hacer referencia a la investigación psicológica⁷, donde desde mi punto de vista, la teoría psicoanalítica ha jugado un papel fundamental en la perpetuación de ciertos mitos sobre la condición de las mujeres. Por ejemplo, Freud consideraba que los rasgos clave de la personalidad femenina eran la pasividad, el masoquismo y el narcisismo, lo cual ha dado pie a que un modelo social y cultural, prejuicioso y sesgado, se legitimara “científicamente”. Desde la perspectiva feminista, la teoría freudiana ha recibido serias críticas: determinismo biológico, descuido de los aspectos culturales, falocentrismo, modelo de desarrollo masculinizado (el varón es la norma, la mujer una variación inapropiada)... Pero dentro de la teoría psicoanalítica también se han realizado varios intentos de reformulación de las propuestas freudianas. Por ejemplo, Karen Horney (1926, cit. en Hyde, 1995) cuestionó la envidia del pene como factor crítico en el desarrollo evolutivo de las mujeres, contraponiendo y realzando la envidia del útero⁸ y el complejo de feminidad⁹ como elementos clave en el desarrollo de la identidad masculina. Por su parte, Nancy Chodorow, en su obra “La reproducción de la maternidad” (1978), desarrolla una reformulación del concepto freudiano del complejo de Edipo, intentando responder a la siguiente pregunta: “¿Por qué la crianza de los niños y niñas recae, en casi todas las culturas, en las mujeres?” Chodorow plantea que el tipo de relaciones y experiencias que se establecen entre madre e hija son diferentes a las que establecen con los hijos. La atención especial entre madres e hijas, determina que estas últimas quieran ser madres, por lo que la maternidad se reproduce a sí misma (Hyde, 1995: 49). Por el contrario, los niños, después de un inicial apego a su madre, deben romper o

7

No voy aquí a extenderme sobre el desarrollo de las distintas perspectivas teóricas sobre la psicología de la mujer. Me centraré en aquellos modelos que en general, han dado pie a revisiones y aportaciones feministas. Para una mayor profundización ver “Psicología de la Mujer: la otra mitad de la experiencia humana” de Janet Hyde (1995). Madrid. Morata.

⁸ Envidia de los hombres hacia las mujeres por su capacidad reproductiva

⁹ Sentimiento de inferioridad anatómica de los hombres hacia las mujeres

reprimir esta relación para desarrollar su identidad masculina, lo que le lleva a devaluar a las mujeres. Este desigual desarrollo de la identidad de género determina modelos de relación diferenciados; las mujeres, se centrarán en el afecto, la atención y el cuidado y los hombres en el distanciamiento y la agresividad.

Desde otros parámetros teóricos, Carol Gilligan, en su obra “Con una voz diferente” (1982, cit en Hyde, 1995), realiza una crítica feminista a los postulados de Kohlberg sobre el desarrollo moral, reformulando una aproximación basada en las mujeres, su punto de vista que es distinto al de los hombres, aunque no se haya tenido en cuenta e incluso haya sido infravalorado. De esta forma Gilligan contrasta dos modelos de desarrollo moral: la ética de la justicia, centrada en los derechos del individuo; y la ética del cuidado y la atención vinculada a las relaciones y el afecto:

“Los varones hacen hincapié en la justicia; las mujeres tienden a insistir en la atención. Los varones se centran en los acuerdos y contratos, las mujeres en los vínculos entre las personas. Las mujeres suelen pensar de un modo distinto sobre las cualidades morales.” (Hyde, 1995: 69)

Chodorow y Gilligan fueron las predecesoras más importantes de una serie de estudios centrados en el pensamiento maternal y la ética de la atención, estudios basados en la defensa de la maternidad y la disposición al cuidado como rasgos específicos de la condición femenina, fruto del especial modo de afrontar la vida y las relaciones entre las mujeres. (Sara Ruddik, 1989; Nel Nodding, 1995; cit. en Álvarez, 2001)

- El enfoque postmoderno

El postmodernismo no es un término claro y preciso, abarca contenidos diversos y en ocasiones contradictorios. Como fenómeno cultural e intelectual, se caracteriza, en oposición a la modernidad, por el cuestionamiento del pensamiento racional ilustrado y la crítica a la ciencia, la filosofía y el lenguaje derivados de ese modelo. Silvina Alvarez (2001) señala como características más relevantes del postmodernismo:

- El rechazo del universalismo
- La identificación con el antiesencialismo
- La refutación de la noción de sujeto
- La reivindicación de la idea de deconstrucción

El feminismo postmoderno comparte la crítica a la razón y a la filosofía racionalista porque entiende que ambas son producto de la dominación masculina en los distintos ámbitos del saber, especialmente la Historia que ha reflejado desde siempre una perspectiva patriarcal. Comparte también con el postmodernismo el rechazo a la universalidad de principios, apostando por una concepción de las personas vinculada a una cultura y situación social específicas. Si las defensoras de la ética del cuidado y el pensamiento maternal, apostaban por la revalorización de las mujeres como grupo con características comunes y diferenciadas de los hombres, las feministas postmodernas plantean una “atomización de la diferencia”, esto es, la concepción de la diversidad entre las mismas mujeres con realidades sociales y culturales distintas; y la negación de la categoría de género como elemento aglutinador de la homogeneidad:

“El género no es una categoría aislada sino que se define y modifica en función de otros elementos tales como la religión, la etnia, la pertenencia a una cultura, la clase.” (Judith Butler, 1990, cit en Alvarez, 2001: 265)

El feminismo postmoderno ha tenido un desarrollo peculiar en Europa, especialmente en Francia e Italia. Las feministas francesas posteriores a Simone de Beauvoir, han desarrollado una teoría sustentada en la literatura, las manifestaciones artísticas, el psicoanálisis y la lingüística que ha sido criticada por ser un pensamiento abstracto, complejo y algo críptico, no vinculado directamente con la realidad práctica de las mujeres. Representativa de esta tendencia es Luce Irigaray que con su obra “Espéculo de la otra mujer” (1974) utiliza la metáfora del espejo como representación de la mirada masculina en el cuerpo femenino y como la negación del vacío genital femenino y el descubrimiento de un interior que no está perfectamente delimitado, cuyos límites no están definidos (Jay, 1993 cit en Alvarez, 2001). En definitiva, Irigaray apuesta por una nueva visión de la mujer, vista por la mujer y liberada de la mirada masculina para la que la mujer es sólo el espejo en el que el hombre debe reflejarse.

Italia fue otro de los países donde el movimiento feminista adquirió un desarrollo peculiar a través de los grupos de autoconciencia y un alto grado de actividad teórica e intelectual vinculada al movimiento reivindicativo. Son conocidas y reconocidas las iniciativas de la Librería de Mujeres de Milán y la Biblioteca de la Mujer de Parma que pretenden crear espacios para dar a conocer el pensamiento y las expresiones culturales y políticas de las mujeres. Según Silvina Alvarez (2001: 262), desde el inicio estos grupos insistieron en la perspectiva de la diferencia y acuñaron el término “affidamento” que evoca

cierta idea de solidaridad entre mujeres, la idea de un entendimiento que sólo puede surgir entre personas que comparten ciertas experiencias de vida, que tienen una forma semejante de afrontar situaciones y problemas. También autoras como Carla Lonzi y Luisa Muraro (cit. en Álvarez, 2001) han realizado aportaciones teóricas individuales al feminismo de la diferencia. La primera, reafirma este concepto y rechaza el principio de igualdad como constructo propuesto por los hombres para perpetuar la subordinación de las mujeres. La segunda, propone reconceptualizar las relaciones madre-hija, reivindicando una filosofía y política de la diferencia centradas fundamentalmente en el valor simbólico y material de la figura materna.

- Los feminismos específicos

En el marco del feminismo de la diferencia, algunas teorías han cuestionado la supuesta homogeneidad de las mujeres como grupo argumentando que esas presumibles problemáticas y características comunes responden a un modelo de mujer blanca, de clase media y heterosexual. En este sentido, los feminismos negro y lesbiano han cuestionado este modelo y han criticado el modo en que el movimiento feminista ha ignorado las realidades específicas de las mujeres negras y lesbianas.

El feminismo negro ha estado vinculado al movimiento feminista desde el S.XIX y ha intentado romper con la idea de “hermandad femenina universal”, realizando una doble crítica: Por un lado, han cuestionado la consideración del género como categoría única de análisis; y por otro, han puesto de manifiesto el carácter excluyente de los planteamientos que no han tenido en cuenta a las mujeres negras con realidades históricas y culturales diferentes (bell hooks, Bárbara Omolade; cit.en Álvarez, 2001). A nivel educativo las feministas negras plantearon una crítica radical al carácter endémico del racismo y el sexismo en las escuelas.

Por su parte, el feminismo lesbiano que ha tenido un carácter esencialmente reivindicativo desde sus orígenes, ha adoptado dos enfoques fundamentales: Uno, como estrategia de resistencia a la opresión masculina (Rich; Douglas; Berson; cit en Álvarez, 2001) otro, como forma de profundización en la problemática e identidad de las mujeres lesbianas (Butler, 2001). A pesar de las divergencias existentes a la hora de definir la identidad lesbiana, en lo que parece haber acuerdo es en que el lesbianismo no es sólo una preferencia sexual sino una forma de vida que combina lo personal con lo político.

Gaby Weiner (1999: 98-99) recoge algunas investigaciones en el campo educativo representativas de las tendencias teóricas expuestas dentro del feminismo de la diferencia. Así Walkerdine (1990) analiza la ideología de la pedagogía progresista que, aunque concebida en relación con la liberación de los niños y las niñas, considera opuesta a la liberación de las maestras. En este modelo se sacrifica la independencia de la maestra o maestro, mediante su función casi maternal, a la observación y promoción de la actividad “natural” de la niña o niño. Al mismo tiempo se considera que el alumnado de clase trabajadora, la niña o la alumna o alumno negro constituyen un problema porque no suelen coincidir con la idea de niño o niña ideal. Por su parte Davis (1989) examinó los argumentos y narraciones y las formas en que las identidades marcadas por el género están implicadas en las ideas que tienen los niños y niñas preescolares de los argumentos culturales dominantes. Descubrió que las niñas y los niños no podían comprender los relatos feministas porque sus oídos estaban configurados e informados por los discursos reguladores dominantes de género de las historias o cuentos infantiles tradicionales. También Lather (1991), basándose en una experiencia de una investigación sobre la oposición de las alumnas al “currículo liberador”, de una asignatura de introducción a los estudios de la mujer, dice que las investigadoras deben pensar constantemente sobre sí mismas cuando “luchan para acceder a unas formas de conocimiento que pueden hacer que nos trascendamos a nosotras mismas”. Como consecuencia los objetivos de la investigación feminista han de ser identificados en relación con la “praxis” y la “reflexividad sobre sí”, necesitando prescindir de las jerarquías como principio de la investigación.

Los feminismos de la diferencia no están exentos de *críticas*. Silvina Alvarez (2001) señala algunos puntos controvertidos de esta perspectiva:

- ° En cierta manera el feminismo como contracultura femenina, en la que se realza el valor de la maternidad y la ética de la atención, legitima el orden tradicional patriarcal centrado en la capacidad reproductiva de las mujeres.
- ° La noción atomista de la diferencia, puede llevar en último extremo a la negación de la opresión sexual, puesta de manifiesto por el feminismo a lo largo de su historia
- ° El cuestionamiento de la categoría de género y la defensa de la diferencia radical nos dejan sin “sujeto político” y sin recursos para la defensa de los derechos de las mujeres.

- En su vertiente posmoderna, el feminismo parece estar más al servicio de la estética que de la ética, sumiéndonos en un laberinto que nos aleja de la claridad expositiva y la emergencia de una teoría posible

Ante ello:

“Parece pertinente que frente a las diferencias hagamos el ejercicio de indagar cuáles pueden ser los elementos comunes y cuáles son las características que a pesar de las diferencias podemos encontrar en las mujeres como grupo unido por un problema compartido, y en las personas - mujeres y varones- como individuos. “ (Alvarez, 2001: 281)

III. POSICIONAMIENTO

El feminismo contemporáneo se caracteriza por el debate, la crítica y el conflicto. Esto desde luego no es negativo, bien al contrario, es un síntoma de que la causa permanece viva estimulándose el desarrollo y la reflexión. Aún así, una se puede preguntar qué nos separa y qué nos une, intentando buscar una respuesta integradora. Desde luego, el eclecticismo sería imposible e inadecuado puesto que cada perspectiva hunde sus raíces en concepciones políticas y sociales diferentes, pero no estaría de más intentar buscar una visión interrelacionada que recalque los nexos de unión entre la fragmentación. Esto es una tarea todavía pendiente y yo lo que modestamente puedo hacer es adoptar un posicionamiento personal ante la diversidad.

Mi posicionamiento ante el feminismo no se vincula a una perspectiva en exclusiva. Creo que como toda propuesta teórica, cada corriente tiene sus puntos fuertes y débiles como ha quedado reflejado en las páginas anteriores. Incluso el feminismo liberal, del que me alejo con más premura, plantea todavía sus retos, desde mi punto de vista, la mera igualdad de oportunidades no se ha logrado en todos los ámbitos sociales, ¿Un ejemplo?: El acceso a la jefatura del estado y a otras instituciones sagradas e inmutables como las jerarquías eclesiástica, monárquica y militar.¹⁰

Sin embargo; mi visión está más cercana a los postulados radicales, socialistas y posestructurales marxistas que a los liberales o postmoderno, eso sí siempre conservando

10

Esto no quiere decir que yo sea defensora de estas instituciones, bien al contrario pienso que el feminismo como movimiento reivindicativo debe implicar una revisión y reestructuración de las instituciones jerárquicas y patriarcales, no para estar presentes en ellas sino para luchar por su transformación o desaparición.

la postura crítica que me caracteriza y que me lleva a no aceptar dogmáticamente los postulados de cualquier signo. Desde este punto de vista creo que:

1° La tarea feminista implica un fuerte compromiso social y político y un interés emancipador; es decir, la creencia firme en que es necesario cambiar las actuales estructuras económicas y políticas para lograr la igualdad y liberación de hombres y mujeres en la sociedad. En este sentido, la elaboración de nuevas formas de conocimiento, no es el único proceso que facilitará la transformación social. Esta tarea ha de vincularse a otras luchas y compromisos personales y colectivos.

2° Se hace necesario buscar una relación dialéctica entre factores macro y micro, entre condiciones materiales y procesos ideológicos, entre instituciones y e individuos, entre estructuras y agentes; de manera que se puedan superar visiones deterministas, tanto a nivel biológico como social, o visiones particularistas que limitan las posibilidades del cambio y la transformación social y escolar.

3° Aunque el patriarcado es anterior al modo de producción capitalista, y la lucha de las mujeres ha de ser específica y no reducida a la lucha de clases, sí creo que entre patriarcado y capitalismo se establece una relación interdependiente que refuerza los fundamentos de ambos, potenciando y reproduciendo mutuamente la desigualdad e injusticia características de los dos sistemas.

4° Sí creo que las mujeres tenemos algo en común que nos caracteriza más allá de los contextos locales y temporales. Es evidente que no es lo mismo ser Alicia Koplowitz, la infanta Elena, una ministra, una alta ejecutiva, una maestra de escuela rural o una empleada de una pequeña empresa familiar. Pero es igualmente evidente que como mujeres compartimos una situación de subordinación que las ha llevado a dejar el capital propio en manos de su marido (que encima la engaña), a renunciar al orden de sucesión cronológico en favor del varón, a asumir ministerios considerados “débiles” o propios de mujeres, a renunciar a la vida familiar, a enseñar en los primeros niveles, a recibir órdenes del empresario que seguramente será un hombre. En cualquier país, con cualquier religión, en cualquier clase social, con cualquier edad, en cualquier etnia, con cualquier orientación sexual... las mujeres se sitúan en una situación de inferioridad respecto a los hombres de ese país, esa religión, esa clase social, esa edad, esa etnia, esa cultura... Como afirma Carmen Sarmiento “la Mujer es el Sur de todos los Nortes”. Esto no quita, que debemos considerar las diferencias inter e intrasexuales de clase, edad, ocupación, religión, cultura, etnia, etc.

etc. etc. Esto no quita que debamos tener en cuenta las individualidades, las subjetividades, las ideologías y los valores personales. La diversidad no tiene que estar reñida con la igualdad y la justicia.

5°. Desde mi punto de vista, es necesario superar la barrera de la victimización femenina y la satanización masculina. Las mujeres somos seres activos, participantes esenciales en la creación de nuestras propias vidas. No todas las mujeres son víctimas, ni todos los hombres opresores. Hay mujeres y mujeres y mujercitas, hay hombres y hombres y hombrecillos. Debemos hallar el punto de encuentro, buscar lo que nos une más que lo que nos separa. Resaltar las subordinaciones y las resistencias, las habilidades y las capacidades, pero sobre todo los valores que deben caracterizar a la humanidad: igualdad, justicia, solidaridad, paz, amistad...

6°. Respecto al conocimiento feminista; todos los extremos son malos y es tan nefasto generar conocimiento supuestamente aplicable a todos los contextos y momentos, como reducir la problemática de las mujeres a una confrontación de discursos que compiten en el ámbito del saber y que sólo tiene significación en un ámbito estrictamente localizable. La teoría es una parte importante de toda investigación y su presencia es deseable y necesaria para una mejor comprensión de la realidad.

7° Es un hecho demostrado empíricamente que el sistema educativo y la escuela contribuyen al dominio y hegemonía masculina dificultando el acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad, silenciándolas o postergándolas a los peores empleos y niveles. Pero deberíamos empezar a buscar las formas en que las mujeres resisten y transforman las instituciones en las que viven y trabajan, entre ellas, la escuela.

8° Creo que el feminismo tiene aún retos pendientes por lo que le auguro una existencia infinita. Entre estos retos yo destacaría dos:

- ° Superar los enfrentamientos y descalificaciones internas que nos están conduciendo a la segregación y a la pérdida del potencial de lucha. No se trataría de buscar “la hermandad femenina universal”, pero sí hallar un máximo común múltiplo que nos permita avanzar en el camino de la liberación.
- ° No aislarnos en el gueto, abrimos con rebeldía y valentía al mundo y a la vida y abrimos en dos sentidos: primero; hacia las “otras mujeres” (Puigvert,

2001), es decir a las mujeres no académicas, no intelectuales, feministas o no feministas; segundo, hacia el otro sexo que tendrán que ser parte activa en la superación de las diferencias y el logro de la igualdad.

.

..

Capítulo 3. EL CONTEXTO:
TINARAMA COMO ALDEA

Tinarama¹¹ significa entre cuevas. Y entre cuevas, montañas, valles y llanos transcurre esta etnografía. Cuevas que persiguen el camino del sol. Montañas que se yerguen altas y robustas hacia el cielo. Valles que rellenan las hondonadas que las montañas circunscriben. El llano, La Vega. Tierra baja, blanda, llana y fértil. Suelo arable, suelo admirable. Tierra en primavera bella, en Agosto seca, en invierno fría, en Septiembre tierna.

Tinarama es una aldea de un Archipiélago que...

"debe su origen a un movimiento ascensional de la corteza terrestre, determinado por violentas erupciones en su superficie que, alzando poderosamente numerosos cráteres, desgarrando el suelo en todas direcciones, vomitando lava, cenizas y escorias, cegando los valles, elevando cerros, entreabriendo abismos, rasgando cordilleras, pulverizando montañas y fundiendo primitivas rocas, repulsó al Océano, dibujó el perímetro de cada isla y, después de un titánico batallar con el furor de los vientos, con el hervidero de los volcanes y con el terrible empuje de las olas, cesó al fin en sus seculares convulsiones y, modificando su tostada superficie con el transcurso de las edades, recibió en su seno los gérmenes de la vida, convirtiendo sus negros flancos y estrechos valles en tierra productora, donde los árboles levantaron sus alegres copas y las flores derramaron su mágico perfume." (Millares Torres, 1975: 82)

Tinarama es una aldea, dentro de una isla, dentro de un archipiélago, dentro de un planeta llamado Tierra. La situación exacta de estas islas, llamadas Canarias y apellidadas Afortunadas, se ubica entre los paralelos 27° 37' y 33" y 29° 24' 44" de latitud Norte y los meridianos 71° 7' 30" y 11° 57' 30" de longitud Oeste¹². Cercanas a la costa occidental de la depauperada Africa, lejanas en la distancia de la enriquecida Europa y próximas en el corazón, en la historia y en la vida de América Latina.

Tinarama es un pueblo de Canarias que no linda con el mar. Sus límites lo constituyen otras tierras de otros pagos que se extienden a lo largo de la isla. Tinarama es un punto centrado en el mapa geográfico de una isla en medio del Océano Atlántico. Es un punto de la cara Este de una pirámide truncada por su vértice. Es un lugar de una cuenca que naciendo bajo un bloque monolítico se despliega en anfiteatro desde las cumbres hasta

¹¹ Para mantener la confidencialidad de la información he utilizado un topónimo imaginario que se asemeja al nombre originario del lugar que hoy en día tiene un nombre y una presencia real

¹² Longitudes referidas al meridiano de San Fernando. Según Millares Torres *"Formación geológica del Archipiélago"*. En Historia General de las Islas Canarias (1975), Tomo I pg.75.

el Noreste. Sus 34'88 Km² dibujan una superficie irregular desde la que se divisa a lo lejos y en la altura, las brumosas soledades de la mar.

Tinarama es un pueblo de cumbres y medianías. Una cumbre que guarda en sí las cimas más elevadas de la isla y el nacimiento de los barrancos más destacados. Barrancos que han penetrado en el macizo central proporcionando una orografía agreste y accidentada. Pendientes de fuerte inclinación que paulatinamente se van reduciendo a lomas de suave caída hacia el Este.

Tinarama no es sólo el contexto, es mi pasado y mi futuro, el ayer y el mañana. Mi ayer en Tinarama, el lugar donde, al son de Pablo Milanés "... donde yo nací, donde me crié, donde me formaron, caramba, como vine aquí". Mi mañana en Tinarama, el lugar donde algún día yo quiero morir.

En este espacio hubo un tiempo en el que el agua era abundante, la vegetación salvaje, el aire limpio, la tierra amable. Hubo un *tiempo prehispanico* en el que la población aborigen surcaba los barrancos, los valles y los campos, otorgando a esta zona lo que hoy es su sobrenombre: *TINARAMA*. Vida plácida e idealizada. Eran pastores y cazadores. Mujeres hermosas y hombres vigorosos, según las crónicas. Hombres y mujeres que habitaron en un "país de valientes"¹³, refugiados al amparo de los montes sagrados en cuevas y chozas de piedra. Hombres y mujeres de "lenguaje vivo y dulce, canto suave y movimiento ágil. Entendidos y valientes. Defensores de su tierra. Adoradores del sol, la luna y las estrellas" (Millares, 1975: 180) . Indígenas oriundos de una misma raza, disgregada en islas separadas. Probablemente estos hombres y mujeres, encontraron un refugio en estas tierras cuando comenzaron a otearse en el horizonte naves extrañas empujadas por vientos de conquista.

Hubo un *tiempo de colonización* tras los repartimientos de aguas y tierras de la isla en favor de los nuevos habitantes que poblaron la zona paulatinamente. Frondosos bosques de laurisilva y pinar, lluvias copiosas, fauna abundante, eran condiciones naturales del lugar que lo hicieron deseable para el asentamiento de los nuevos colonos y su aprovechamiento forestal, agrícola y ganadero. Los bosques fueron poco a poco talados al ritmo de las demandas agrarias e industriales introducidas tras la conquista (ingenios de caña de azúcar,

¹³El nombre originario de la isla en la que se encuentra Tinarama era Tamarán que traducido al español significa país de valientes.

construcción de viviendas y aperos, etc). Las aguas fueron pronto canalizadas para su uso en las nuevas ciudades. Las tierras fueron labradas para introducir nuevos cultivos surco a surco, semilla a semilla.

En su origen, Tinarama pertenecía a una zona denominada "La Vega" que abarcaba lo que hoy son varios municipios segregados. Su *independencia* se vincula a la creación de una ermita que ya existía desde 1736 y cuyo patrón, un apóstol, estuvo desde esos tiempos muy vinculado a las labores agrícolas y ganaderas, nombrándole "abogado de las sequías y paladín contra las plagas de langosta." En el año 1800 los vecinos solicitan al obispo Verdugo una parroquia que tuviera cura propio, dadas las dificultades de traslado por los caminos que conducían a la parroquia vecina. Desde ese momento quedaría configurado el espacio que comprende actualmente el municipio con sus pagos y caseríos.

Como lugar agrícola, la historia de este pueblo, como la de muchos otros de estas islas, ha estado jalonada de conflictos relacionados con los repartos de tierras y aguas. A mediados de 1797 se produce un enfrentamiento cuando los alcaldes de aguas del Heredamiento de Satautejo fueron a quebrar el agua a uno de los nacientes de Tinarama y encontraron "un gran tumulto de gente, más de cien personas, todos alborotados y dando a conocer con sus rostros macilentos el gran tumulto que intentaban (...) y en el momento de la quiebra levantaron el grito diciendo que de alguna manera le dejaban quebrar ni ahora ni en tiempo alguno, ni menos irían presos aunque lo intentaran". El alboroto, al que se le da un carácter armado, por tener los hombres azadas y garrotes y *las mujeres* peñones (Suarez Grimón, 1989), es el origen de un pleito, cuyas consecuencias llegan hasta el presente, entre los vecinos de Tinarama que pretendían usar en su provecho los manantiales situados en el municipio, y el Heredamiento de Satautejo cuyo deseo era trasladar el preciado líquido para su canalización, uso y venta. Esta era y es una práctica muy extendida en el Archipiélago, a propósito Escolar y Serrano, ofrecen el siguiente testimonio: "Los precios de las aguas de riego son muy elevados y muchas veces (los agricultores) carecen de ellas por la costumbre muy antigua que existe de pasar las aguas que nacen en jurisdicción a otros lugares" (Hernández Rodríguez, 1984) Pese a ello, entre el último cuarto del S.XVIII y los primeros años del S.XIX, de las 3000 fanegadas de extensión que poseía Tinarama, 2000, se dedicaban al cultivo; 1200 a trigo y millo, 300 a cebada y centeno y 500 a legumbres. Las tierras de bajo riego eran 900 fanegadas. La tenencia de la tierra en esta época era el arrendamiento. Más de la mitad de los terrenos eran de propietarios que vivían fuera del pueblo y los arrendaban a las personas que los trabajaban. Esto fue debido a la grave crisis que ralentiza el crecimiento económico y demográfico de

Gran Canaria a partir del S.XVIII lo que influye en el empobrecimiento y endeudamiento de los pequeños y medianos agricultores en favor de los grupos de poder que acaparan más bienes y más rentas. Los campesinos pasan a ser aparceros o medianeros de los poderosos dueños. (Quintana, 1999)

Data de 1888 un pormenorizado estudio de la Vega realizado por Federico León (1860-1928). A través de él podemos retratar el panorama del pueblo antes de la entrada del S.XX:

La riqueza amillarada del pueblo ascendía a 65.266 ptas., siendo una de las más ricas jurisdicciones de la isla. La población era de 5.324 habitantes, 2.500 varones y 2.824 hembras. Por cada mujer, emigraban 10 hombres. 4110 eran labradores, 101 braceros, 333 artesanos, 92 sirvientes, 2 con profesiones científicas y 686 sin clasificar (...) Paisanos de índole quieta y pacífica (...) Gentes tranquilas, honradas, amables y serviciales; cumplen sus tratos con caballerosa exactitud, no consienten que nadie discuta su dignidad, y parten de buen grado su modesta comida con el primer forastero (...) Todos son católicos, apostólicos, romanos. Casi todas las mujeres son, aparentemente al menos, modelos de religiosidad, compunción y seráfica beatitud (pg. 20-42)

Ya existía en la época una clara división sexual del trabajo:

Insiguiendo patriarcales costumbres de antiguo, ayúdanse mutuamente en ciertas faenas, ya para trillar las gavillas de trigo al trote acompasado de las caballerías; ya para hilar el lino; ya para deshojar las mazorcas, véseles siempre unidos cual si todos fuesen miembros de una familia única (...) Todos son labradores: dedicados a las faenas del campo, riegos, abonos, recolecciones, plantaciones y siembras. Ciertas operaciones agrícolas se confían exclusivamente a las mujeres. Los hombres riegan, aran la tierra, hacen los surcos, siegan y se encargan del alimento de las reses; las mujeres plantan y recogen las patatas, y es tal la fuerza de la costumbre, que un hombre plantando maíz parece como que se afemina (pg. 55-56)

El texto nos ofrece una visión panorámica de la situación política de la época:

El Ayuntamiento, hechura de un partido, puede decirse que es eterno, inamovible. Cambian los tiempos, protestan los electores y contribuyentes, y la corporación municipal, sostenida con los votos de fallecidos y ausentes, sigue incólume haciendo a la fuerza la felicidad sus administrados. Miserias son estas propias de la política menuda, pero que hieren profundamente los intereses de las fuerzas vivas del país; pues los que debieran ser servidores del pueblo conviértense en odiosos caciques; sólo temidos, que no respetados, por sus inmediatos subalternos (pg.21)

También podemos conocer a través de él, el nivel educativo tanto a nivel cuantitativo (978 personas sabían leer y escribir, 334 sabían leer, y 4012 no sabían leer ni escribir) como cualitativo:

La instrucción pública está en absoluto abandonada, la lectura y escritura enseñadas de mala manera son el compendio de toda ciencia, y no existen las escuelas, sino unos tugurios estrechos y sin luz de donde salen las inteligencias cerradas, la parte moral pervertida y los cuerpos torcidos, desmejorados y enfermizos (pg.21).

La historia de Tinarama en el *siglo XX* no está escrita todavía, pero aún penden en el aire los recuerdos y vivencias de antiguos y nuevos tiempos. Han habido años de guerra, tragedias y condenas. Pero hasta donde yo recuerdo, allá por los años sesenta, Tinarama era una aldea. El núcleo urbano se agolpaba en torno a la iglesia. Había una calle principal y varias aledañas; un ayuntamiento, un juzgado, una casa del médico, un colegio y la casa de las maestras y los maestros. Un molino, unos caminos que acercaban los barrios al casco, una carretera general y coches de hora que nos trasladaban a la capital. Un cementerio, una montaña de la cruz, una cueva del sol. Una alameda, un parque en la vuelta y una rambla de la Iglesia. Fincas, haciendas, cuevas, ganado, bancales, cercados, arados, trillas y vendimias...

En las postrimerías del segundo milenio, el pueblo se enfrenta a una doble realidad entre los restos de un mundo rural a extinguir y la emergencia de nuevos modos semiurbanos de vivir. Hoy en día, se legisla y encorseta el agua y la tierra; los habitantes se expanden, los manantiales se secan. Ya no discurre el agua por barrancos y laderas y la poca que queda, se entuba y entierra. El pinar es de repoblación, tras sucesivos actos de expropiación. El uso del suelo es patrimonio administrativo, delimitando en función de intereses particulares zonas urbanas y rurales.

En la actualidad, la riqueza amillarada de todo el pueblo en el siglo pasado, equivale a la venta de un metro de terreno urbano. Ya no pastan las vacas en las huertas, ya se ven pocas ovejas y del ganado sólo queda una presencia testimonial en los días de feria. Todavía quedan bancales, algunos llanos, algunas huertas de frutales. Nogales y castaños, papas y millo, perales y cirueleros, naranjeros y viñedos. Terrenos de regadío y secano; terrenos propios y ajenos. Terrenos cultivados. Muchos terrenos abandonados. Los cercados rebosan de hierbas y retamas en los cálidos días de la primavera. Las mejores tierras de cultivo son sustituidas por elegantes chalets y urbanizaciones. La incontrolada ocupación del suelo en la isla ha afectado al municipio y ahora se pretende resolver la encrucijada

declarando espacios naturales, asentamientos rurales, zonas rústicas no urbanizables; quedando las familias campesinas sin el pequeño suelo y sin medios para asegurar la continuidad en la tierra.

La insuficiencia del agua, la impronta de los intermediarios, la escasez de resultados, la carestía de los abonos y semillas, la pertinaz sequía; han propiciado la emigración desde el campo a las ciudades, el abandono de las tierras, la malventa de las cosechas. Pese a la declaración en 1940 de zona comarcal agrícola y ganadera, no es la actividad agraria el sector económico prominente, es el sector servicios el que más ocupa a los habitantes del municipio (49 %); trasladándose muchos de ellos a lugares cercanos o lejanos para trabajar.

A finales del siglo XX confluyen en el mismo pueblo lo antiguo y lo moderno, el viejo régimen y el régimen nuevo. Hoy en día hay una dualidad en el mismo contexto:

Urbanísticamente se distinguen dos espacios: el de siempre, el de la aldea, lo constituyen casas de piedra con techos de teja. Calles estrechas, calles con nombres de otra época (José Antonio , Queipo de Llano, Calvo Sotelo, Capitán Suárez Navarro,...). Plaza con Kiosco de música que preside la Alameda en la que se sitúa el Ayuntamiento. Tiendas pequeñas, pequeñas empresas. La iglesia con su escalera; dos naves, dos puertas principales, dos laterales, un reloj, tres campanas y varias cristaleras coloreadas. El de ahora, el de la nueva urbe; anchas avenidas, bloques de hormigón y cemento construidos sobre viejas arboledas. La banca, el comercio y las nuevas dependencias del Ayuntamiento. Nuevas urbanizaciones y nuevos nombres (La Constitución, Tinarama, El Pintor...)

Políticamente, Tinarama es un pueblo conservador y su historia electoral corre paralela a los avatares de los distintos partidos y siglas. En las elecciones generales del 86 y el 89, la antigua UCD y el reformado CDS obtuvieron el 28% y el 32% respectivamente. Alianza Popular el 30% y el reconvertido PP el 17%. El PSOE 26% y 34%. El partido comunista menos del 6%. En los comicios al congreso y al senado de 1993 la caída del CDS es espectacular (no llega al 1% de votantes), traspasándose el voto hacia el PP (39%) y la recién estrenada Coalición Canaria (31%). El número de votantes del PSOE se reduce (21%) y el de Izquierda Unida también (4%). En 1996 continúa la tendencia al alza del PP (53%) disminuyendo el número de electores de Coalición Canaria y ascendiendo el PSOE en tres puntos.

En las elecciones locales se manifiesta en este contexto una tendencia política extendida. En la medida en que el ámbito de elección se hace más cercano a cada ciudadano, se obvian los partidos y las ideologías para votar al conocido, al amigo, al próximo, al cercano, al interesado, al de siempre, al de ahora. Trece ediles hay que elegir cada cuatro años y por lo anteriormente expuesto puede explicarse la dispersión diacrónica del voto local. Sólo así puede entenderse que el año 1979, la UCD mayoritaria en parlamentos nacionales y autonómicos haya obtenido 5 concejales, dispersándose en años sucesivos, la fuerza de sus votos a grupos independientes. O que el PP en el 95 sólo consiga 332 votos de un total de 4575, convirtiéndose en la opción menos votada en tiempos de triunfo electoral de los populares a nivel nacional.

Los independientes juegan un papel relevante en la política local de Tinarama. Pero los independientes no son homogéneos; tienen rostro, tienen cuerpo; tienen su discurso y sus apoyos; tienen su historia y sus intereses; tienen nombre y apellido; tienen sus aliados y sus disidentes. Doce años estuvo gobernando un máximo representante. Primero con el CDS, después como independiente, tan sólo un difícil y delicado pacto entre fuerzas opuestas (PSOE, PP, ASM, IT) ha podido derrotarle. Un gobierno autodenominado de Alternativa rige en la actualidad los destinos de Tinarama; el antiguo alcalde, tráfuga ha salido y ahora en las elecciones del 99, del PP es representante. En minoría ha quedado y los alternativos gobiernan ahora en solitario.

Culturalmente tengo que hacer referencia a dos realidades; una, la de los lugares; otra, la de los pensares. En Tinarama hay un museo etnográfico, varios monumentos (al agricultor, al pocero, AfriKa, la tertulia), varias plazas y parques en los que se celebran fiestas y bailes; casa de la juventud, la cultura y la música, una iglesia y una ermita, un Kiosco como símbolo representativo, una alameda, una biblioteca, una discoteca, un polideportivo, rondallas, coro femenino, banda recién estrenada. Treinta y una asociaciones de vecinos en todo el municipio. Ocho unidades escolares por barrios, dos colegios en el casco, un instituto en las afueras. Hay molinos, pozos y galerías; feria de ganado, un mercado. Hay personajes populares. Hay músicos y pintores, hay poetas y soñadores. Hay mujeres y hay hombres. Hay niños y niñas, ancianas, ancianos y jóvenes.

En 1999 aparece en Tinarama el contraste entre dos mundos, dos culturas, dos formas de vivir; el de la vieja retaguardia y el de la vanguardia; el de la antigüedad y el de la postmodernidad. En las calles de los viejos generales se pueden encontrar pintadas que reclaman el voto para Herri Batasuna o que exigen a Coalición Legionaria que se vaya. No

son extrañas las crónicas referentes a la Canarias negra: la pugna violenta por el agua y la tierra, muertes pasionales, suicidios, malos tratos, alcoholismo... Al tiempo las nuevas generaciones pugnan por otros valores; salir del pueblo y la isla, conseguir una vida estable, alcanzar un trabajo en condiciones, emigrar a la ciudad turística y comercial, vivir en paz... Al tiempo se entremezclan las exposiciones de paisanos y foráneos. Al tiempo podemos encontrar citas de Borges:

“Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de primaveras, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de peces, de habitaciones, de astros, de caballos y personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara” (Cit. en catálogo de exposición pictórica “Tintas”, 1995)

... que poemas de Manuel H.M., el poeta, que los regala por un dulce y un refresco, una mirada, un minuto de tu tiempo o unas míseras monedas:

*Recordando
a una Maestra*

I

*Era vestida de negro
y le llamaba Matildita
pues en él del Convento
tenía, ella la escuelita*

2

*Recuerdo que pequeñito
aún con muy pocos años
de aquellos tiempos de antaño
cuando valía la peseta.*

3

*Ella tenía una palmeta
y daba cual palmetazo;
al que no aprendía las letras.*

4

*Me cobraba una peseta
por enseñarme ha (sic) leer
como suele suceder
quízo (sic) enseñarme a poeta.*

5

*Sabía leer y escribir
antes de los cinco años
las sílabas bien completas
de aquellos tiempos de antaño*

FIN

En los albores del nuevo milenio, una realidad dual y cíclica envuelve el tiempo en Tinarama. Si en Mayo, cuando estalla la primavera y la tierra se plaga de vivos e intensos colores, podemos recrearnos ante las montañas encendidas en la noche, adornados los barrios y las calles con flores y banderas para festejar a una pequeña virgen blanca; en Septiembre, cuando las brumas del final del verano preludian la llegada del frío y oscuro invierno, cuando las hojas empiezan a caer y el cielo languidece, se rinde culto al patrón con pregón, función y procesión, feria de ganado, engalanamiento de calles y balcones, encuentros musicales y literarios, bailes y verbenas, fuegos artificiales, romería, ofrenda, dianas floreadas... Y si en Marzo se celebra la Semana de la Mujer con exposiciones y debates, excursiones y conciertos, después, en Abril la discoteca nos invita (“Si te deja tu novio y te atreves a pasar una exitante noche”) a la actuación de “The sexy boys show”. O si en las tardes del crudo invierno el aire nos empuja hacia los hogares o los bares, las

noches del ardiente estío convierten al pueblo en un lugar agradable para los paseos y tertulias en los parques y las calles. Lo profano y lo pagano, lo viejo y lo nuevo, las distintas estaciones, las diversas realidades convergen cíclicamente, dualmente, agónicamente. Pero en ambos casos, las costumbres y creencias, las normas y los valores, los rituales y tradiciones son hostiles hacia la condición femenina. Una condición desvirtuada que aparece ostensiblemente en refranes de mercados y de bares: “El hombre piensa, la mujer da que pensar”, “Los enemigos del hombre son tres; suegra (bruja), cuñada (veneno) y mujer (cadenas)”, “Una mujer hermosa es un peligro. Una mujer fea, un peligro y una desgracia”. En sones de verbenas y canciones: “Amor de hembra”, “Dos mujeres y que Dios me perdone”, “Las mujeres son peligrosas”.

He oído en mi paso por estas tierras voces de mayores y de jóvenes, de mujeres y de hombres, reflejo de concepciones prejuiciosas acerca del vivir y el sentir femenino. Recuerdo un día, una tarde templada del verano, los susurros de dos hombres que contemplaban el paso presuroso de varias mujeres hacia el improvisado gimnasio. Susurros y risas: “Ahí van las de gimnasia” decía uno, y otro contestaba “¡que limpien el polvo y barran y ya tienen gimnasia!”. Recuerdo otro día del incipiente otoño, como un joven, algo resentido me comentaba: “Las mujeres quieren cazar, no se dejan respetar. Abandonan relaciones de años por irse con solteros de oro”. Recuerdo las admiraciones ante alianzas matrimoniales de mujeres solitarias, pues ello supone tener un hombre de puertas adentro, señal de admiración y respeto. Recuerdos y más recuerdos de las mismas mujeres que nos intentan resguardar de los peligros de la noche, los bailes y los hombres. O de los hombres que reunidos detrás, en la sala, viendo una obra de teatro titulada “Una mujer sola”, reían y silbaban cuando la protagonista desnudó su sombra tras un tupido velo blanco. O una tertulia mixta de políticos y artistas en la que los hombres querían escribir libros que pusieran a parir a las tías, y las mujeres consortes decían que eso de la marginación no se daba, no lo entendían.

Muchos recuerdos que intentan convertirse en presente para responder una pregunta; con todo *¿quiénes son las mujeres de Tinarama?* Según la encuesta de población de 1996 (ISTAC) habitan estas tierras 3545 mujeres y 3771 hombres. Haciendo una incursión meramente cuantitativa encontramos:

Tabla nº1. Datos de Población de Tinarama

Mujeres	EDADES	Hombres
522	Entre 0-9 años	598
433	Entre 10-19 años	471
708	Entre 20-29 años	701
531	Entre 30-39 años	622
379	Entre 40-49 años	429
348	Entre 50- 59 años	359
314	Entre 60-69 años	321
310	Más de 70 años	270

Mujeres	ESTADO CIVIL	Hombres
1620	Solteras/os	1991
1578	Casadas/os	1632
290	Viudas/os	89
47	Separadas/os	46
10	Divorciadas/os	13

Mujeres	ECONOMICAMENTE ACTIVA (+ 16)	Hombres
528	Ocupadas/os	1459
195	Paradas/os Buscando 1º empleo Han trabajado antes	139
178		347

Mujeres	ECONOMICAMENTE INACTIVA (+16)	Hombres
166	Jubiladas/os	603
185	Otras/os pensionistas	39
23	Incapacitadas/os	49
260	Estudiantes	199
1240	Labores del hogar	30
16	Otra situación	23

Mujeres	CURSANDO ESTUDIOS (+3)	Hombres
102	Ed. Infantil	95
204	Ed. Primaria	189
352	Ed. Secundaria	336
114	Ed. Universitaria	90

Fuente: Instituto Canario de Estadística (1996)

Al contrario de lo que sucede a nivel nacional, en Tinarama hay más hombres que mujeres, en todas las edades salvo en el estadio de más de 70 años, en el que las mujeres superan en número a los varones. Hay más solteros, más casados, más divorciados pero mucho menos viudos, en esta última categoría las mujeres casi triplican a los hombres. Ello creo que es debido, no sólo a la mayor esperanza de vida femenina (factor que explicaría la diferenciación anterior) sino también a la costumbre arraigada entre la población masculina de volver a contraer matrimonio, una vez su esposa fallece. Sin embargo, la tradición (o las malas experiencias) favorece la soledad femenina.

Si nos dejamos llevar por los datos, las mujeres no contribuyen demasiado a la actividad económica del municipio. Existe una clara desproporción entre hombres y mujeres dedicados/as al trabajo. De un total de 2888 varones, 1945 se clasifican como activos frente a 943 inactivos. Por el contrario, las mujeres de un total de 2791, sólo 901 son categorizadas como económicamente activas frente a 1890 económicamente inactivas. Las ocupadas sólo representan un tercio del total; claro está que la clasificación oficial no recoge como actividad las labores del hogar en las que las mujeres están representadas mayoritariamente. 1240 mujeres que no constan como económicamente activas, más 650 entre jubiladas, pensionistas, estudiantes e incapacitadas. Paradas 373, de las que buscan su primer empleo 195. Y un dato esperanzador: en todos los niveles educativos la cantidad de chicas supera a la de chicos. Pero los datos, datos son y las clasificaciones oficiales no contribuyen a reflejar con precisión la realidad ¿Es que las mujeres no contribuyen a la economía con el trabajo doméstico? ¿Por qué, entonces, su presencia es tan visible en Tinarama?

Intentando hallar una explicación más compleja mis pasos se encaminaron hacia una búsqueda más detallada, más profunda y pausada. Primero con la concejal de Asuntos Sociales (28-V-99):

“La situación de las mujeres en Tinarama no ha cambiado mucho desde hace algunos años. Es, en general, poco participativa y está muy dominada por el marido, quien en muchas ocasiones no le permite trabajar, ni comentar su problemática, quedándole sólo el recurso del silencio más absoluto. La mujer es un ser que tira hacia delante con los problemas a duras penas. Es la usuaria

mayoritaria de los servicios sociales ya que sobre ella recae la responsabilidad de los padres e hijos/as. El servicio doméstico en la capital o zonas residenciales es el sector de trabajo predominante entre la población femenina.

Existen casos de malos tratos, aunque algunos de estos problemas son detectados tardíamente. Una forma de detectarlos es a través de los colegios; 'son sitios muy importantes pues detrás de cualquier niño con problemas hay una situación familiar desencadenante'. La coordinación con los centros es buena ya que el control del absentismo obliga a poner en conocimiento de los servicios sociales los casos. Aunque el porcentaje no es elevado, se han detectado casos de alcoholismo en mujeres. Mujeres que llegan remitidas a través de familiares y que difícilmente reconocen su problema. Mujeres que ante la opresión se refugian en lo que tienen más cercano; la botella de vino blanco.

Las respuestas a las demandas del medio, las resistencias ante un ambiente hostil, la persistencia en la lucha constante, han llevado a un grupo de mujeres entre 30 y 40 años a la participación en consejos escolares o asociaciones vecinales. 'Las asociaciones de vecinos, cuando funcionan bien y destacan es porque hay un grupo de mujeres que están tirando del carro'. Ha aumentado también la participación de las mujeres en las actividades organizadas por el Ayuntamiento, aunque las demandas principales son siempre corte y confección y manualidades. 'Ello refleja que no conocen otras formas de ocupar el tiempo libre, por ejemplo, pocas leen'. Sí se ha producido una pequeña 'revolución' entre el colectivo de mayores de 60 años; viudas o con marido que han superado el omnipresente 'qué dirán'. Esta participación es receptiva; salir a la calle, bailar, viajar, pasárselo bien; no se plantean la posibilidad ni la necesidad de transmitir su sabiduría a las nuevas generaciones. Nuevas generaciones reacias a tomar iniciativas y entre las que siguen existiendo diferencias significativas entre chicos y chicas. 'Las chicas son más trabajadoras, más activas, más participativas; sin embargo, los chicos no muestran interés por la cultura y sus expectativas laborales se reducen drásticamente'.

Después la búsqueda continuó conociendo y oyendo las voces de las propias mujeres. Estas son algunas de sus vidas y de sus relatos:

M^a 8: Nacida en la primera década del S.XX. Viuda, un hijo y tres hijas, cinco nietos, un bisnieto. Representa a esa generación hoy en día infravalorada pero con un caudal inmenso de sabiduría y recuerdos. Me habla del ayer, de la vieja escuela, de su prematuro

matrimonio, de la guerra, de la posguerra, de la vieja aldea. Me habla de alegrías y de penas. Me habla de su vida y con ella yo contemplo un tiempo que no he vivido. Un tiempo duro. Un tiempo oscuro y sombrío. A la escuela venía desde su barrio caminando descalza y antes de entrar se limpiaban en una vieja cantonera. Por supuesto, escuela segregada en una antigua casa con una maestra que enseñaba las primeras letras, las primeras cuentas, las eternas labores. Bordaban el abecedario con hilos escasos y regateados. Casó joven y desde joven sufrió; la muerte de un hijo pequeño la sumió en una profunda depresión, causa de que una hija dejara la escuela para dedicarse a las faenas propias de la casa. El varón, sin embargo; sí estudió, primero, en la capital, después en la Universidad. Hoy habla complacida de su gran familia, orgullosa de todas sus vidas y poseedora de una salud de envidia.

M^a 7: Nacida en la década de los veinte. Casada, tres hijas, dos hijos, cinco nietos. Mujer emprendedora, casó de joven con un joven tendero pero pronto se dio cuenta de que las cajas estaban vacías y las deudas de pienso, gofío y millo eran infinitas. Oriunda de un pago limítrofe con Tinarama, venía por aquí y comprobó que en el paseo por la calle principal había posibilidades de negocio. Dejó al marido y los hijos, lo que casi le cuesta el entonces inexistente divorcio. Se vino y fundó una industria. Cuando el negocio prometía, alquiló casa y tienda y trajo con ella a la familia completa. Luchó, trabajó, trabajó, crió, cuidó, enseñó y educó. Pelaba, tostaba, trituraba la almendra, materia prima de su vida. Hacía bienmesabe, piñones, mazapanes. Encendía un viejo horno de leña. Vendía los succulentos manjares. Sembraba las semillas que un día sus descendientes heredarían. Hoy disfruta de una existencia plácida y merecida pero salpicada de paciencia, frío y olvido.

M^a 6: Nacida en la década del treinta. Su madre murió joven, 46 años que fortuitamente se terminaron. Seis hermanos, ella, la mayor, tuvo que ejercer de madre sustituta. Se casó con un hombre con el que ha sufrido por su carácter. Tres hijos, dos varones, una mujer. Uno de ellos toxicómano. Ella le apoyó en todo, primero en las clínicas de desintoxicación, después, cuando ya no había remedio, le daba dinero, le dejaba, a conciencia, solo, para que se pinchara. Un día lo encontró de color morado con una aguja en el brazo. Gritó para pedir socorro. Otro día ya la vida no le dio más oportunidades, su amado hijo no superó una sobredosis. Se fue el hijo que llenaba la casa y el alma. Hoy, una fría mañana de invierno, me habla emocionada y defiende con ahínco que la fe es lo que la ha mantenido. Para ella hay personas elegidas, puestas a prueba para sufrir y esperar un futuro en paz, después de la vida terrenal.

M^a 5: Nacida en la década de los cuarenta. Casada. Cinco hijos varones, un nieto, una nieta y la nostalgia de una niña que nunca llegó. Representa a la clase pudiente de Tinarama, su marido posee uno de los negocios más prósperos del pueblo. Representa también a las mujeres que desean un matrimonio de economía estable y deseable. Ella, sin embargo, no parece contenta. Su ánimo alegre contrasta con el carácter reservado de su compañero. Ha tenido varios deseos frustrados, por ejemplo que sus hijos hubiesen estudiado. Vive en un ambiente masculinizado que ella misma ha perpetuado. Se levanta de madrugada, prepara desayunos, hace las camas, cose la ropa, limpia y aunque muchas veces tiene el apoyo de mano de obra femenina, ella nada descuida. También recayó sobre ella el cuidado de su anciana madre, ya fallecida. Eso sí, sus hermanos varones siempre acuden a la cita con sus exquisitas comidas. Hoy en día, en verano, no descansa en su villa con piscina que para su marido es el paraíso, pero para ella, en la lejanía, es una agonía y no tiene tiempo ni ganas de visitar a sus amigas más íntimas.

M^a 4: Nacida en la década de los cincuenta. Soltera, sin hijos pero con sobrinos. Vive con su madre ya octogenaria. Es costurera; sube vueltos, cose pantalones de hombres, pone cremalleras y botones; pero además, en su tiempo extraprofesional, barre y limpia la Iglesia, enrama los altares, prepara y coloca manteles, purificadores, albas, manteos... Víctima de una enfermedad hereditaria, su cuerpo y su rostro están invadidos por señas extrañas. Los médicos no le dan esperanza ni tratamiento y ella se considera fea. Este puede ser el secreto de su estado civil. Según ella su cuerpo no debe ser contemplado. Le digo que hay otras cosas en la vida, por ejemplo, su bondad es infinita. Me responde que para los demás eso no importa, ni siquiera se menciona. A veces, siente quebrar sus creencias, duda de su perturbadora existencia ante tanta mujer bella. Tiene preguntas para las que no encuentra respuesta.

M^a 3: Nacida en la década de los sesenta. Soltera, sin hijos. Heredó de su madre el espíritu emprendedor y es hoy uno de los pilares de la moderna dulcería. Ella se encarga de la fábrica y su hermano, menor pero varón, de los papeles y las finanzas. Habla de la pastelería como una profesión artística. Le gustaría investigar y explicar los secretos de los salados, los helados, la bollería, los bombones y los turrone. Le gustaría escribir un libro sobre los dulces artesanales de Canarias. Pero tiene mucho trabajo y poco tiempo; enseña a las empleadas, cuida a sus padres, limpia la casa, diseña y elabora recetas, experimenta con los sabores, atiende a los clientes... Hoy en día nos deleita con deliciosos manjares y nos endulza la vida con su alegre sonrisa. No tiene grandes ambiciones aunque una ilusión pesa sobre su persona: encontrar al hombre de su vida y formar una familia. Me comenta

que el mercado está muy mal, pero seguirá luchando por conseguir un hijo o una hija para demostrar todo el cariño que es capaz de dar y para no vivir en soledad.

M^a 2: Nacida en la década de los setenta. Soltera, sin hijos pero con novio. Todo un carácter con un futuro limitado por delante. Sólo rinde cuentas a su madre y casi todos los fines de semana, se engalana y va de baile. Hablamos de los hombres (¡qué distintos son!) y del ambiente hostil y falto de libertad de Tinarama. En una casa de un antiguo callejón del casco viejo cuida y mimas las plantas, atiende a una anciana, aprende rápidamente a hacer de comer, y a hacer curas, me enseña ejemplarmente a hacer la colada y las camas. La escuela la percibe como una oportunidad perdida que ahora rememora y añora. Su capacidad de aprendizaje es infinita y es merecedora de más salario, más estabilidad, más seguridad, más felicidad.

M^a 1: Nacida en la década de los ochenta. Representa la esperanza en el mañana, la ilusión por el futuro. Pese a ello, no ha tenido una infancia fácil, desde pequeña ha vivido la tragedia, ha sabido demasiado precozmente que la vida se termina, que las relaciones familiares son complicadas, que se sufre mucho cuando se calla y cuando se ama. Su relación con este trabajo es doblemente significativa. Representa a los que no han tenido voz aunque su bullicio estuviese siempre presente. Representa a las niñas y a los niños que han crecido, que me han hecho vieja, que han recorrido una trayectoria paralela, la de dentro de la escuela. Por todo ello, también un infinito agradecimiento; por acompañarme en las idas al colegio; por creerse y hacerme sentir su compañera, en los deberes, en las clases, en la escuela. Porque con 5 años me hizo integrarme también con el alumnado. Por su bella sonrisa y por los rostros sorprendidos de sus verdaderas compañeras y compañeros. A todas ellas y todos ellos.

Y también busqué paralelamente en las instituciones, en los lugares donde las mujeres son presencia o ausencia:

EN LA IGLESIA:

Ya conté que en su origen Tinarama se conformó en torno a una ermita. Hoy ampliada en Iglesia, ocupa el corazón de la aldea vieja y es el lugar de encuentro de muchas mujeres cuando el horario del afanoso párroco permite abrir las puertas. Es la Iglesia lugar de silencio y olor a incienso. Un altar mayor, un sagrario dorado, palestras con vírgenes y santos, un confesonario... La afluencia de público varía según los actos; pero en las misas

ordinarias, entre semanas por la tarde, son mujeres mayoritariamente. Mujeres enlutadas o con relucientes faldas encarnadas. Entre el abanico multicolor se encuentran algunas mujeres que no han encontrado o han perdido la compañía, y yo me pregunto si la fe es un refugio para la soledad. En los funerales, las bodas, los entierros y las misas de fin de semana, la afluencia es mayor y la iglesia se convierte en lugar de saludos y encuentros. Siguen siendo mujeres las que acuden masivamente en una proporción aproximada de 10 a 1, situándose en una disposición espacial diferenciada, las mujeres en los primeros bancos, los hombres en los últimos

No todas las mujeres que acuden a la Iglesia son iguales en haceres, pensares y padeceres. Están las limpiadoras, poco abundantes, que fielmente, semana a semana, limpian y enraman la Iglesia, colocan los manteles, lavan y planchan los purificadores, dan brillo a los altares, cosen los trajes de los santos. Alejadas del catecumenado y de los principales actos, han asumido que su oficio es el más indicado y alguna le ha dicho al párroco que más allá de barrer y limpiar, no tienen cabida en otro lugar. Están las catequistas que preparan a los niños y niñas para la primera comunión o la confirmación y pugnan por acceder a las lecturas sagradas o participar en el ofertorio. Están las fieles, las que acuden diariamente, que no tienen un protagonismo activo pero que escuchan, confiesan, comulgan y rezan fervorosamente. Sin embargo; el protagonista esencial, el que ocupa un lugar preferente ante el altar, el actuante principal, es varón y cuando la figura del monaguillo ha desaparecido, algunas mujeres lo han sustituido.

EN EL AYUNTAMIENTO

Las casas consistoriales ocupan un lugar preferente en una pequeña alameda. Situadas en el centro del casco urbano, a un lado el Kiosco de la música, cerca, la iglesia. Las dependencias son relativamente recientes y a la postre han quedado pequeñas. Los sótanos, antaño utilizados como calabozos, hoy están ocupados por la policía local, el archivo y la fotocopidora. En la primera planta un hall con tabloneros de anuncios, un conserje-telefonista, oficinas; en una de ellas, tres administrativas. Una amplia y luminosa escalera conduce a la segunda planta donde están el salón de plenos, las dependencias del alcalde, los concejales, el secretario y los técnicos. Es ciertamente un panorama masculinizado; de los trece ediles, sólo una es mujer. Con ella me entrevisté en una mañana de un martes (28-V-99), día que se dedica con mayor intensidad (si cabe) a las tareas propias del cargo. Pequeña pero enérgica, esta mujer además de ser profesora en el instituto de Tinarama, comparte y combina su trabajo con las cargas familiares y la actividad política. *“Es muy duro para las mujeres participar en política”*, me confiesa

después de preguntarle por qué no aparece como candidata en las elecciones locales del 99. *“Estar en política requiere un mínimo de formación y esta formación implica que generalmente estás trabajando. Además tienes una familia a la que atender y con quien estar. Combinar trabajo, familia y ayuntamiento es bastante jodido para las mujeres. Para los hombres es menos desgaste porque por lo general de la familia pasan. Es costoso, se tiene una sensación de agobio, y al vivirlo como un reto, tienes la impresión de estar en muchas cosas a la vez sin hacerlo bien. A veces pienso que queremos ser superwomen”*. Como suele ocurrir, ocupa la concejalía de servicios sociales y me habla con pasión de su área de trabajo que va más allá de la mera tramitación de una pensión, como se suele creer. Atiende varios ámbitos; la prevención, la inserción, la participación; y distintos sectores de población; mujer, niñas y niños, mayores y jóvenes. Se requieren distintas tareas; gestión de recursos, búsqueda de financiación, elaboración de proyectos, dinamización, animación, actividades ocupacionales... Se necesita coordinación; con otras instituciones, con otras concejalías, con otros municipios, con el propio departamento; todas mujeres salvo el honroso caso del trabajador social. Nadie es fijo, trabajan sin reloj y abarcan más allá de lo que dicta la especialización. Ante las carencias, el trabajador social se convierte en monitor o la propia concejala en animadora. Ante las carencias muchas energías se invierten. El paso por la administración la ha llevado a una conclusión; *“la estructura de la administración es masculina. El mundo sigue siendo de los hombres”*. Pese a que cada vez hay más mujeres jóvenes que se incorporan a la política y que no ha tenido, en general, problemas con sus compañeros, sí ha percibido detalles, gestos, manifestaciones de la diferencia. Desde “por favor, entre usted primero” a la necesidad de mostrar agresividad para defender sus argumentos. Desde la infravaloración del área a la lucha cotidiana por sus derechos. Desde la necesidad de demostrar triplicadamente su valía y sus méritos, a los clamorosos silencios. Como consecuencia de todo ello, pronto dejará el Ayuntamiento.

EN EL CENTRO DE SALUD

Es un lugar por el que no gusta andar pero por el que irremediablemente, en algunas ocasiones, tenemos que pasar. El centro de salud es colindante con la entrada y jardines del colegio. Es un edificio reciente y presenta las difunciones propias de nuevas y presurosas edificaciones; el interior, lugar de espera, no tiene ni un hueco abierto hacia el exterior; los despachos, lugar reservado, tiene amplios ventanales hacia la calle.

Llama la atención la afluencia de público femenino en las salas de espera y en las dependencias internas; precisando, cinco Unidades de Atención Familiar (UAF) presididas

por cuatro doctores, una doctora, una pediatra a las que corresponden cinco Diplomadas Universitarias de Enfermería (DUE) y un solo varón con tan pomposo título. Son mujeres las dos administrativas que recogen faxes y llamadas, dan citas, sellan recetas, informan, remiten al especialista, etc. Mujeres son también las limpiadoras que en horas tempranas o tardías se ven balleta y fregona en mano por los despachos, pasillos y servicios. Es bastante visible la existencia de un colectivo médico masculinizado frente a un colectivo asistencial feminizado, y quien haya pasado por hospitales saben de su estructura jerárquica y del poder y prestigio de los unos frente a las otras.

Observo sesión a sesión y registro una proporción aproximada: por cada 3 varones asisten 9 mujeres a la cita médica, o lo que es lo mismo, el número de mujeres triplica al de hombres en cuanto al número de consultas. Aunque elemental me hago y hago una pregunta: “¿Por qué vienen más mujeres al doctor?” Las repuestas fueron variadas. Las hubo irónicas y mordaces (Las mujeres son unas jaquecas). Exculpadoras o cuestionadoras (¡Habría que comprobarlo!). Eruditas y científicas (Hay estudios que demuestran que acceden más mujeres que hombres). Comprensivas y analíticas; (en primer lugar, la media de asistencia en Tinarama (11 veces al año) es superior que a nivel nacional (4’5 veces al año); en segundo lugar, habría que distinguir entre distintos grupos de edad, entre la gente joven no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, sí existen entre el colectivo de mayor edad; en tercer lugar, y en esto hay consenso entre el colectivo médico, las mujeres asumen la atención y cuidado de los/as menores, los/as mayores y los iguales. Los hombres trabajan fuera (en el campo o en la capital) y las mujeres acuden a buscar citas, recetas, análisis, etc. Los hombres no vienen solos, sus madres, esposas, hermanas, nietas o sobrinas los acompañan. Además las mujeres padecen más; tienen problemas físicos propios de su sexo (menopausia, osteoporosis,...). Y añade un doctor: “Que quede claro, el 20% de las que vienen no tienen problemas de salud, lo que quieren es hablar, la mujer viene para salir de la casa y olvidar el ambiente de estar haciendo siempre lo mismo. Te cuenta problemas psicosexuales, laborales, de los hijos, del marido...” “En Tinarama se coge al médico como director espiritual” -añade otro insigne varón- “que si no tienen qué comer, que si el marido le pega”. Con todo, trabajar con la gente de Tinarama es un placer; “Te calientas más con los compañeros que con los pacientes”. Con todo, el trabajo para las mujeres no es una panacea, según una de las enfermeras presentes: “No ganamos nada con el trabajo, trabajamos el doble”

EN EL MERCADO

Todo lo que tiene Tinarama de soledad, silencio y rutina durante la semana, se disipa por arte de magia los domingos. Este día festivo, y dada su situación geográfica, la vega se convierte en lugar de paso o de estancia entre las viajeras y viajeros que cruzan la isla hacia la cumbre, hacia el sur, hacia otras medianías. No en vano, el título identificativo oficial es el de "punto de encuentro". Un anagrama con trazos verdes, un sol brillante y esta frase pende de las paredes de las instituciones principales.

El domingo las calles se llenan de jóvenes y mayores, de niños y niñas, de mujeres y de hombres. Bullicio, multitud, compras y ventas, tiendas abiertas, canciones de verbena, baile en la plaza, música en los bares, visitas a los hogares. Todo esto gira en torno a una actividad comercial cuyo núcleo es el mercadillo agrícola y artesanal. Allá por el año mil novecientos ochenta se inició esta experiencia que pretendía fomentar entre los mismos agricultores la venta directa de sus productos, intentando así acabar con la impronta de los intermediarios, favorecer el abaratamiento de los precios y las ganancias de los cultivadores. La experiencia ha tenido éxito, tal es así que ha trascendido a otros pueblos, pero en este contexto aún se mantiene su calidad de pionero y aunque los precios han subido y los intermediarios no han desaparecido, el mercadillo sigue atrayendo a la gente de distintos lugares.

Dos naves de enorme tamaño, tejado de zinc, columnas de cemento, ventanales de metal y cristal, un aparcamiento, constituyen el marco específico sobre el que se sitúa el mercadillo. Y aquí encontramos otra vez a las mujeres. Mujeres solas o acompañadas. Mujeres que ayudan en la labranza durante toda la semana y que además el sábado y el domingo lo dedican a la comercialización de diversos productos. Mujeres como vendedoras o como compradoras, duplicando casi siempre al número de hombres que organizan y dirigen. Mujeres que ofrecen los frutos de las cosechas, frutas y verduras de diferentes épocas; ciruelas, peras, duraznos en verano; naranjas, manzanas, guayabos de invierno; papas y plátanos durante todo el año... Lechugas y tomates, habichuelas y ñames, calabazas, piñas, berros, zanahorias, hierbas medicinales... Deliciosas golosinas y deleitosa miel. Pan y dulces. Queso blanco o curado. Plantas y flores... Menos mujeres artesanas. Hay cesteros y alfareros. Otras mujeres que venden ropas, zapatos, estampas y libros de santos, lencería y objetos varios; desde coleteros a portarretratos, de pañuelos a espejos, de toallas a muñecos, de gafas a mecheros; el mercadillo, buen lugar de encuentro.

EN LA ESCUELA

Escolarmente, como no podía ser menos, se refleja la dualidad sociocultural de Tinarama. Existen en el casco dos colegios, el Colegio Viejo y el Colegio Nuevo. Distantes entre sí unos 500 metros, el primero situado en la calle trasera del Ayuntamiento, forma parte de la vieja aldea. El segundo, ha sido pionero entre las edificaciones institucionales en los terrenos de expansión urbanística del pueblo. Hasta 1998 formaban en la distancia una unidad administrativa que durante mucho tiempo se denominó “Colegio Público Generalísimo Franco”. Después de 1986, el colegio lleva el nombre de un profesor que fundó una de las primeras escuelas del pueblo.

El *Colegio Viejo* es un edificio vetusto pero luminoso que data de 1946. Blanco, con grandes ventanales, dos plantas y una escalera pausada. En la entrada, una gastada pieza de mármol recuerda:

“Este grupo escolar fue construido por el mando económico del Archipiélago siendo capitán general del mismo el Excmo. Sr. D. Francisco García Escámez Iniesta. Año de 1946”

Y los restos de la estructura recuerdan viejos tiempos de la escuela segregada. Hoy las dos plantas están comunicadas, pero aún se conservan dos puertas viejas que abrían el paso diferenciado de los niños y las niñas, de los maestros y las maestras. Ocho aulas, pasillos, azotea, patio y rellanos que en un tiempo y ante la ausencia de espacios fueron utilizados como lugar para enseñar y formar en el espíritu nacional. Pero los recuerdos chocan con la vida actual; realmente el ambiente del colegio viejo evoca más a la Escuela Nueva que a la vieja escuela.

El *Colegio Nuevo*, escuela arrinconada entre grandes edificios y carreteras. Como su calificativo indica es de más reciente construcción, fue inaugurado en 1977. Con orientación Noreste-Sureste, es un edificio estandarizado cuya estructura se ha reproducido en algunos pueblos colindantes, en las calurosas zonas sureñas o en los barrios periféricos de la capital. Desde la carretera general y resguardado por una valla metálica destacan grandes ventanales hacia el exterior con unos parasoles permanentes, símbolo de la disfunción arquitectónica con la que a menudo se realizan las construcciones escolares. Muros blancos sobre los que se han realizado murales alegóricos a la canariedad: el Roque Nublo, la luchada, pintaderas, vasijas de barro... La entrada al centro se encuentra en la carretera que conduce a las afueras. Destaca una masa arbórea de palmeras, geranios,

acebiños, laureles, palo blanco, cercando un pasillo que conduce a un patio con un drago rescatado, y a las escaleras y puerta de acceso al centro. Entramos, a la derecha, el comedor y la cocina, un gimnasio que ha quedado pequeño. A la izquierda el pasillo que conduce al interior. Interior frío y sombrío. Pende de la pared una fotografía aérea del pueblo en otra época, el casco urbano rodeado de árboles y cercados. Penden en los pasillos y en la escalera cuadros de pintores propios y foráneos. En esta misma planta un originario salón de usos múltiples; sala de video y proyecciones, sala de profesores para claustros y reuniones... En la planta baja también se encuentra la secretaría y la dirección presididas por una foto de Su Majestad (el rey), un cristo y el rostro infantil de una pequeña virgen. La sala de profesores que también ha servido de biblioteca y es el lugar de celebración de los consejos escolares. Un pequeño habitáculo para la jefatura de estudios que se ha convertido en el centro neurálgico y sede central de mi estancia en el colegio. Es el lugar de encuentro entre clases y recreo, es el espacio donde se toma café, las fumadoras y fumadores invadimos de humo el ambiente y se habla amigablemente. Nueve aulas en esta planta, dos aseos para los alumnos, dos para las alumnas, uno con espejo para las profesoras, otro sin espejo para los profesores, a pesar que un maestro reivindica: "*¡Yo quiero ser coqueto!*". Tres parterres en el centro de los espacios cubiertos desde donde las puertas de las aulas se cierran. Una amplia escalera conduce a la planta alta. Diez aulas, los aseos, el laboratorio cerrado, una pequeña tutoría y los pasillos.

En estos espacios han habitado alumnas y alumnos, profesores y profesoras, limpiadoras, vigilantes, cocineras, bedel, auxiliares, director, inspectores, orientadores y orientadoras, asesores y asesoras... En estos espacios han vivido y existido maestras y maestros con los que he hablado, a los que he observado, con los que he convivido y he compartido. Ellas son: Sara, Elisa, Tarsis, Ada, Eva, Melca, Raquel, Judith, Salomé, Sella, Noema, Miriam, Saba, Rebeca, Ruth, Hetzabel, María, Esther y Lía. Ellos son: Abraham, Moisés, Lamec, Adán, Nacor, Jacob, Isaac, Ismael, Elías y Josué. En este espacio y durante algún tiempo estas mujeres y estos hombres se convirtieron en las y los protagonistas de esta historia. Una historia cuyo origen, evolución y desenlace cuento ahora...

*Capítulo 4. EL PROBLEMA Y EL PROCESO:
¿MAESTRAS EN LA ESCUELA?
BUSCANDO RESPUESTAS DESDE LA ETNOGRAFÍA*

La cultura es como el dolor,
si no lo sientes, por mucho que te digan,
no lo comprenderás.
(José Miguel de Barriandirain, 1991)

Para mí es difícil definir con precisión el momento exacto en que todo comenzó. Existe una fecha concreta, pero tal como muestro en la autobiografía esta fecha se vincula a otros momentos que se extienden retrospectivamente en el tiempo. Lo cierto es que desde el momento en que decidí hacer una tesis, ésta se convirtió en una obsesión y en un reto personal. De todas maneras aunque el problema y el proceso se vinculan a mi trayectoria vital, en este apartado voy a ceñirme a los años-cursos en los que se originó el proyecto y se desarrolló el proceso de investigación. Distingo dos grandes fases: la primera (desde la ingenuidad) se corresponde con el primer periodo de génesis, en la que tal como indica el título mis ideales imprimieron sentido a un primer proyecto; y la segunda (desde la realidad), es paralela a la propia práctica, real y problemática que determinó los cambios sucesivos.

4. 1. Desde la Ingenuidad

¿Cuál fue la génesis de esta tesis?

Todo comenzó hace bastantes años. Allá por 1987 decidí matricularme en el programa de doctorado "Diseño, desarrollo e investigación curricular II" del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Había terminado Pedagogía en 1985 y tras dos años turbulentos añoraba la vida universitaria; el bullicio de los pasillos, el culto al saber, la rutina de las aulas, el murmullo de las compañeras y compañeros; los apuntes, las clases, los libros, los debates, los birretes y las cátedras... Por otra parte, no me había desvinculado totalmente de la Universidad, seguí colaborando en algunos proyectos de investigación, convertidos posteriormente en Tesis Doctorales. A través de ellos, fui descubriendo que la investigación y yo podíamos formar una pareja bien avenida. Disfruté indagando, descubriendo entre líneas los mensajes ocultos; pensando, reflexionando sobre el significado de las palabras y los hechos; oyendo, transcribiendo las voces de colectivos diversos y complejos; observando, mirando con detenimiento las interacciones, las reacciones, los movimientos, los distintos momentos; escribiendo, transformando a través de un proceso casi mágico, el pensamiento en conocimiento. Amén de sumar 32 créditos, el objetivo del doctorado implicaba directamente la lectura y defensa de una Tesis Doctoral. Pero, aunque la meta estaba clara, el proceso se ha prolongado en el tiempo.

Primero fue la consolidación a través de los distintos cursos, seminarios y lecturas del marco conceptual adecuado a mi formación como investigadora. Temas como el pensamiento del profesor, el currículum, los paradigmas, la investigación cualitativa, la teoría crítica... iban conformando un espectro teórico del que se iban desgajando valores y compromisos con el mundo y la educación. Desde estos años vislumbré algunas posibilidades para iniciar nuevos proyectos, posibilidades abiertas y sin concretar, sintetizadas algunas veces en preguntas escuetas pero de difícil respuesta: ¿Qué está ocurriendo en las escuelas y con los profesores? ¿Cómo partir de problemas reales? ¿Cómo cuestionar la "perspectiva conformista de la educación" (Carr y Kemmis, 1988)? ¿Cómo cambiar las formas de hacer investigación?. Con este conjunto de preguntas en mente, que implicaban más la construcción de una plataforma de partida, que la concreción de un proyecto de trabajo, al final del bienio me planteo:

"Hoy he decidido hacer una tesis doctoral improductiva, no rentable, pero con sentimiento, intención descriptiva e implicación social-real, y por supuesto en Canarias. De Canarias a ninguna parte." (Diario 5-VI-1989)

La finalización del bienio implicaba indefectiblemente la presentación de un proyecto de tesis. Aún lo guardo: "Sociedad, Escuela, Profesor: Relaciones entre procesos socioculturales conocimiento-acción pedagógica". ¡Casi nada!. Título pomposo, proyecto ambicioso, tarea inabarcable, frustración inevitable; pero eso fue más tarde. En aquel momento, ya apuntaba los orígenes del problema:

“La génesis de esta tesis habría que situarla hace algunos años, cuando por casualidades o determinismos de la vida decidí involucrarme en la aventura-desventura educativa. Desde el periodo formativo comprendí la relevancia de la figura del profesor¹⁴ en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente y mediante la discusión deliberativa y la reflexión práctica surgidas al amparo de la docencia, el asesoramiento, el contacto con maestros, alumnos, colegas; la investigación, lecturas y seminarios ... este planteamiento que en principio parecía vago e impreciso, fue adquiriendo cada vez mayor coherencia. Era evidente la importancia del pensamiento y acción del profesor de cara a la implementación del currículum, la adopción de innovaciones, el aprendizaje del alumno, la mejora de la

14

Utilizo el masculino tal como aparecía en el proyecto original. En aquel momento no era consciente del sexismo en el lenguaje.

calidad educativa... PERO, indudablemente su pensamiento y acción no se circunscribe, genera y transforma en el ámbito estricto de su aula. El profesor no siempre piensa y actúa en la bulliciosa soledad de su clase. Sus pensamientos y acciones se enmarcan en un contexto profesional inmediato (centro) y en un contexto vital cercano (pueblo-ciudad, modelo educativo y social) con sus culturas, tradiciones, relaciones, reglas, expectativas... que le influyen y condicionan. Estudiar la relación de estas instancias sociales con el pensamiento y la práctica de los profesores, es uno de los objetivos prioritarios de la investigación que aquí se presenta."

Con el devenir del tiempo este objetivo varió sustancialmente. Sin embargo, en este primer proyecto se bosquejaron, entre palabras e imágenes, algunos pilares que sustentaron las bases de desarrollos ulteriores. Entre ellos, los siguientes:

- ° La implicación social de la tarea científica. El compromiso con la transformación de la realidad escolar y social en la que vivo e investigo.
- ° La influencia de las experiencias e ideología de la investigadora y la búsqueda del "marco mental adecuado" (Wood, 1987) para abordar a la luz de la reflexión y emoción controlada el trabajo de investigación.
- ° La atención a los aspectos sociales y organizativos que inciden en las escuelas y en las prácticas de los maestros y las maestras
- ° La consideración de la escuela como instancia intermedia entre un nivel macro, diluible por su amplitud y profundidad, y un nivel micro que aísla al profesor en su aula. La escuela como lugar de encuentro y trabajo, como realidad compleja, como espacio habitado, cuya dinámica y cultura está condicionada y es condicionante de la vida de sus habitantes.

Ahora con la mirada sosegada que imprime el paso del tiempo, me gustaría que hubiese sido un diseño abierto, flexible, emergente, pues ello hubiese justificado el carácter procesual y dinámico de la investigación, pero no fue así. Fue un diseño que se estructuraba en fases (preliminar, inicial, profundización, síntesis), partía de un marco conceptual (el pensamiento del profesor, la escuela como organización, las culturas de enseñanza), contenía cuestiones de investigación (¿Qué relaciones se establecen entre el conocimiento práctico del profesor y el conocimiento del contexto? ¿Qué influencia tienen los aspectos contextuales en el conocimiento y la práctica de los profesores? ¿Qué relaciones existen entre conocimiento pedagógico de los profesores y las concepciones sobre la escuela?....)

e hipótesis (los aspectos contextuales y organizativos de la cultura escolar interactúan significativamente con las teorías pedagógicas del profesor) y se enumeraban instrumentos (análisis de documentos, observación no participante y participante, cuestionarios, entrevistas, diarios -profesor, investigadora-). Su carácter abierto y flexible venía dado más por el alto grado de abstracción y el carácter inmensurable de las finalidades y los marcos conceptuales que por la estructura del diseño per sé. Y con todo este caudal de conjeturas, suposiciones e intenciones, me lancé al ruedo a dar los primeros lances: la elección del centro y la negociación con sus miembros.

Con *la elección del centro* me enfrenté uno de los problemas más acuciantes con el que se encuentra la investigación educativa en Canarias: el acercamiento e integración de las investigadoras e investigadores en los centros escolares. Si la escuela posee una cultura, un pensamiento afín o divergente, una forma de poder o relación, un lenguaje propio, es tarea de las investigadoras e investigadores conocer y comprender, indagar y reflexionar, estar y compartir... En aquel momento mi prioridad era encontrar un centro que me permitiera "integrarme", y para ello nada mejor que un centro conocido y que me conociese: la escuela de mi aldea, era en este sentido, la mejor opción. En ella había estudiado, en ella había hecho las prácticas de Magisterio, a ella había acudido en otros momentos, en ella estaban las profesoras y profesores desde hacía mucho tiempo. Esta última era también una característica atrayente pues la situación estable de la plantilla del profesorado me permitiría una estancia prolongada en el campo sin cambios notables en la estructura del centro. A posteriori y sin preverlo, otra característica se convirtió en un criterio que permitió, con otro proyecto, la continuidad en el centro: la presencia mayoritaria de mujeres y su distribución representativa por etapas y funciones.

Una vez elegido el centro, el paso siguiente era la *negociación inicial* con sus miembros. Para esta tarea recurrí a dos procedimientos formales: Primero; hablar con el director con la correspondiente carta de presentación y segundo; presentar el proyecto al claustro. Esto último lo realicé el 23 de Septiembre de 1989 en una reunión de todo el profesorado. Expliqué el motivo de mi presencia, el contenido y objetivos de la investigación, los procedimientos de recogida de datos, las condiciones de su participación; y pedí su colaboración para la óptima realización del trabajo. Después me retiré y el proyecto se sometió a votación. La asistencia ese día fue de 26 profesores y profesoras, de los que 17 estuvieron dispuestos a participar, 8 no, y 1 se abstuvo, según me informó el director al día siguiente. También en esta breve charla, el director me aclaró algunas cuestiones que me permitieron aclarar cualitativamente el sentido de los votos. Existía unanimidad para

que el proyecto se desarrollase en el centro; las discrepancias se producían en relación con las observaciones en el aula, de hecho los votantes de la negación estaban dispuestos a colaborar en la aplicación de los cuestionarios, pero sin intromisiones en sus clases. Otra cuestión que traté con Moisés ese día después fue mi asistencia a los claustros y consejos escolares, cuestión no tratada por el claustro, pero que según su punto de vista podía incurrir en ilegalidad, posibilitando la revocación de acuerdos. Además, dado el ambiente tenso que generaba el requerimiento de elaboración de actas en los claustros, sólo se realizan los prescriptivos, siendo sustituidos por reuniones de trabajo en horario de exclusiva. Por lo demás el director me ofreció su apoyo y disponibilidad personal y empecé, con su venia, a ojear los primeros documentos.

4.2. Desde la realidad (Desarrollo)

¿Cómo y por qué se transformó el proyecto inicial?

Del dicho al hecho hay un largo trecho, dice la sabiduría popular. De la intención a la acción media un gran abismo, digo yo, después de haber recorrido un largo camino de ida y vuelta entre las ideas y las acciones. En este camino, la práctica de la investigación, el contacto con la situación real del centro, mi mente inquieta, mi proceso personal y el propio proceso de investigación se convirtieron en los principales artífices de una investigación que tuvo diversas fases, fases que describo a continuación:

1989-1990. Vagabundear

Primer año de estancia en el centro. Primer acercamiento con lentes etnográficas a la escuela y al pueblo. Primeras conversaciones informales que me llevaron a hablar con el director, padres, madres, maestros, maestras, asistentes sociales, habitantes... Primeras defensas del proyecto. Inseguridades:

"La recogida de datos de tipo etnográfico requiere una formación no sólo académica (conocimientos), sino también personal (actitudes, relaciones interpersonales...)" Diario 7-XI-1989

Indagaciones en la aldea: Cámara Agraria con un padre que responsabiliza al profesorado de lo que ocurre en las escuelas . Casa de la Cultura con un trabajador-luchador cansado de asambleas. Ayuntamiento con la trabajadora social... Indagaciones en

la escuela: recorridos por los pasillos, los jardines, las puertas de las aulas, la sala de café, la dirección, el comedor, los paneles, los cuadros... Miradas detrás de las ventanas: días oscuros, grises, lluviosos... Otoño, 24 litrosXm² recogidos en el laboratorio metereológico creado por un maestro.

Nuevas caras. Reuniones de inspección y de encargadas de comedor de la zona. La situación del centro a medio camino entre los pueblos de la comarca facilita los encuentros. Presentaciones entrañables. Un profesor me presenta a una visitante como "una compañera". "Pasa por allí cuando quieras, aunque la puerta no esté abierta", me dice una maestra. Refuerzo y ánimo.

Participación en actividades. Actos en los que la escuela salió a la calle y el pueblo se llenó de bullicio y alegría: Los finaos (17-XI-89); como castañas, saco fotos, converso, juego, me divierto. Los Carnavales (14-II-90); me disfrazo, bailo, lloro cual viuda desconsolada por una sardina recién quemada. El día de la Paz. 30 de Enero de un año trágico. La primera guerra del Golfo Pérsico. Recorto palomas de papel. Intervengo. Me atrevo a presentar el acto central. Hoy leo nuevamente el manifiesto:

"Estas son las armas que tenemos: Diálogo, Comunicación, Convivencia, Amistad. Solidaridad. Paz y No Violencia"

Preocupaciones iniciales. Primer problema ético de la investigación etnográfica: el riesgo de la investigación sentida; la subjetividad:

"Buscar la forma de alejarse, mirar desde arriba para entresacar datos no mediatizados por la vivencia cercana" Diario 9-XI-89

Preocupación insulsa e irresoluble cuando nos hallamos inmersos en contextos escolares, cuando nos encontramos con otros planteamientos que entienden que:

"... la subjetividad no es simplemente un estado mental psicológico individual. Al incluir la conciencia humana, esta conceptualización también permite el reconocimiento de que la conciencia es asimétrica, es decir, que es invariablemente definida por las múltiples relaciones de poder y de los intereses conflictuales de clase, raza, género, edad y orientación sexual" (Roman, L.y Apple, M. 1991: 60)

Primeros análisis de documentos. Planes de Centro, Memorias, Programaciones... Primeros indicios sobre la organización peculiar de la escuela, sobre la situación de profesoras y profesores. Diferencias de funcionamiento de un centro bicéfalo. Colegio Nuevo, Colegio Viejo (Ver capítulos 3 y 7). Introducción al caos escolar. Acercamiento a modos de trabajo docente, al *modus operandi* de la escuela, limitaciones infraestructurales, toma de decisiones espontáneas y casuales, desidias administrativas, respuestas intuitivas, órdenes legales, adopciones unilaterales. Contrastes de símbolos e imágenes. Charlas con otros posibles informantes (alumnado de Magisterio en prácticas). Primeras entrevistas informales con el director (14-XI-89; 11-XII-89) para esclarecer datos de funcionamiento (claustros, reuniones de trabajo, departamentos, coordinaciones, órganos de gobierno, criterios de organización del profesorado y el alumnado...)

Encuentro con otro director -el de la tesis- (13-XII-89): revisión de materiales, estrategias para nuevas indagaciones, relectura del diario, apoyaturas teóricas y metodológicas, contactos con otros colegas... Y un consejo: No a los delirios poéticos. De acuerdo, de acuerdo...

Aplicación del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (21-I-90). Explico condiciones, objetivos, y procedimiento de respuesta. Asistentes 21 profesoras y profesores¹⁵. Sus preguntas: "*Si es anónimo ¿por qué hay que poner tutorías?*". "*¿Tienes que expresar lo que piensas o lo que haces?*". Mis inexactas respuestas: "Necesito identificar..." "Lo que piensan..." Análisis de datos del cuestionario. Codificación de datos, introducción en el ordenador, elaboración de plantilla de resultados (Ver anexo I). Encuentro con una variable significativa: el Sexo...

1990-1991 Estar y Recordar

Octubre de 1990 comenzó mal:

15

La asistencia ese día fue de 21 maestras y maestros, estando 5 ausentes del total de la plantilla. De estos últimos, 4 cumplimentaron el cuestionario con posterioridad, individualmente y sin mi presencia, pero tras haberles explicado el procedimiento de respuesta. Como la presencia en el campo ha sido larga y duradera, han ido incorporándose al centro otras profesoras y profesores a los que también se les ha aplicado el cuestionario mediante este procedimiento. En total, se recogieron 35 cuestionarios de los que se han seleccionado 28 (17 maestras y 11 maestros). El criterio ha sido la permanencia de estos casos en el centro y su continuidad en el desarrollo del proyecto.

"Todo o nada. Escribir, describir, detallar, emocionarme, pensar y sentir. Callar, mantener lo privado en secreto, no publicar los sentimientos, primar la rigurosidad. Olvidar... En este dilema me debato cuando por todo ello no he querido escribir nada más. Este es un proceso lento que no sé si podré acabar... La decepción después del error, mi incapacidad para acotar, separar, estudiar. El desencanto ante la realidad... Todo ha hecho que muchas páginas de este diario quedaran en nada... Sucesos que no se recogieron, lecturas que no se hicieron. ¿Cómo equilibrar rigor e interpretación? ¿Cómo evitar el sueño y describir la realidad? ¿Cómo lograr que este diario sea un instrumento útil para el conocimiento sin que en ello interfieran mis limitaciones y vivencias privadas? Quien lo lea y tenga la respuesta, por favor, deje un mensaje solidario..."
(Diario 16-X-1990)

Me refugié en las lecturas y en una de ellas encontré una respuesta solidaria; la de Lewis Thomas (1983) que:

"... atribuye a los errores humanos el origen de las experiencias que hacen progresar la investigación científica" (cit. en Goetz y LeCompte, 1988)

Pero... ¿Cuál había sido el error? Como se puede comprobar en el extracto de diario anterior, la subjetividad seguía desbordando mi visión de la realidad, combinándose ahora con otro dilema incipiente: la confidencialidad. Pero el segundo problema ético de mi investigación emergía: la distancia y el tiempo. Había elegido Tinarama y su escuela para evitar la sensación de "extrañeza" y lograr una mejor integración. Pero era profesora con obligaciones docentes en la Universidad de La Laguna (Tenerife) y obligaciones investigadoras y domésticas en Tinarama (Gran Canaria). La dulce esquizofrenia de la interinsularidad comenzaba. Cada visita a la escuela implicaba un largo trayecto: La Laguna- Los Rodeos- Gando-Las Palmas de G.C.- Tinarama; y el regreso inverso con los mismos medios: taxi-avión-guagua-guagua. ¿Qué debía hacer? ¿Buscar otro centro más cercano? ¿Y qué hago con el trabajo ya realizado? Y si continúo ¿Cómo captar lo sucedido en la ausencia? ¿Cuándo y como intensificar mi presencia? Opté por continuar y ello, sin duda, condicionó un desarrollo intermitente del trabajo de campo. Aprovecharía los tiempos sin docencia y prolongaría diacrónicamente la estancia en el centro. Ello me obligó a Estar dentro de la Escuela y a Recordarla fuera de ella.

Noviembre comenzó mejor. Ya tenía un primer informe para presentar al profesorado. En él se recogían las tareas realizadas (análisis de documentos y resultados del cuestionario de Teorías Implícitas) y la necesidad de seguir profundizando. El 5 de Noviembre de 1990 por la mañana, fuí entregando individualmente el documento, por la tarde, en una reunión de todo el profesorado, presenté sintéticamente el informe, lo que dio

pie a una pregunta de un profesor (¿Coinciden los resultados con otros trabajos en otros centros?) y una sugerencia de otro profesor (Importancia del clima reflejado en la introducción pues es lo que llega a la gente. Es necesario reflejar eso en el conjunto del trabajo porque lo demás es muy técnico) Y yo pensé: ¿Delirios poéticos, Sí?. Aproveché además la sesión para plantear la necesidad de asistir a las reuniones de claustro o de trabajo, solicitando su permiso, acuerdo al que deberían llegar sin mi presencia.

El día siguiente (6-XI-90) fue un buen día: Como respuesta al saludo diario, el director me informó del acuerdo unánime del colectivo sobre mi asistencia a las reuniones de trabajo. Según él no hubo necesidad de votación sino acuerdo mayoritario. Y un profesor me comentó: "*¡Te ha ayudado ser hija del pueblo!*". También la jefa de estudios me reforzó con sus palabras: "*¡Tú ya eres de la familia. Como un hijo que está estudiando y vuelve de vacaciones!*". E iniciamos un diálogo sobre las reticencias del profesorado a las observaciones, las experiencias precedentes en el centro, la ausencia de criterios éticos a la hora de elaborar informes acusatorios... Y pensé en mi rol "¿turista intelectual?" (Roman y Apple, 1991), y en mi "responsabilidad" (Rockwell, 1987), reencontrándome de nuevo con la ética y sus problemas.

Mi próximo objetivo era lograr lo mismo con otro órgano de gobierno: el Consejo Escolar. Con ello me atreví el mes siguiente, concretamente el 10 de Diciembre de 1990, en la sesión de constitución del consejo, después de las elecciones. Al finalizar la reunión pedí la palabra y di a conocer los motivos de mi presencia, solicitando el consiguiente permiso para mi asistencia. Tampoco se sometió a votación, pero directamente los gestos de las y los asistentes y las palabras de un padre me sirvieron de invitación: "*Aceptamos tu presencia hasta que empecemos a darnos tortas*". (Risas y gratitud)

¡Bien! Ya tenía el tan ansiado permiso, pero ello no se correspondió con visitas intensivas. Los problemas conceptuales seguían rondando en mi cabeza. Decidí consultar con expertos. Los esquemas se me vinieron al suelo. La confusión de un mapa mundi me golpeó el corazón. A partir de ahí fui consciente de que la necesidad de acotación era evidente. Se me escapaban de las manos los conceptos y categorías empleados; sociedad, escuela, profesor... ¿Qué sociedad? ¿Qué escuela? ¿Qué profesor? Existen distintas conceptualizaciones, enfoques, perspectivas sobre cada una de estas realidades. Por otra parte, debía concretar el problema, los objetivos y cuestiones de investigación, formulados de manera amplia e imprecisa. Se hacía difícil desde la realidad del centro abordar una problemática tan compleja como la organización peculiar de la escuela y su influencia en

el pensar y el hacer de los maestros y maestras. De todas maneras, analizando los resultados del Cuestionario de Teoría Implícitas había surgido un nuevo y controvertido problema: las maestras pensaban de distinta manera que los maestros. En líneas generales, las primeras rechazaban los planteamientos críticos sobre la enseñanza y los casos de teoría tradicional aparecían en mujeres. ¿Por qué? ¿Cuál era el motivo? ¿Cuáles eran las consecuencias?

Volvía a empezar, a pensar, a leer, a consultar... Y llegó el 8 de Marzo de 1991. Fue un hecho aparentemente trivial. Se elegía secretaria para una comisión del Departamento. Mi pregunta fue contundente: “¿Por qué son siempre las secretarias mujeres?” E igual de contundente fue la risa generalizada y la respuesta del Director del Departamento: “Ya se le subió a la cabeza el día de la mujer trabajadora”. Pero esta pregunta contenía la génesis de mi tesis y mi respuesta no se hizo esperar. Mi respuesta, el 12 de Marzo de 1991, fue un nuevo proyecto que abría nuevas preguntas y dilemas: “El papel de la mujer en la escuela”. Poco tiempo y poco espacio, en unas breves páginas sintetiqué el germen de un nuevo proyecto:

I. MARCO TEÓRICO

. Estudios sobre el profesor: del pensamiento a la acción

(Conelly y Clandini, Feiman y Floden, Elbaz, Marrero, Martínez Bonafé, Stenhouse...)

. Estudios sobre la organización: de la burocracia a la relación

(Apple, Ball, Escudero, González, PopKewitz, Santos Guerra...)

. Metodología=Etnografía. De la tribu al estudio de lo cotidiano

(Goetz y LeCompte, Jackson, Wood....)

II.. OBJETIVO:

Explorar el papel que desempeña la mujer en la organización escolar

III. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

. Respecto a la escuela:

¿Qué teorías sobre la enseñanza subyacen entre el profesorado? ¿A través de qué patrones de acción se manifiestan esas teorías? ¿Existe unanimidad o divergencia en la conceptualización teórica de la enseñanza? ¿Existen diferencias en función de la variable sexo? ¿Qué tipo de relaciones existen entre profesoras y profesores, profesores y profesores, profesoras y profesoras, profesoras/es y alumnas/os? ¿Qué papel desempeña la mujer en la escuela? ¿Cómo se distribuyen por ciclos y materias? ¿Qué cargos ocupan

fuera y dentro de la escuela? ¿A qué tipo de presiones están sometidas?
¿Cómo se manifiestan esas presiones?

. Respecto a los casos seleccionados:

¿Cuál es su biografía profesional? ¿Cómo conceptualiza la escuela? ¿Y esta escuela? ¿Qué problemas del centro considera prioritarios? ¿Cómo los aborda? ¿Qué incidencia tienen en su labor profesional?

. Respecto al entorno:

¿Cuáles son las características geográficas, históricas, políticas, económicas, sociales, culturales... del pueblo? ¿Cómo se conceptualiza el papel de la mujer en esta sociedad? ¿Cómo es tratada la mujer en una sociedad rural, isleña..?

IV. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CASOS

Teoría, Sexo, Ciclo

Caso especial: Madre fuera de la escuela con hija en Ciclo Inicial

Alumna dentro de la escuela en Ciclo Inicial

Profesora dentro de la Escuela en Ciclo Inicial

V. INSTRUMENTOS

Entrevistas y Observaciones. Estar despierta en la escuela (consejos escolares, claustros, reuniones de trabajo, entorno, aula...). Darle sentido a mis observaciones ¿con quién? Triangulación.

Después de esta trasmutación comienzo un nuevo diario titulado: "Nuevo Diario en Tierra o intentos por creer y apasionarme los símbolos de la vida cotidiana" (22-III-91). Como su título indica es un diario de símbolos y sentimientos, pero es también el diario del Estar y el Recordar. La librería, una vieja puerta, la vieja mesa, la casa de Vegueta, los sellos nuevos, los teléfonos modernos, los viajes en guagua... Todo lo que veía y oía llevaba mi pensamiento hacia la escuela. Y me preguntaba: ¿Dónde están los jefes? Y me contestaba: dirigiendo. Y me volvía a preguntar: ¿Y las mujeres? Y me volvía a contestar: enseñando, limpiando, cocinando...Y decidía: ¡Ponerle a los números sexo! Y recordaba el cansancio de una maestra y el llanto de una compañera.

Y regresaba, volvía a la escuela (25-III-91) y encontraba a una pareja de maestro y maestra que se llamaban cielo. Y salía a la calle y contemplaba la aldea y comprobaba la crueldad de los planes urbanísticos con ella y con la escuela. Y me preguntaba: ¿Por qué las mujeres son más dependientes? ¿Por qué los hombres son más interpretativos y emancipatorios? Y suponía: Los valores actualmente vigentes (democracia, crítica,

activismo..) han sido atribuidos social e históricamente a los hombres. Y respondía: Las mujeres se atribuyen significados socialmente dependientes porque las presiones sociales siguen vigentes. Y me hablaban de antiguas maestras combativas y luchadoras, con talento pero sin título, que enseñaban a leer entre líneas a campesinos y a niños, que lideraban al pueblo para no permitir el encauzamiento artificial de las aguas.

Y regresaba (1-IV-91) y miraba quién estaba y hablaba con las maestras. Y me convertí según un maestro en "una cosa que deambulaba por los pasillos". Y recordaba y establecía criterios para la selección de casos y posibles interrogantes de entrevistas. Y me preguntaba: ¿Por qué tienen éxito los culebrones?. Y me planteaba nuevos proyectos con nuevas ilusiones y nuevos problemas éticos; por ejemplo: "La prostitución en Canarias. Estudio etnográfico" ¿Observación participante? Realmente ser mujer e investigadora tiene sus riesgos y limitaciones. Y encontraba viejas amigas y nuevas sorpresas ¿Aborto? ¿Salario? Y me preguntaba ¿Podremos llegar a un consenso sobre el estudio afectivo adulto de Hombres y Mujeres? ¿Puede ser esto un buen planteamiento de Tesis? Si es por ello, ¡mi vida entera!, por los niñas, por los niños y por la escuela. Y seguía preguntándome "¿Qué hago para no pensar?" Desempolvar libros antiguos con títulos frescos: "El Arte de Amar" (Ovidio, 1934), "El secreto de la Sabiduría" (Rafael Cansinos-Assens, 1931), "La Conquista de la Felicidad" (Bertrand Russell, 1931), "El Precio de la Libertad" (Calvino Coolidge, 1927), "Elogio de la Locura" (Erasmus de Rotterdam, 1935)...

Volvía a la escuela (15-IV-91) y me resultaba cada vez más difícil relatar detalladamente lo que ocurría en ella. La simultaneidad de los acontecimientos me desbordaba y hacía preguntarme por la validez de la investigación. Y los niños ya me llamaban señorita. Y yo me preguntaba ¿soy realmente una más? Y me cuestionaba: Si soy señorita, las pequeñas y los pequeños difícilmente me hablarán con sinceridad. Y seguía ojeando documentos y observaba cambios en el centro y me sentía privilegiada porque me entregaban llaves de espacios acotados (22-IV-91). Y registraba los susurros de los hombres de la aldea y sentía un puñal clavado en las vértebras y me planteaba: "¡Tengo que hacer esta tesis! Estos son los datos". Y transitaba la vieja escuela y la escuela nueva y anotaba las características de sus espacios, los símbolos y los cuadros. Y entraba en algunas reuniones del profesorado (29-IV, 6-V, 21-V, 1991) y empezaba a observar ubicaciones espaciales distantes, reacciones y respuestas distintas según la susodicha variable. Vengo y voy. Hago exámenes. Escribo cuentos. Voy y vengo. Estalló la primavera y llegó el verano. Entre la emoción de la libertad y el miedo a la soledad. Entre la duda: ¿Tesis o Poemas? Y la certeza: Invitación a la comida de final de curso (28- VI-91)

1991-1992. Preguntar y Contemplar

Después de un verano amargo, este curso fue templado. Cálido al comienzo, borrascoso en medio. El 2 de Septiembre de 1991 ya estaba en el colegio con mis libretas, mis gafas y mi cesta, dispuesta y con el firme propósito de toda buena etnógrafa: capturar retazos de realidad. Frente a la amalgama del diario de los símbolos y los sentimientos, creí necesario en mi nuevo proyecto recoger los acontecimientos con mayor detenimiento. Para ello, separé materialmente el trabajo de campo. En una libreta grande, gris y con hojas a cuadro, recogería el desarrollo de las reuniones y sesiones de trabajo. En una libreta pequeña, encarnada, con rayas blancas recogería los encuentros informales, las sensaciones y vivencias. Entre el 3 de Septiembre de 1991 y el 30 de Marzo de 1992, registré a lápiz y papel y algunas sesiones con grabadora, lo acontecido en dos Claustros (12-IX-91, 16-III-92), cuatro Consejos Escolares (30-IX-91, 18-XI-91, 16-XII-91, 18-II-92), y once reuniones de trabajo del profesorado (3-IX, 4-IX, 28-X, 30-X, 4-XI, 11-XI, 16-XII-1991; 27-I, 3-II, 11-II, 30-III-1992) Anotaba tiempos, relataba hechos y discursos y hacía observaciones. También ya empezaba a diferenciar las intervenciones según el sexo, pero no distinguía por nombres; usaba el genérico: director, secretaria, profesor, profesora, padre, madre, alumno, alumna....

Pero no fue ésto lo único que capté. Paralelamente continuaba "deambulando" por los pasillos, las salas y los patios, conversando con quien conmigo quisiera conversar, con las maestras itinerantes, con las propietarias, con las noveles y veteranas. Con los maestros. Continuaba contemplando y anotando, preguntándome e intentando responder. Observaba y me interrogaba:

*"Hoy vi en la escuela la ternura de los besos de las mujeres a sus hijos; de los hombres a los niños. ¿Son en realidad diferentes los hombres y las mujeres respecto al afecto hacia los niños?"
Diario 25-IX-91*

Interrogaba y observaba:

¿Quiénes vienen generalmente a buscar a los peques?: Las madres. En la entrada un solo varón. Pero... ¿Quiénes están en el Consejo Escolar? (Diario 30-IX-91)

¿Cómo es el agrupamiento de profesoras y profesores? (Recreo). Las mujeres al sol (7) hablan de sus cosas (comida, nuevos alumnos, falta de autonomía de los niños de primero, me preguntan

cuando me voy...). Los hombres (dos nuevos incorporados este curso) solitarios (vigilancia de niños, contemplación del paisaje) hablan entre ellos. (Diario 2-X-91)

Encontraba nuevos símbolos y seguía la concatenación de preguntas y respuestas:

"La voz contundente de un maestro"

Los niños/as no escucharon la campana y se oía el barullo. El maestro habló con su voz grave y llegó el silencio. ¿Influyen en la enseñanza (en la disciplina, por ejemplo) características físicas masculinas/femeninas? ¿Es necesario para mantener el orden, la presencia de un varón? ¿Cómo afrontan las mujeres el tema de la disciplina? ¿Y los hombres? (Diario 3-X-91)

Las mujeres también son contundentes, pero les duele la garganta (Diario 5-X-91)

Mis diálogos iban más allá del estatus. Hablé también con las alumnas (4- XI-91) y aproveché para darle a mis observaciones una perspectiva distinta:

Alumnas: ¿Qué haces?

Yo: Un trabajo con profesores

Alumnas: ¡Ah! Sobre eso tenemos mucho que decir

Yo. ¿Qué? A ver ¿Con quién aprenden más con las profesoras o con los profesores?

Alumna A: Con los profesores

Alumna B: Con las profesoras

Yo: Pero ¿Qué es? ¿Es que no están de acuerdo?

Alumnas: Es que depende del carácter de cada uno.

Y las observaciones se ampliaban a las clases de deportes y actividades plásticas (Diario14-XI-91):

Observación clase de deportes:

Voluntariedad de agrupamiento para fútbol o baloncesto en función del sexo.

Fútbol: 12 niños, 1 niña

Baloncesto: 11 niñas, 0 niños

3 niñas enfermas

Observación de murales:

Los niños se ofrecen como voluntarios primero, las niñas dependen más de las indicaciones del profesor

Y contrastaba las observaciones con profesoras y profesores (15-XI-91)

Eva: Fútbol, lo de ayer fue una excepción

Domingo: Plástica, las niñas son más dependientes que los niños respecto al profesor en función del tipo de tareas que realizan. Pintura (ensucia) ! Rechazan. Teatro ! Voluntarias

Un paso importante en esta fase fue descubrirme, quiero decir, abrirme, dar a conocer verbalmente mi nuevo proyecto. Hasta ese momento tanto el anterior diseño como el informe inicial eran opacos, abstractos, impersonales. Pero ahora la nueva propuesta enraizaba en lo personal, las vivencias y las experiencias. Las respuestas emergían sin preguntas:

"La educación ha estado en manos de las mujeres. Hay que educar con cariño, dar disciplina con cuidado, dar a los niños afectividad y emotividad, valores socialmente establecidos como femeninos".

(Eva, Diario 4-XI-91)

Las hipótesis se contrastaban sin experimentaciones:

Hoy, en la jefatura de estudios he contrastado hipótesis con las concepciones de dos maestras. Según una de ellas (Eva), el rechazo de las mujeres a estar en cargos públicos, en el poder, es porque no tienen tiempo, por la doble jornada, pero también por cualidades que son innatas (ternura, sensibilidad, gran capacidad para asumir responsabilidades...) e incluso por satisfacer el ego de sus hombres, de sus compañeros... El tópico de sexo fuerte-sexo débil se destruye. '¿Quién a la hora de enfrentarse con los problemas tiene más cojones para tomar decisiones?' Su experiencia personal es que el hombre se derrumba. (Diario 14-XI-91)

Y continué hablando con las maestras de asuntos de mujeres y de asuntos escolares y una premisa surgía de forma reiterativa: ¡Los niños y las niñas necesitan afecto!. Y realizaba tareas: recortaba angelitos blancos para los regalos de Navidad de los niños y niñas de preescolar. Entraba en las aulas y comprobaba la dureza del trabajo de ser maestra y estar en la escuela. Y me posicionaba ¡No hay derecho!. Y pensaba sobre mi rol: "¿Cómo ser paciente, sólo oyente y no interviniente" (Diario 13-XII-91)

Y negocié con la maestra del caso especial del Ciclo Inicial, previsto en mi nuevo proyecto y con cierto desconcierto me preguntó: "¿Pero, vas a trabajar con niños tan pequeños?". Hablamos y comencé a observar la dinámica de su aula, fuí de excursión a la capital y en breves momentos ejercí de maestra sustituta. Pero a final de Marzo de 1992,

el proyecto que con tanta ilusión había iniciado quebró. El caso profesora-alumna-madre de Ciclo Inicial, era un caso conflictuado. Las relaciones entre la madre y la profesora eran problemáticas y yo me encontré en medio de una situación que me desbordaba. Conversé largo y tendido con la profesora, aclaramos las cosas, pero terminé renunciando al proyecto. El "respeto ético" y "el derecho a la privacidad" (Angulo Rasco, 1992) hacia las mujeres, hacia las personas investigadas, me hicieron adoptar una decisión. El 31 de Marzo de 1992, con tristeza, escribí: ¡El proyecto se fue al carajo!

1992-1993. Abandonar

Este curso fue sabático en el trabajo de campo. Después del fracaso de mi segundo proyecto, después de tantas idas y venidas debía, como los antiguos hebreos, dejar descansar las tierras, las viñas y los olivares, que en este caso eran las maestras y los maestros, sus sentires y mis pensares. No habían transcurrido los siete años prescritos, pero tras tres cursos de inmersión en el campo, tenía que decidir mi continuidad o mi despedida; pero sobre todo pensaba que tenía mucho que revisar, leer y aprender. ¿Por qué eran las mujeres dependientes? Las respuestas a esta pregunta me llevaban a indagar en distintos ámbitos del saber: Historia, Sociología, Política, Psicología... Y al hilo de las distintas lecturas, iba encontrando preguntas dentro de mi propio campo. La pregunta subsiguiente era: ¿Cómo se manifiesta la presencia de las mujeres en la Organización de la Escuela? ¿Qué aspectos deberían abordarse?: Ideología, Poder y Participación, Toma de Decisiones, Espacios y Tiempos, Entorno, Relaciones... ¿Qué conocimientos existen para comprender este fenómeno?: Teoría Crítica, Pensamiento Feminista, Micropolítica Escolar...

Pero el año no fue sabático en el trabajo docente universitario, ni en la contrastación en distintos escenarios. Fue un año de congresos y asesoramientos. Fue un año de traslación al lugar de trabajo de los problemas y dilemas que estaba estudiando. Una frase justificativa de un hombre ante un cambio injusto (21-VI-93) me llevó a comprobar las causas de la reducción de mujeres en la enseñanza universitaria: "Los problemas personales, son problemas personales, no son profesionales", dijo el insigne doctor. Y yo, silenciosa, me planteé: ¿Sobre quiénes recaen los problemas personales (crianza, hogar, atención y cuidado, hijos e hijas, padres y madres, maridos...) y profesionales (docencia e investigación)? Y lloré y no dormí e inventé un título para un posible estudio: "El sutil machismo de la cultura universitaria". Y replanteé un nuevo proyecto n°¿?: "El papel de las mujeres en la Universidad". Y pensé dejarlo, cambiar la utopía por el pragmatismo: tesis

corta con camino recorrido (8-VII-93). Pero sentí el dolor de las mujeres en mí y decidí:
"Volveré de nuevo hacia el punto 0"

1993-1994. Rediseñar

Volver al punto cero, implicaba regresar a la escuela de Tinarama, pero debía volver con una visión más clara y acotada. El objetivo, en este momento, era sencillo en su formulación (explorar el papel que desempeña la mujer en la organización escolar) pero terriblemente complejo para su desarrollo posterior. Debía continuar acotando:

En primer lugar, la mujer está presente en la escuela adoptando distintos roles; maestra, alumna, madre... son algunos de los papeles más relevantes y tangibles a través de los que se manifiesta su presencia. En segundo lugar, la realidad del mundo femenino, es una realidad compleja, plural y diversa, no reductible al sustantivo singular; no existe "la mujer" sino mujeres, mujeres y mujeres. En tercer lugar, la teorización sobre organización escolar no presenta un discurso unitario y unívoco; existen diversos planteamientos y perspectivas, ante las que debo posicionarme y ubicarme. Finalmente, la concreción del enfoque metodológico permitirá una mayor comprensión y aproximación al problema de investigación. Por interés personal, coherencia académica y continuidad temática decido concretar un paso más el proyecto: "El papel de las mujeres (maestras) en la escuela. Etnografía". Ya tenía el tema y el método, pero esta concreción encerraba nuevas preguntas, propuestas y posibilidades. Debía continuar acotando, problematizando, justificando...

¿Cómo definir el problema?

Me embargué en las lecturas y de cada una de ellas surgían preguntas sin respuesta. Por ejemplo, leía a W. Tyler o a M. Apple:

"Tanto el método de análisis de Bernstein como el de Foucault niegan, que las intenciones y significados del sujeto individual puedan constituir el principio de explicación, dado que las condiciones de la experiencia dependen de posibilidades que no están bajo el control del individuo mismo." (Tyler, 1991: 149)

"El mundo social del que forma parte la educación, no es simplemente el resultado de los procesos creativos de interpretación en los que se comprometen los actores sociales. El mundo cotidiano no está estructurado por lenguaje y significado, sino también por los modos y fuerzas de la producción

material y por el sistema de dominación relacionado de algún modo con la realidad material y su control" (Apple, 1986: 184)

Y me preguntaba: ¿Qué modos y fuerzas de producción, sistemas de dominación, están incidiendo en las interpretaciones individuales de las profesoras? Y en otras lecturas hallaba respuesta:

"La escuela y el resto de instituciones educativas, con la división sexual del trabajo que presentan, son elementos de justificación de esta división sexual del trabajo, tanto en el ámbito doméstico como en el público. Con los modelos de relación de poder que legitiman, contribuyen a la reproducción del orden social patriarcal y refuerzan la conexión del concepto de feminidad con la servidumbre, el conformuismo, la actitud maternal y el ocuparse de los demás." (M. Rovira, 1993: 18)

Leía a S.J.Taylor y R.Bogdan (1992: 61):

"Ningún examen sobre el *rapport* sería completo sin la mención del *rapport excesivo* (Miller, 1952). Aunque existen ejemplos de investigadores de campo que se convirtieron en "nativos", abandonando su rol y uniéndose a los grupos que estaban estudiando, el problema más común es la identificación excesiva con los informantes. Como lo señala Miller, es fácil ser afectado por amistades del campo al punto de renunciar a líneas embarazosas de indagación o, lo que es peor, de abandonar la perspectiva crítica que el trabajo de campo requiere"

Y surgía un nuevo problema ético de mi investigación: Ser Nativa, ser hija del pueblo, ser ex-alumna del colegio ¿Condicionaría mi visión? ¿Me haría abandonar la perspectiva crítica? ¿Renunciaría a profundizar en la indagación?

Leía a R. Bates (1989: 192):

"La creación de siervos amantes, o, para darle un nombre más pomposo, la ingeniería del consentimiento, es una de las grandes funciones que deben acometer quienes controlan la jaula de acero. Es un trabajo encomendado, dice Huxley, 'a los ministros de propaganda, a los editores de periódicos y a los maestros de escuela' (1980, p.12). Es un trabajo de integración social"

Y me preguntaba ¿Y las maestras? ¿Controlan o son controladas por la jaula de acero? ¿Y la escuela? ¿Es una burocracia o es una democracia? ¿Participan las mujeres en la escuela? Y nuevamente encontraba respuestas:

"Es probable que bajo los modelos formales de burocracia se mantenga una lucha soterrada por el poder. El modelo burocrático es inseparable del modelo político. La toma de decisiones en educación implica distintos valores y consecuencias, es un proceso político donde el consenso es difícil. Las diferencias de estatus son decisivas a la hora de entender la capacidad de influir en la toma de decisiones -si eres mujer,joven, provisional..." (San Fabián (1992:97)

Y surgían nuevas preguntas: ¿Qué decisiones se toman en el centro? ¿Influyen las mujeres en la toma de decisiones? ¿Cómo les afectan las decisiones adoptadas?...

Así se fue conformando un nuevo proyecto que recogía (¡por fin!) de manera amplia y sosegada lo que quería estudiar, lo que quería investigar... Para mí, el papel de las maestras en la escuela debía ser analizado, al menos, en tres niveles:

Un macronivel o nivel estructural que permitiera construir un marco de referencia para reinterpretar cuáles han sido las causas y consecuencias de la presencia de las mujeres en las organizaciones escolares. Se trataría de realizar un estudio sociohistórico para analizar el proceso de incorporación de las mujeres al trabajo de la enseñanza en el estado español y particularmente en Canarias.

Un mesonivel o nivel organizativo que intentara, partiendo de una perspectiva micropolítica de la escuela, conocer y comprender en profundidad la aportación peculiar de las mujeres a la organización escolar. Pretendería, a través de la realización de un estudio etnográfico, explorar y conocer cuál es el papel que las mujeres como profesoras desempeñan en la organización de un centro de educación primaria, analizando y profundizando en los rasgos comunes que las definen como grupo, así como en los procesos micropolíticos que genera su presencia en la organización.

Un micronivel o nivel individual que permitiera profundizar en las peculiaridades y especificidades; experiencias, concepciones y actuaciones de las profesoras del centro. A través de estudios de caso se trataría de averiguar qué aspectos de las biografías personales y laborales de las profesoras están incidiendo en su situación en la escuela.

Este era y es mi proyecto de investigación, la investigación de mi vida¹⁶. Pero tengo que hacer una tesis doctoral, tengo que acotar aún más. Decido centrarme en el segundo nivel, el nivel organizativo. Pienso que sin olvidar los aspectos sociales e individuales, este marco ofrece la posibilidad de explorar en profundidad cuál es el papel real de las maestras en la escuela, un contexto peculiar en el que lo social y lo personal se entretrejen indisolublemente. Partiendo de la siguiente premisa (si se quiere *hipótesis*):

“Las organizaciones escolares no son instituciones asépticas en las que conviven individuos asexuados, ni son ajenas a los fenómenos de discriminación que por razón de sexo existen en nuestra sociedad; sino que por el contrario, producen y reproducen en su seno situaciones de desigualdad para las mujeres que trabajan en ella, postergándolas a los peores empleos y alejándolas de las esferas de poder”.

Planteo el siguiente *problema de investigación*:

“Esta investigación tratará de explorar cuál es el papel que las mujeres como maestras desempeñan en un centro de educación primaria, analizando qué las diferencia de sus compañeros, los maestros, y por qué su presencia se reduce a determinados ámbitos de la institución”

La formulación del problema encierra en sí misma la necesidad de apertura al género. Si quiero estudiar características y peculiaridades del grupo de mujeres, tendré que confrontarlas necesariamente con el referente masculino. Esto proporcionará las bases para la consideración de los tres estudios planteados en la segunda parte de esta tesis. Son estos estudios un intento por explorar las diferencias de género en el pensamiento, las palabras y la acción de las maestras y los maestros en la escuela y la educación. Esto dará pie a responder a las siguientes *cuestiones de investigación*:

16

Como sabiamente me ha advertido el director de la tesis, "Ésta es la primera investigación, después vendrán otras. Es sólo el comienzo, la iniciación en la carrera investigadora". Sin embargo, quiero aclarar el sentido en el que digo la investigación de mi vida. Lo digo porque mi objetivo es continuar investigando en el campo de los estudios de las mujeres, cuestión que queda reflejada en los tres niveles en que se ha concretado el proyecto (macro, meso y micro), de los cuales la tesis constituye la concreción de uno de ellos: el mesonivel.

1º Estudio. El Pensamiento de las maestras y los maestros

¿Qué teorías sobre la enseñanza se atribuye el profesorado del centro? ¿Es el sexo una variable significativa en la atribución de teorías sobre la enseñanza por parte del profesorado del centro? ¿Existe similitud o diferenciación de teorías en función del sexo? ¿Qué teorías sobre la enseñanza sostienen las mujeres? ¿y los hombres?

2º Estudio. Las Palabras de las maestras y los maestros

¿Cómo conceptualizan las maestras y los maestros el papel de las mujeres en la sociedad, en la enseñanza y en la escuela? ¿Qué causas atribuyen a fenómenos tales como la feminización de la enseñanza o la escasa presencia de mujeres en posiciones de poder? ¿Qué diferencias perciben entre hombres y mujeres en la dinámica de la escuela?

3º Estudio. Maestras y maestros en acción: la escuela como organización

¿Cómo es la estructura de los órganos de gobierno del centro en función del sexo? ¿Cómo se estructura el organigrama del centro en función del sexo? ¿Qué funciones y tareas desempeñan las mujeres? ¿Cómo es la composición interna del Consejo Escolar? ¿Están representadas las mujeres? ¿Cómo se distribuye el profesorado por etapas, ciclos, departamentos...? ¿Quiénes forman parte del equipo directivo? ¿Ocupan las mujeres cargos directivos? ¿Cómo es la actividad política del centro? ¿Qué decisiones se toman en el centro? ¿Cómo se toman esas decisiones? ¿Participan las mujeres en la toma de decisiones? ¿Cómo participan? ¿Qué propuestas hacen? ¿Son consideradas por las demás? ¿Cómo les afectan las decisiones que se toman? ¿Implica la presencia mayoritaria de las profesoras un mayor control de la organización o por el contrario constituyen una mayoría discriminada? ¿Qué problemas del centro percibe el profesorado? ¿Con qué problemas se encuentran las profesoras en el centro? ¿Cómo les afectan? ¿Qué conflictos surgen en el centro? ¿Cómo son tratados y se buscan soluciones? ¿Cómo afectan a las profesoras? ¿Intentan buscar soluciones como colectivo? ¿Hay conflictos que afectan exclusivamente a las profesoras? ¿Es el sexo un factor influyente en la formación de grupos y coaliciones en la escuela? ¿Qué relaciones se establecen entre esos grupos? ¿Cómo son las relaciones intergrupo e intragrupo? ¿Están cohesionados los grupos de mujeres? ¿Y los de hombres?

Para terminar el rediseño me faltaba justificar la metodología y la pregunta era:

¿Por qué una etnografía?

Quizás lo más conveniente para responder a esta pregunta sería plantear otra pregunta: ¿Qué es la etnografía? Y al intentar contestar de nuevo nos encontramos con un panorama diverso y complejo ya que no hay acuerdo sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos de la etnografía. Tal es así que si bien Sprindler y Sprindler (1992, ct. en Rodríguez et. al., 1996) definen los requisitos de una buena etnografía (observación participante, estancia temporal suficiente en el escenario, registro de un gran volumen de datos, carácter evolutivo del estudio, utilización de varios instrumentos, uso de la cuantificación cuando sea necesaria, descubrimiento del conocimiento cultural como objeto de estudio, holismo selectivo y contextualización), Wolcott (1993: 128-134) la describe precisamente por lo que no es (no es una técnica de campo, no es estar mucho tiempo en el campo, no es simplemente una buena descripción, no se genera creando y manteniendo una relación con los sujetos) otorgándole un carácter esencial: "Describir e interpretar el conocimiento cultural". La complejidad aumenta si consideramos que distintos autores distinguen diversos tipos de etnografías con sus ventajas y limitaciones: Microetnografía vs Macroetnografía (Ogbu, 1981), naturalista vs materialista (Roman y Apple, 1991), crítica (Anderson, 1989; Yanes, 1997), postmoderna (Lather, 1993)... Ante tal diversidad he optado por no adjetivar el método y por exponer los motivos que me han llevado a la adopción de la etnografía como forma de acercamiento a la realidad estudiada; entre ellos, los siguientes:

1º Mis propias concepciones sobre la sociedad, la educación y la investigación. En este sentido, siempre he considerado que el mundo social es distinto al mundo natural, y por lo tanto el modo de investigarlos debe también ser diferente. Siempre sospeché que tras los índices e indicadores cuantitativos y experimentales, se escondía un significado, un motivo, una duda, una explicación y una excusa para continuar profundizando en el conocimiento. Tal como indican Roman y Apple (1991: 75), parafraseando a Jaggar:

"Cada método implica al menos un compromiso implícito con una determinada comprensión teórica del mundo social y criterios particulares de adecuación empírica y teórica."

2º Derivado de lo anterior, mi concepción de mi papel de investigadora descansa en el principio que Atkinson y Hammersley (1994: 29) definen como reflexividad:

"El primer y más importante paso que hay que dar para resolver los problemas planteados por el positivismo y el naturalismo es reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos (...) Y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial."

Este hecho existencial ha motivado mi implicación directa en el tema y la trama de la investigación. He intentado acercarme a la realidad social y cultural de un grupo de mujeres-maestras, pero ese hecho ha estado influido por mi propia existencia como mujer y maestra.

3º Mi formación en el campo antropológico, confieso, ha sido escasa, pero mis anteriores experiencias como investigadora se han centrado en estudios cualitativos. Al contrario que los antropólogos tradicionales, que veían la educación como rasgo de una cultura, he partido de la premisa de que la educación y la escuela "son cultura"¹⁷, por tanto he partido del dominio del campo educativo, para acercarme a la escuela con una mirada "antropológica" en lugar de partir de la antropología para adentrarme en los sinuosos caminos del mundo educativo. En este sentido, he considerado el trabajo de campo como "un proceso de aprendizaje" (Velasco, García y Díaz, 1993:10) a través del que dialécticamente han ido surgiendo problemas, soluciones, replanteamientos y nuevas cuestiones.

4º El acercamiento a la teoría feminista ha influido también en la adopción de la etnografía como estrategia de aprehensión de la realidad ya que el feminismo no sólo implica cambios conceptuales sino también metodológicos. Tal como afirman Maher y Rathbone (1989: 95):

"Debido a que la investigación moderna sobre las mujeres insiste en que las personas diferentes experimentan el mundo de maneras distintas, las investigaciones feministas han desarrollado metodologías de investigación que intentan capturar esa realidad (...) Esta conceptualización de la investigación reconoce la subjetividad del investigador; la perspectiva personal del investigador define la forma y el contenido del conocimiento en evolución (...) Desde esta perspectiva lo 'subjetivo' es considerado inevitable y grato, no como algo que debe erradicarse o denegarse"

17

No está de más considerar aquí la distinción que hace M^aTeresa González entre la cultura como variable y la cultura como metáfora en el capítulo 4 de "Profesores y escuela" (1994)

Por otra parte una perspectiva feminista aborda también los sesgos sexistas en el campo de la antropología, ámbito en el que muchas veces el análisis e interpretación de la experiencia de las mujeres se realiza en base a patrones masculinos. En este sentido, Dolores Juliano (1998: 77) apunta que:

"Esta manera de conceptualizar con diferente rasero la misma práctica, según que se realice con hombres o con mujeres, se da con mucha frecuencia. (...) También en la valoración social pueden darse incongruencias, por ejemplo cuando Malinowski habla de los viejos de las islas Trobriand, los describe como 'respetables ancianos', mientras que se refiere a las ancianas como 'horribles viejas desdentadas'. No queda claro porqué en su caso toma un criterio social, y en el otro un criterio físico en su evaluación. ¿Qué significa este doble mensaje?, que Malinowski era incapaz de ver a las mujeres trobriandesas más que en términos masculinos, evaluando si eran deseables o no. No analiza su posible prestigio social, sino su atracción biológica..."

Y M^a Eugenia Carranza (2002: 30) se reafirma en la promesa de la antropología feminista:

"La antropología feminista permite una comprensión más completa del mundo humano. La aportación de datos y teorías que explican el origen y las formas que adopta la opresión de género crea la posibilidad de un sistema más justo para todas las personas"

5º En lo que sí parece existir consenso entre muchos autores (Rodríguez, Gil y García, 1996; Hammersley y Atkinson, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Wilcox, 1993...) es sobre el carácter de la etnografía como método o modelo de investigación. Sin renunciar a este consenso, desde mi punto de vista, la etnografía posee un carácter ético y social que la distingue ampliando sus posibilidades. Como afirma Dell Hymes (1993: 189):

"El hecho de que la buena etnografía implique crédito y confianza, de que requiera algún tipo de narrativa, y de que sea una extensión de una forma universal de conocimiento personal, me hace pensar que es peculiarmente apropiada para una sociedad democrática. Por supuesto, también podría ser reducida por parte de una élite a una técnica para la manipulación de las masas. Pero como se ha mostrado aquí, la etnografía posee la potencialidad de ayudar a superar la división de la sociedad en aquellos que saben y aquellos acerca de los que se sabe"

La utilización de la etnografía implicaba también explicitar los criterios de calidad y científicidad de la investigación y los procedimientos que garantizaran su cumplimiento. Para ello utilicé los criterios del paradigma naturalista propuestos por Guba (1983) y Lincoln y Guba (1985):

1° Credibilidad, el valor de verdad de la investigación, el isomorfismo existente entre los datos y la realidad. Para lograrla he realizado observaciones persistentes, mi presencia en el campo ha sido prolongada, he puesto en práctica la triangulación de métodos y momentos y he utilizado comprobaciones puntuales con los y las participantes y con expertos y expertas.

2° Transferibilidad, la aplicabilidad de los hallazgos, el grado en que pueden aplicarse los descubrimientos a otras personas y contextos. Para ello he intentado recoger abundantes datos descriptivos.

3° Dependencia, la consistencia de los hallazgos, la repetición de los resultados cuando la investigación es realizada con las mismas personas y en el mismo contexto. La estancia prolongada en el campo y el último acercamiento en el año 2002 confirmaron que, pese a las distancias temporales, muchas cosas seguían permaneciendo. También la explicación progresiva del proceso a través de las pistas de revisión incluidas en los diarios contribuyeron al logro de este criterio.

4° Confirmabilidad, la neutralidad, la garantía de que los resultados no están sesgados. La revisión de los hallazgos por las/os participantes, por otras y otros investigadoras e investigadores y el juicio crítico de expertos y expertas sirvieron como garantía de neutralidad. Un comentario cariñoso así parece confirmarlo: "Antes de que leas tu tesis, Media universidad ya la conocerá."

Alguno de los criterios denominados emergentes propuestos por Lincoln (1995, cit. en Sandín, 2000) también han sido utilizados en esta investigación para garantizar su sustantividad cualitativa:

- ° Voz. El uso de múltiples y alternativas voces en el texto
- ° Subjetividad crítica. El reconocimiento de que yo como investigadora no he estado aislada del contexto, sino que he formado parte de él
- ° "Sacredness". La preocupación por las consecuencias sociales de la investigación.

1994-1995. Volver a empezar y focalizar

Rediseñar implicaba además pensar en la elaboración de estrategias de recogida de datos. El diario de investigación se había convertido en indispensable, incansable compañero de fatigas y alegrías, pero precisamente por eso había vuelto a ser el cuaderno de los sentimientos. El 20 de Mayo de 1994 reflexioné sobre ello:

Escribir diarios de Investigación:

Este cuaderno se empezó con la sana intención de ser un instrumento de investigación que recogiera diariamente las ideas, pensamientos, conocimientos, incidentes, que se produjeran en el transcurso de la fase de recogida de datos. Su análisis a posteriori confirma que esto no es un diario, esto es un poemario.... Acotar, definir, separar, analizar... Mas aún hoy que retomo esa primera intención me asaltan dudas: ¿Podemos separar el conocimiento del sentimiento? ¿Podemos expresar con total rigurosidad lo que piensan los demás? ¿Podemos convertir la ciencia social en ciencia natural? ¿Podemos pensar sin subjetividad? ¿Podemos desvelar los secretos para irlos a lucir a congresos académicos? ¿Podemos investigar, así, sin más? ¿Podemos dejar nuestra vida atrás? Y ahora recuerdo un comentario del Dr. en Biología D. Antonio González en una entrevista televisiva que decía que la ciencia tiene mucho de poesía. Y quizás sea cierto, esa es mi esperanza frustrada: Ampliar el conocimiento para conocer mejor nuestra esencia, el por qué de la realidad. Indagar en los bordes de nuestras limitaciones. Cuestionar los dogmas establecidos. Tener espíritu crítico. Querer conocer la verdad. Comprobar que hay muchas verdades. Creer en el poder de la ideología, de la ciencia y de la poesía.

Otra estrategia que me pareció necesario utilizar en este momento para obtener y contrastar información con los participantes fue la entrevista. Me interesaba comprobar "cómo otros -los participantes en la situación o contexto analizado- veían el problema" (Rodríguez, Gil y García, 1996: 168). Al tener definido el problema con mayor claridad me interesó contrastar mis supuestos y planteamientos con la perspectiva de las maestras y maestros. Podía ser una forma de acercamiento a la realidad de las mujeres en la enseñanza y en la escuela, al tiempo que daba a conocer y negociaba individualmente los objetivos y condiciones de la investigación. En este punto, otra tarea era ineludible: renegociar con las maestras y los maestros su disponibilidad para con el nuevo trabajo. Ya no se trataba de seleccionar casos, se trataba de entrevistar al mayor número de participantes teniendo en cuenta su sexo, su implicación en las fases anteriores y su continuidad en el centro.

A lo largo del curso anterior, paralelamente a la reelaboración del diseño, había seguido transitando el centro intermitentemente, pero ya en Junio de 1994, con el nuevo proyecto en mano y sin docencia, regresé al colegio con mayor seguridad. El regreso

intenso fue un tanto nostálgico pero también satisfactorio. Decidí dejar atrás las inseguridades, la opacidad y las respuestas esquivas. Literalmente puse mi proyecto encima de la mesa. Ismael lo ojeó y me preguntó: "¿Me lo dejas?". ¡Claro!, contesté. Y Eva exigió: "¡Yo también quiero leerlo!". ¡Cómo no!, contesté de nuevo. Y pensé: Será una buena manera de introducir el nuevo proyecto y de obtener la percepción que tienen de él. Ese mes entregué algunas copias por parejas e individualmente, planteé los primeros interrogantes y realicé las dos primeras entrevistas a un hombre (Ismael 10-VI-94) y a una mujer (Eva 17-VI-94). Fue una entrevista mitad no estructurada, mitad estructurada; la primera parte abierta a sus valoraciones y posicionamientos sobre el proyecto; la segunda parte, centrada en preguntas comunes a todas y todos los participantes sobre la situación de las mujeres en la enseñanza (Ver contenidos en anexo II).

Los comentarios de Eva e Ismael sobre el nuevo proyecto me sorprendieron. La primera no estaba de acuerdo con la hipótesis principal. "La mujer no está marginada, está automarginada", me comentó. Y el segundo advirtió: "Creo que trasladas a Primaria lo que ocurre en la Unuversidad. En Primaria tienen poder las mujeres. El tema es muy, muy subjetivo." Añadiendo "off the record":

Ismael.- Hay maestras que ejercen para comprar sus caprichitos. Vienen con modelitos de 10000 ptas. Casadas con banqueros, farmacéuticos, médicos...

Yo.- ¿Eso depende de una mentalidad determinada, de concepciones sobre la vida?

Ismael.- No, depende del status social. Esta situación va acompañada de escasa participación en actividades, alto absentismo laboral, influye en la enseñanza que ejercen con los niños (enjuician mal a chicos de bajo estatus), y los padres las consideran y tratan en función de ese alto estatus (regalos de alta cuantía)

Yo.- Pero, ¿Eso es una situación generalizada?

Ismael.- No, son casos excepcionales. En Medias se da más.

La conversación continuó hablando de los estereotipos históricos de las maestras en nuestra tierra: solteronas que no encontraron el consorte oportuno (con perras y prestigio) y proyectaban su amor maternal frustrado en los niños; "viva la vida" de los pueblos que esperaban que llegaran las maestras para vivir de ellas... El discurso concluyó con una sentencia: "¡Nunca quise casarme con una maestra!".

La sorpresa me hizo sentir vulnerable. Tampoco con el nuevo proyecto estaba todo atado y bien atado. La perspectiva del profesorado, al menos la de los entrevistados, era

frontal con mi propia visión. ¿Qué hacer?. Primero, analizar las dos entrevistas con mayor detenimiento. Segundo, ampliar el número de personas entrevistadas. Tercero, aprovechar la estancia vacacional en Tinarama para indagar en la vida de la aldea, sus mujeres y sus hombres.

El 2 de Septiembre de 1994, regresé al colegio con mis ojos entreabiertos, la mente herida y la mirada global, la mirada que permite captar detalles que están ahí diariamente, que tienen significado, pero que por la rutina o la monotonía obviamos... La mirada que permite interpretar los símbolos: la puerta de reja, la fosa séptica, la cancha, el encierro del colegio nuevo, el cristal del colegio viejo, mis gafas rotas... Volví a regresar... el conserje ya era maestro pese a "Espacios Globales". Josué había vuelto y sus alumnas suspiraron ante un profesor bello. Judith y Sella habían superado su habilitación en Pedagogía Terapéutica. Vino una nueva especialista de Educación Musical. Lía había sido madre de nuevo y Eva se había convertido en abuela... El reencuentro y los saludos fueron alegres y entrañables, incluso Adán me recibió con unos versos:

*"¡Buenos días, bella dama!
¿Qué hace usted
en esta mañana soleada?"*

Iniciaba el curso 1994-1995 con buen pie y las perspectivas eran halagüeñas. Mi actividad docente se comprimió en el primer cuatrimestre y podía contar con el segundo para proseguir mis labores investigadoras: Septiembre era también un mes no lectivo y aproveché sus días para continuar tomando notas de campo, asistir a algunas reuniones, entregar proyectos y concertar entrevistas... Y comenzaron a aparecer las primeras expresiones sobre la tesis, sobre todo entre los hombres. Isaac contó el caso de una madre que le insinuó su malestar porque a su hija le iba a dar clase un profesor, Adán dubitativo ante la dedicatoria¹⁸ me advirtió: "Te van a salir así de novios" y Abraham, entre risas y bromas preguntó "¿Y los que no queremos que estén en la enseñanza?". Otra pregunta era común entre ellos "¿Qué tenemos que ver nosotros?" Y yo me planteé: Éste es un tema que atañe fundamentalmente a las mujeres, pero quiero contrastar visiones, aunque pienso que el título en sí mismo puede herir sensibilidades y encontrarme con el rechazo de los hombres. Las decisiones podían ser dos: trabajar sólo con mujeres o trabajar con ambos,

¹⁸A la mujer trabajadora.
A mis amigos y amores, a los sensibles trabajadores

hombres y mujeres, aclarando mis pretensiones y recalcando la necesidad de contrastar opiniones. Opté por lo segundo, continué entregando proyectos y el 27 de Septiembre, Adán, contundente, me comentó: "*Te voy a dar caña, el problema está mal planteado, en la escuela no hay discriminación*". Pero no eran sólo Adán, Eva e Ismael los que discrepaban. A medida que fui realizando las entrevistas a otras maestras y maestros¹⁹, un nuevo dilema surgía en la investigación: las propias maestras no se autopercebían como discriminadas, más bien todo lo contrario, su presencia mayoritaria era interpretada como síntoma de integración y liberación. Y yo empecé a preguntarme: ¿Estaré equivocada? ¿Tendrán razón? ¿Será cierto que en la escuela no hay discriminación? Debía seguir indagando, preguntando, observando, analizando e interpretando... A ello me dediqué los meses de Marzo, Abril, Mayo, Junio, Julio y Agosto de 1995.

1995-1996. Profundizar y huir

Los análisis de las entrevistas y observaciones realizadas los cursos anteriores me llevaron a una primera aproximación al problema desde la perspectiva de las maestras y los maestros, pero sin duda alguna, también me llevaron a conocer la vida y las experiencias de las mujeres que se vislumbraban distintas a las del otro género. Además estos análisis tuvieron como consecuencia la comprobación de la existencia de incongruencias: lo que oía no se correspondía con lo que veía, lo que hablaba no coincidía con lo que observaba. Una cosa era lo que decían las maestras y los maestros, otra cosa era la realidad cotidiana de la escuela. Por ejemplo; al analizar la estructura laboral del centro, llegué a la conclusión de que las mujeres ocupaban posiciones subordinadas; al pormenorizar la actividad política, comprobé que la participación de las mujeres se caracterizaba por el silencio; al hablar con las maestras de su vida cotidiana constaté que existían desajustes e injusticias entre su experiencia laboral y personal... Necesitaba seguir profundizando, entresacar de las palabras y acciones de profesoras y profesores información relevante sobre sus vidas y sobre su papel en la escuela, en "esta escuela".

Este curso también tuve la posibilidad de dedicación cuasi-exclusiva a la investigación en Septiembre y el segundo cuatrimestre. Llegó Septiembre y con él murió el verano. Llegó Septiembre, regresamos al colegio nuevamente y ese año con un anuncio de

19

En total realicé 26 entrevistas a 17 mujeres (3 de Educación Infantil, 8 de Educación Primaria, 3 de primer ciclo de la E.S.O., 2 de Educación especial y 1 orientadora) y 9 hombres (3 de Educación Primaria y 6 de primer ciclo de la E.S.O)

El Corte Inglés nos encontramos: el rey león cantaba entusiasmado: "Al colegio sin problemas. ¡Akuna Batata! ¡Qué bonito es vivir! Ningún problema debe hacerte sufrir. Vive y sé feliz". Pero lo que realmente sucedía era que el colegio y las maestras tenían problemas. Muchos problemas: los efectos de la Reforma estaban dejando huella en la reestructuración de los puestos de trabajo y las decisiones administrativas alteraban la estabilidad y la lógica. Pero las preocupaciones por adscripciones, traslados, vacantes e interinidades también venían determinadas por razón de género. En este sentido Eva me comentó:

"¿Quiénes están preocupadas por las adscripciones?: Las mujeres. Imagínate un traslado, nos gastaríamos todo el dinero en viajes. Llegaríamos y el fin de semana a lavar, planchar, hacer la comida, para volver el lunes a trabajar. La preocupación por los hijos; ¿comerán, no comerán? ¿cómo estarán? Esto se agrava cuando los niños son pequeños, por ejemplo Lía ¿cómo se va con un niño de un año? Sin embargo, ellos a Lanzarote ¡ah, pues qué bien!, cambio de sitio, conozco gente, nadie me controla. Vendrían el fin de semana con la ropa para que se la laven y ellos tan tranquilos..." (Diario, 8-IX-95)

A estos problemas se sumaba uno más; la cosa que deambulaba por los pasillos se había convertido en un ser peculiar que requería de su escaso tiempo para resolver su particular problema. No es que las maestras o maestros rechazaran mi presencia; al contrario, unas palabras de Miriam, me devolvieron la confianza: "Ya te veo y eres una más"; incluso algunas profesoras y profesores me invitaron espontáneamente a sus clases. Pero creo que sobre ellas pesaba la "cultura del cuestionario". En la primera ronda de entrevistas el curso anterior ya había escrito:

Me resulta desconcertante que hayan sido los profesores y las nuevas profesoras los que presenten mayor disponibilidad a la participación. (Diario 8-II-95)

Al intentar contactar individualmente con Hetzabel, demoró la cita: "A mí déjame para la última". Al intentarlo con Saba, dudó: "¿Y qué vas a hacer? La verdad es que creo que yo sola no puedo aportar muchas cosas, sólo cosas banales. Nosotras lo hemos comentado, queremos ayudarte pero no sabemos cómo". Y al solicitarle a Sella su colaboración, preguntó: "¿Por qué no tienes un formulario?". Se ponían de manifiesto los problemas de trabajar con todas y todos los miembros del centro desde una perspectiva cualitativa. ¿Qué hacer?, me planteé. Intentar convencer. Y proseguí. No veía el sentido de la selección de casos. Estudiaba el centro, y el centro lo constituían todas y todos las

maestras y los maestros. Pese a todo, convencida de la "cultura de la etnografía", me planteé este curso realizar una segunda entrevista. Ya no se trataba de analizar lo que pensaban sobre el problema de investigación. Ahora, la entrevista se convertía en un recurso valioso para extraer información aclaratoria sobre sus vidas dentro y fuera de la escuela y en una estrategia para la confrontación de las inconsistencias detectadas. Por un lado, necesitaba profundizar en las biografías y desarrollo profesional de profesoras y profesores para entender qué aspectos estaban incidiendo en su situación laboral y personal, y por otro, quería conocer cómo conceptualizaban la escuela en la que desarrollaban su trabajo, cuáles eran los problemas con los que se encontraban y cuál era su participación en las decisiones que se adoptaban... (Ver contenido anexo III). Fue una entrevista semiestructurada en la que se combinaron preguntas similares para todas y todos los participantes y otras cuestiones abiertas que iban surgiendo al hilo de la conversación. De este modo, la entrevista también se convirtió en una estrategia de contrastación entre lo que yo había observado y lo que ellas y ellos percibían sobre el funcionamiento cotidiano de la escuela. Entre Abril y Junio de 1996 concerté y realicé esta segunda entrevista que resultó a la postre decisiva y esclarecedora de la situación²⁰. Paralelamente había continuado observando reuniones formales y situaciones informales anotando los registros de tiempo, relatos, conversaciones. El 28 de Junio de 1996, llegó el final de curso y lo que mal empieza, mal acaba. En el claustro de ese día se confirmó lo que era un secreto a voces: se suprimieron dos plazas de Educación Primaria y sobre Hetzabel y Enós recayó un traslado forzoso. Hubo regalos, flores, lágrimas y rabia contenida que Ismael descargó a la salida:

"¿Cómo podemos enseñar a los niños valores como solidaridad y paz si nosotros mismos no los ponemos en práctica? ¡A esta mujer la han echado, coño! Y encima le regalan una pulsera..."

Éstas fueron sus palabras. Las mías no se oyeron. Muda, como siempre, consideré que era el momento de emprender mi huida.

20

En total realicé 24 entrevistas a 15 maestras (3 de Ed. Infantil, 7 de primaria, 2 de educación especial y 3 de primer ciclo de la ESO) y 9 maestros.(3 de Educación Primaria y 6 de primer ciclo de la ESO)

1996-1998. Silencio

1998-2001. Analizar, Reconstruir, Narrar...

28 cuestionarios de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza; aproximadamente 1500 páginas de notas de campo a puño y letra; 26 entrevistas de una hora de duración, 24 de hora y media; más un caudal inmenso de pensamientos y recuerdos, una pregunta pragmática: "¿Cómo meto todo esto en un cajón?"; y otra pregunta existencial: "¿Cómo vencer el paso voraz del tiempo?". Para la primera cuestión una respuesta técnica: solicitar ayuda profesional²¹. Para la segunda, aún espero la respuesta, aunque en aquel momento se me ocurrió releer a Umberto Eco (1990). Sus sabios, pero agrios, consejos me entristecieron:

"II.4. ¿Cuánto tiempo se requiere para hacer una tesis?

Digamos de entrada: *no más de tres años y no menos de seis meses. No más de tres años* porque si en tres años de trabajo no se ha logrado limitar el tema y encontrar la documentación necesaria, esto sólo puede significar tres cosas:

- 1) Ha elegido una tesis equivocada superior a sus fuerzas
- 2) Pertenece al tipo de los eternos descontentos que querían decirlo todo y sigue trabajando en la tesis durante veinte años, cuando en realidad un estudioso hábil tiene que ser capaz de fijarse unos límites, aunque modestos, y producir algo definitivo dentro de estos límites.
- 3) Se le ha declarado la neurosis de la tesis; la deja de lado, la vuelve a coger, no se siente realizado, llega a un estado de gran dispersión, utiliza la tesis como excusa para muchas bajezas; este no se doctorará nunca." (pg.37)

Y yo pensé: nunca me doctoraré. Pero como siempre debía seguir. Tesis, Tesis, Tesis, pese a quien pese, hable quien hable, mande quien mande...

El proceso de análisis en la investigación etnográfica no se reduce a ser un momento puntual al finalizar la recogida de datos, ya que estos dos procesos aparecen indisolublemente unidos. El puzzle (Rodríguez, Gil y García, 1996) o el rompecabezas (Goetz y LeCompte, 1988), son dos de las metáforas utilizadas para describir el carácter esencial de esta fase que:

21

Me refiero a la transcripción de las entrevistas para lo cual recurrí a la ayuda de dos mujeres y dos hombres a las que desde aquí agradezco el esfuerzo. Después de la transcripción las entrevistas fueron revisadas y categorizadas por mí.

"...permitirá discriminar los componentes de una realidad, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas". (Bunge, 1985; cit en Rodríguez, Gil y García, 1996: 200)

Me he atrevido utilizar otra metáfora para definir el propio proceso en el que me he embarcado. Ésta es la de un conjunto de puntos caóticos en apariencia, pero formando juntos una extraordinaria imagen: la de una aldea, con una escuela, con sus maestras y maestros. Si se me permite, voy a intentar explicarla:

Como ya he comentado, a lo largo de la recogida de datos, según iban emergiendo las informaciones de los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas, iba intentando analizar los rasgos fundamentales que me permitirían iniciar un nuevo punto de partida. Así, del análisis de los cuestionarios de Teorías Implícitas surgió la necesidad de seguir indagando en las experiencias de las mujeres que pudiesen explicar la atribución de teorías tradicionales, lo que me llevó a contratar su visión sobre el papel de las mujeres en la sociedad y en la enseñanza, lo que a su vez me condujo a la confrontación de su visión con las características de la acción en la organización de la escuela. Pero estos análisis no eran análisis en profundidad. Ahora en 1998, ya fuera del campo de estudio, me enfrentaba a dos problemas fundamentales:

- La búsqueda de explicaciones a la realidad a través de la descripción, interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación y explicitación (Rockwell, 1987)
- La búsqueda de una narrativa que permitiese expresar con claridad lo acontecido a lo largo de la investigación.

Para lo primero, debía en primer lugar revisar los objetivos del estudio y el material bibliográfico relacionado con el mismo. A continuación traté de leer, releer y requeleer los datos recogidos a través de las entrevistas y observaciones, anotando al margen los temas que emergían con regularidad. Estos temas los fui definiendo en función, bien de las respuestas directas de las personas entrevistadas (caso del segundo estudio); bien a través de los marcos conceptuales en los que me apoyaba (caso del tercer estudio). Seguidamente estos temas recurrentes dieron lugar al establecimiento de categorías que recogí en matrices con temas básicos a partir de los cuales fui insertando fragmentos de las entrevistas, relatos de las observaciones y anotaciones de los diarios. El resultado de todo esto fue un "ensamblado" que consideré necesario presentar como tres estudios o aproximaciones que

constan en la segunda parte del informe final. Pero también faltaba dotar a la investigación de lo que he denominado "los cimientos", es decir, la explicitación de los aspectos que Colás y Buendía (1992) señalan en la obra "Investigación Educativa": mi autobiografía, que recoge mis intereses y expectativas como mujer e investigadora; el enfoque teórico en el que se apoya la obra, los feminismos; el contexto en el que reside la escuela y el proceso a través del cual he ido afrontando problemas teóricos y metodológico. Todo ello contribuyó a trazar la imagen de una aldea, con una escuela, con sus maestros y maestras.

Con la segunda cuestión, la búsqueda de la narrativa, me enfrenté al problema estético de la investigación. No fue una tarea fácil escribir y describir esta historia. Ha sido también un aprendizaje y un descubrimiento, pero tengo que reconocer que he disfrutado con ello la necesidad de contar una historia contenida en otras muchas historias, la emergencia de las palabras que expresaban otras muchas palabras, la conciencia y el reconocimiento progresivo y lento del proceso de escritura, han hecho que esta tesis se haya convertido en una forma de definirme, de reafirmarme en el mundo y en la vida, de paliar dolores y alegrías... Como brillantemente pregunta y apunta Jorge Larrosa (1995: 193):

"¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar nuestra inquietud en una historia? Y, para esa transformación, para ese alivio ¿acaso contamos con otra cosa que con los restos desordenados de las historias recibidas? Y a eso que llamamos autoconciencia o identidad personal, eso que, según parece, tiene una forma esencialmente narrativa, ¿no será quizá la forma siempre provisional y a punto de derrumbarse que le damos al trabajo infinito de distraer, de consolar o de calmar con historias personales aquello que nos inquieta? Es posible que no seamos sino una imperiosa necesidad de palabras, pronunciadas o escritas, oídas o leídas, para cauterizar la herida"

2002 ... Y volver, volver, volver

El 12 de Marzo del 2002, mi director de tesis, con el informe en avanzado estado de gestación, me recomienda actualizar los datos para ofrecer una perspectiva longitudinal. Yo, con cierto pesar, pienso: "Entre más datos incluya, más tardaré en terminar, y será más de una década después". A pesar de todo, escribo: "Es una tarea ardua, pero voy a dedicarme en cuerpo y alma". Pensar, hablar y observar nuevamente, la escuela, mi querida y entrañable escuela. El temor fue un sentimiento que nuevamente resurgió: ¿Qué pasará? ¿Cómo explicar nuevamente mi presencia? ¿Cómo justificar mi ausencia? ¿Cómo reencontrarme de nuevo con Tinarama, con sus hombres y sus mujeres, y con su escuela, con sus maestras y maestros? ... Y pensé: Realmente no me he ido nunca. He permanecido,

pero encerrada. Será sencillo: destruiré nuevamente las ataduras y volaré. Además empieza la primavera, es un buen momento para emprender el camino...

El camino implicaba una ida y una vuelta. La ida, presentar un informe sobre los hallazgos más significativos de la investigación, lo que me serviría para contrastar mis interpretaciones. La vuelta, empezar de nuevo a dialogar y rastrear, lo que significaba preguntar de nuevo a la realidad. La pregunta que me hice e hice fue simple: ¿Qué ha permanecido y qué ha cambiado durante estos últimos años en la escuela? Quince días me recomendaron, no más me advirtieron. Pero yo, como siempre, rebelde, prolongué la estancia tres meses intermitentemente.

Fue un momento idóneo el del regreso, el colegio nuevo celebraba sus 25 años, sus bodas de plata con Tinarama y yo no fui ajena a los actos conmemorativos. Quería grabar, guardar palabras perdurables, pero no me funcionó el maldito cacharro (grabadora). Decidí seguir con mis preguntas y anotaciones. Entraba, salía, participaba, miraba, me callaba, hablaba, solicitaba permisos, concertaba entrevistas, las realizaba²², escribía historias reales y fantásticas, las leía, jugaba, me reía... Me iba, volaba, volvía. Así fue durante los meses de Abril, Mayo y Junio del 2002. Cuando terminó el curso, volvía a tener un volumen considerable de nuevos pensamientos, palabras y acciones que debía nuevamente analizar e interpretar. La información sobre ello se recoge en el capítulo ocho titulado "Algún tiempo después".

2003 ¿Por fin, el fin?

Y llegó la ineluctable Pilar del Castillo, Ministra de Educación, Cultura y Deportes, y mandó a parar. Pese a la participación activa de la resistencia, un aplastante redillo cayó sobre nuestras cabezas. La ley a favor de la excelencia fue finalmente aprobada por una mayoría absoluta arrolladora. Y mira tú por donde, voy a tener que agradecer a una mujer, que el nunca de Eco se convierta en 2003, quizás, tal vez...

²² En total realicé en esta fase 17 entrevistas a 6 profesores (3 de primaria, 3 de la Eso y 12 profesoras (3 de infantil, 2 de la Eso y 7 de Primaria)

II PARTE

LA OBRA

*Capítulo 5. EL PENSAMIENTO DE
LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS*

"Una teoría sobre lo humano que no examine los motivos y razones de los comportamientos, será siempre inadecuada." (Popkewitz, 1988)

5.1. Preludio

“¿Por qué el pensamiento?” Con este profundo interrogante comenzaba su propia tesis el doctor Marrero a finales de los ochenta. El no lo sabía con exactitud pero apuntaba posibles respuestas:

“Tal vez porque en el pensamiento el saber se hace historia, transparencia de lo cotidiano y del pasado, de lo individual y a la vez colectivo. Es memoria transitada hacia lo otro. Quizás porque toda tesis es producto de una obsesión...” (1988: 8)

Su obsesión era otra, pero la mía surgió al hilo de su propia búsqueda. El encontró que:

“... las profesoras en general son más dependientes que los profesores y la adopción de la teoría emancipatoria es siempre más fuerte en los profesores que en las profesoras.”

Y yo me pregunté: ¿Es cierto? ¿Por qué? ¿Qué hay detrás? ¿Es así en todos los contextos, en todos los lugares? Sabiamente me advirtieron que por ahí no fuera, que no siguiese ese camino, pues iba a carecer de base empírica para sustentar mi tesis. Tesis que en ese momento era: “las mujeres se atribuyen teorías dependientes porque las presiones sociales siguen vigentes”.

Pero yo continué, quizás por obsesión, quizás por compulsión. Inicié mi propia búsqueda, mi propio camino, mi propia reflexión. Reflexión que en primer lugar me llevó a una valoración del paradigma interpretativo en relación con la ausencia de las mujeres en sus planteamientos e investigaciones. En segundo lugar, a la consideración del género como referente fundamental para el estudio del pensamiento del profesorado, sobre todo desde una perspectiva socioconstructivista. En tercer lugar, a la comprobación o refutación de los hallazgos con nuevas personas, con nuevos datos, con nuevos resultados que confirman el punto de partida, pero también el de llegada; el de mi llegada a un centro con nuevos maestros y maestras. Por último, la búsqueda de las explicaciones, de las razones que subyacen a los hechos y la conexión con próximas preguntas y retos...

5.2. Mujeres y pensamiento del profesor; reflexiones en torno a una ausencia

5.2.1. ¿Existen las mujeres en los estudios del "pensamiento del profesor"?

El profesorado ha sido, es y probablemente seguirá siendo una de las figuras esenciales en el estudio y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo; su conceptualización y funciones han variado a lo largo del tiempo al ritmo de las convulsiones y evoluciones de los distintos paradigmas científicos. Si hasta los años sesenta, las investigaciones sobre el profesorado se centraban fundamentalmente en descubrir distintos tipos de cualidades personales recurriendo a encuestas y test de personalidad para determinar qué características favorecían una enseñanza más efectiva; a partir de esta década, y con el surgimiento de una nueva racionalidad de corte positivista, el profesor se convirtió en un técnico eficaz que llevaba a la práctica, a través de conductas precisas y tareas específicas, las propuestas curriculares elaboradas por expertos.

Estas nuevas propuestas que supusieron una ruptura con un pasado oscurantista y especulativo, y sentaron los cimientos de un esquema científico aplicado a la educación, no dejan de estar exentas de problemas críticos como son: la atención exclusiva a la conducta observable del profesorado y el alumnado, el reduccionismo respecto al método de enseñanza, la escasa consideración hacia los aspectos procesuales y sociales de la educación, el vacío teórico que las incapacita para captar la complejidad de la enseñanza, el concepto acumulativo de trabajo implícito en la definición de competencia docente, la desconsideración de los distintos modelos de enseñanza y la apoyatura ideológica que los sustenta, el empobrecimiento de la formación del profesorado a través de la microenseñanza, etc. (Gimeno y Pérez Gómez, 1985).

Las críticas a este enfoque y la emergencia de nuevos modos de entender el mundo y la naturaleza de las cosas, han dado lugar en años posteriores al resurgimiento de un nuevo paradigma, el interpretativo o hermenéutico-fenomenológico, que supuso un considerable avance para la investigación educativa al aportar nuevos supuestos y valores en la consideración de la realidad social y educativa, en los objetivos, estrategias y técnicas de investigación y en la utilización del conocimiento (Pérez Gómez, 1992). Este cambio en las líneas de investigación, trajo consigo nuevas conceptualizaciones sobre los fenómenos y agentes educativos. En estos nuevos tiempos, el paidocentrismo fue sustituido por cierta forma de "profecentrismo". La figura del profesor se convirtió en el eje central del discurso pedagógico pero su definición y funciones quedaron fuertemente diferenciadas de los

planteamientos conductuales anteriores. El auge de la psicología cognitiva, en concreto los estudios sobre el procesamiento de la información, y su influencia en la educación, dieron lugar a un salto cualitativo sustancial, pretendiendo profundizar en cuales eran los mecanismos internos que llevaban al profesor a elegir entre un amplio abanico de posibilidades, el comportamiento adecuado para una situación determinada. Ello conllevó la necesidad de profundizar en los conocimientos, teorías, creencias, concepciones (en definitiva, el pensamiento) del profesorado como elementos modeladores de la práctica de enseñanza. Si hasta ese momento había sido la eficacia el pilar en el que se sustentaban diversos trabajos, aparecía ahora la figura del profesor, y en concreto, sus procesos cognitivos, como ejes centrales del discurso profesionalizador. De su denominación como gestor adiestrado o técnico eficaz, se pasó al uso de metáforas que aludían a la reflexividad como parte esencial de la actividad docente.

Al conjunto de estos trabajos e investigaciones que pretendían profundizar en los procesos mediante los cuales los profesores, como agentes activos, seleccionan y procesan la información, para convertirla en planes de acción, se les categorizó bajo la poco afortunada expresión de *el paradigma del pensamiento del profesor*²³. Esta línea de investigación ha dado lugar a numerosos estudios, tesis, encuentros científicos, congresos y publicaciones tanto a nivel mundial como en el particular contexto español.

En el momento de redactar este trabajo, tengo ante mí dos de las publicaciones más conocidas y representativas de lo que han sido estos estudios en nuestro ámbito. Uno de ellos son las actas de la "Reunión Científica sobre avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores" celebrada en Sevilla en Mayo de 1988 y en el que se recogen interesantes aportaciones de distintos autores acerca del conocimiento del profesor y su relación con las prácticas de enseñanza, la formación del profesorado, la innovación educativa, etc. El segundo es una compilación dirigida por Villar Angulo (1988) que presenta y traduce diversos trabajos centrados en el conocimiento de los profesores, sus implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado, los métodos y hallazgos de investigación en este campo, etc.

23

Digo poco afortunada porque considero que estos estudios no constituyen un paradigma si como tal entendemos "constelaciones de valores, métodos, procedimientos y compromisos que dan forma a la investigación y que surgen bajo ciertas condiciones sociales e históricas que han influido en su desarrollo" (Popkewitz, 1988: 62). Por tanto entiendo que los estudios del pensamiento del profesor no constituyen un paradigma per sé, sino que son una de las líneas de investigación que se derivan del paradigma interpretativo.

...Y yo me pregunto si es natural o casual que los distintos artículos, ponencias y comunicaciones hayan prescindido de la denominación al género del colectivo estudiado, sustituyéndolo por el omnipresente masculino. ¿Es simplemente una fórmula cómoda para evitar la lectura farragosa que produce en el texto la utilización de la duplicidad de género? ¿Es fruto de un hábito gramatical castellano que excluye a las mujeres? ¿O subyace, por el contrario, un interés específico por obviar la realidad de un colectivo, mayoritariamente femenino? *¿Existen las mujeres en los estudios sobre el pensamiento del profesor?*

Varias podrían ser las razones por las que se produce este hecho: Una de ellas, dirigida a constatar el status quo actual, aludiría a la inexistencia del problema. Es decir, siempre se ha denominado así, y ahora no hay necesidad de cambiar el término profesor por sus referentes generizados (profesor y profesora) o integrados (profesorado). Otro motivo podría ser el ya denominado uso sexista del lenguaje que refleja que "no sólo la sintaxis y la gramática sino también el diccionario está hecho por los hombres" (Santos Guerra, 1994: 13). Otra razón de peso haría referencia al androcentrismo que rodea la actividad científica. No es desconocido el hecho de que la ciencia, al menos una parte importante de la misma, ha sido y es una actividad fuertemente masculinizada tanto en su modus operandi como en la naturaleza de los agentes implicados. Sin embargo; este no es el caso. En un análisis más detallado nos damos cuenta que si bien la mayoría de los investigadores son varones (James Calderhead, Michael Connelly, Robert Yinger, Richard Shavelson, Hugh Munby, Carlos Marcelo, Miguel A. Zabalza, Jaume Martínez, Javier Marrero, Antonio Medina, Rafael Porlán, -por citar algunos-), las mujeres investigadoras no están ausentes en la realización de estos estudios (Freema Elbaz, Sharon Feiman-Nemser, Maureen Pope, Miriam Ben-Peretz, Hilda Borko, Pilar Mingorance, M^a Teresa González -por citar algunas-). Y tanto ellos como ellas siguen utilizando y reproduciendo el término "profesor" para aludir a la categoría objeto de estudio. ¿Qué es lo que se esconde pues, tras esta omnipresente e inadecuada expresión?

Mi argumento es que la ausencia de las mujeres, de su género y de su realidad en los estudios sobre el pensamiento del profesorado, no es un hecho casual, ni responde simplemente a un hábito gramatical, ni puede atribuirse solamente al dominio masculino en el ámbito de la ciencia. Pienso que esta ausencia significativa, hunde sus raíces en las carencias del paradigma interpretativo que da origen a estos estudios; es decir, en los valores, creencias e intereses que guían estas investigaciones. Entre ellas, y en relación con el tema que me ocupa destacan:

- . La condición asexuada de los agentes implicados (entre ellos el profesorado)
- . El interés por resaltar los significados sin contemplar los marcos estructurales que dan forma a esos significados
- . El carácter contemplativo del conocimiento que no cuestiona situaciones de marginación
- . El acento individualista y la escasa consideración de los procesos colectivos y sociales
- . El psicologismo imperante que excluye la explicación de ciertos rasgos de la realidad social que son de máxima importancia
- . El énfasis en los procesos cognitivos a través de los que se genera el conocimiento sin atender a los marcos políticos en los que se produce ese conocimiento

Si bien es cierto que los nuevos aires interpretativos aproximaron una mejor comprensión de la realidad educativa atendiendo a su intencionalidad, complejidad y singularidad pues se delimitó y diferenció claramente el mundo físico del mundo social, se desechó la universalidad del conocimiento, y se atendió al mundo simbólico creado en la interacción social; no se puede poner en duda que su neutralidad ideológica, la ahistoricidad del conocimiento y la función contemplativa de la teoría han puesto límites a la comprensión del mundo desde una perspectiva transformadora (Popkewitz, 1988).

5.2.2. El socioconstructivismo y el género: hacia un necesario encuentro

El trabajo objeto de este análisis se apoya en un modelo socioconstructivista para explicar el origen y construcción del conocimiento individual (Rodrigo, 1985; Triana, 1985; Marrero, 1988). Este modelo pretende superar las limitaciones de las corrientes psicologista y sociologista intentando "integrar cognición y cultura en un único marco de análisis" (Rodrigo, 1993: 98). Para ello, el constructo de *teoría implícita*, viene a resolver los sesgos de anteriores planteamientos centrados en el individuo como principal protagonista en la construcción de teorías o la cultura como origen y destino del conocimiento.

Para superar las confrontaciones entre individuo vs sociedad, construcción vs transmisión, especificidad vs normatividad (Marrero, Rodrigo y Rodríguez, 1993), la perspectiva socioconstructivista aporta un modelo en el que lo personal y lo cultural interactúan dialécticamente. Así, las teorías implícitas son:

"construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales (...), no se transmiten sino que se construyen personalmente en el seno de grupos (...) y se inducen a partir de un conjunto de experiencias sociales y culturales" (pg.50)

Para Marrero (1988: 119), "el conocimiento individual es una construcción personal a partir de la adquisición de rasgos culturales. Dicha construcción no es totalmente idiosincrásica sino que está regulada por la pertenencia del individuo a clases". Por tanto, el modelo conceptual propuesto debe tener como referentes:

- a) *Sistema social*. Territorio o escenario donde se llevan a cabo el conjunto de interacciones en las distintas organizaciones de individuos.
- b) *Clase*. Grupo de iguales respecto a:
 - potencial de interacción social y de interacción sobre el medio
 - estructuras de racionalidad
- c) *Sistema cognitivo individual*. Conjunto de representaciones mentales y procesos cognitivos que configuran las capacidades básicas humanas.

Pues bien, lo que quiero sugerir en este apartado es la consideración del sexo como elemento condicionante de la clase, y el sistema social como escenario mediatizado por las relaciones de género. El sexo constituye el aspecto más visible y elemental para la formación de grupos de iguales en la sociedad (no podemos olvidar que hasta épocas relativamente recientes, la división sexual se utilizaba como criterio distintivo de las escuelas segregadas). Y estamos en una sociedad dominada por un modelo patriarcal en el que las mujeres ocupan un lugar marginal.

La condición de género hace que el individuo adquiera de forma muy temprana la identidad con un grupo de iguales (niño/niña, hombre/mujer), identidad que se afirma por la exposición a ciertos sucesos (rosa para la niña, azul para el niño; los niños no lloran, las niñas no juegan con pistolas) y la adquisición de ciertos estereotipos y valores que la cultura determina como adecuados para uno y otro sexo (fuerza, determinación, competitividad, racionalidad = hombres; delicadeza, ternura, emoción, sensibilidad = mujeres).

Para Rodrigo (1993), la influencia social de este modelo socioconstructivista se entiende en dos vertientes:

- las teorías son representaciones individuales construidas sobre la base de *experiencias* adquiridas en entornos sociales
- el proceso de construcción individual se ve mediatizado por *formas culturales de interacción social* propiciadas por una determinada sociedad.

Según esto, lo que planteo es que las mujeres como tales, tenemos un conjunto de experiencias comunes en un entorno social que ha fomentado históricamente la desigualdad por razón de sexo. El alejamiento de las esferas de poder político y económico; la relegación al mundo de lo privado y la exclusión del mundo de lo público; la ausencia en los contextos de generación, comunicación e interpretación de los discursos dominantes; la ubicación laboral en los puestos de menor estatus, salario y prestigio; la devaluación de la cultura de lo femenino; la obligatoria y difícil combinación de las esferas doméstica y profesional; el acoso sexual y los malos tratos, etc., etc., etc.; son algunas de estas experiencias que reflejan la situación de subordinación de las mujeres en una sociedad y cultura de carácter patriarcal.

Si partimos del hecho de que las mujeres *comparten un conjunto de experiencias* determinadas por pautas socioculturales recurrentes y discriminatorias, no nos puede resultar extraño que compartan un conjunto de teorías implícitas acerca de la realidad, y que en el caso de las profesoras, sean teorías alejadas de la conceptualización sociocrítica de la enseñanza. Por tanto, el proceso de construcción de teorías implícitas del profesorado acerca de la enseñanza, tema que me atañe directamente, viene a ilustrar lo que he dicho anteriormente. Una de las características de las teorías implícitas del profesorado que Marrero (1988: 142) señala alude a que "la pertenencia del profesor a clases regula el conjunto de experiencias personales a las que está expuesto". Como consecuencia de ello, (ya como resultado) los grupos que comparten la misma teoría vienen definidos por la especialidad del profesor, *el sexo*, el tamaño del centro y el ciclo.

El sexo se convierte así en un referente comprensivo para entender este proceso. Dada la división sexual del trabajo en la enseñanza que sitúa a las profesoras en los niveles y ciclos inferiores (relacionados con el cuidado y atención a la infancia) y a los profesores en los niveles superiores (que requieren una especialización del conocimiento); y distribuye a profesoras y profesores en función de una especialización de materias diferenciadora (lenguaje y ccss, mujeres; matemáticas y ciencia, varones), el *sexo* se convierte en un elemento clave que condiciona el sentido de las otras variables y ayuda a entender por qué hombres y mujeres asumen visiones distintas acerca de la enseñanza.

5.3. Los resultados del profesorado: entre la sorpresa, la incredulidad y el cuestionamiento.

Pongamos un ejemplo en el que las maestras y maestros del centro de Tinarama se convirtieron en protagonistas. Por aquel entonces estaba en los prolegómenos de la tesis, una tesis que tenía mucho de especulativo y poco de concreción y sistematización. En aquel momento ambicionaba²⁴, como ya he comentado anteriormente, conocer el modo en el que los contextos de enseñanza (sociedad, escuela y aula) influían en el pensamiento y la práctica del profesorado.

Por otro lado, seguía rondando en mi cabeza la duda acerca de los resultados hallados por Marrero en relación con la atribución de teorías respecto al sexo y la búsqueda de explicaciones al hecho de que en general, las mujeres fuésemos más tradicionales en nuestros planteamientos sobre la enseñanza. Confrontar los datos y profundizar en esta búsqueda de explicaciones eran otros objetivos en este momento.

Para ello y como primer acercamiento, en el curso 1989-90 se aplicó a la plantilla docente del centro el “Cuestionario de Teorías Implícitas del profesor sobre la Enseñanza” (Marrero, 1988). Concretamente, en aquellos inicios, pretendía:

- 1ª Tener una visión global de las tendencias teóricas de las profesoras y profesores del centro acerca de la enseñanza.
- 2º Contrastar los resultados de Marrero respecto a la atribución de teorías según el sexo con las profesoras y profesores del centro
- 3º Analizar los resultados en función de sus posibles relaciones con diversas variables (sexo, edad, antigüedad, ciclo,...)

24

Digo ambicionaba porque desde una perspectiva diacrónica el proyecto ha ido adaptándose a las exigencias de la concreción y sistematización científica, requisitos indispensables para la realización de una tesis doctoral, que es en lo que a la postre se ha convertido. Consciente de la necesidad, el actual proyecto “El papel de las mujeres (profesoras) en la escuela” no ha perdido sus referentes originarios, pues la sociedad y la escuela, son determinantes a la hora de comprender la situación de las mujeres en la enseñanza.

.4º Seleccionar casos significativos respecto al análisis anterior, para estudiar en profundidad.²⁵

Estas eran las intenciones y estos son los resultados: (Ver anexo). Aunque era ya algo demostrado, sinceramente no esperaba que el “sexo” se convirtiera en una de las variables significativas del estudio, corroborando así algo que me había sorprendido y que consideraba sospechoso y difícil de creer. Sin embargo, ahí estaban los datos:

- . La teoría dependiente aparece mayoritariamente entre las mujeres, salvo los casos de dos hombres (uno de ellos que la comparte con la teoría emancipatoria).
- . La teoría emancipatoria sólo aparece entre los hombres, salvo el caso excepcional de una mujer que obtiene una puntuación muy baja (0,03).
- . Pero es más, existe un claro rechazo de la teoría emancipatoria por parte de las maestras que mayoritariamente (16 de un total de 17) obtienen puntuaciones negativas en las polaridades de esta teoría.

Ante la evidencia, ¿Qué hacer? ¿Aceptar, que las mujeres somos respecto a un eje imaginario, más tradicionales en nuestros planteamientos sobre la enseñanza? ¿Aceptar que nos negamos a cuestionar el marco político-social que envuelve la actividad educativa? ¿Aceptar que no percibimos el sentido emancipador de la educación?... O por el contrario, buscar una explicación, indagar en el significado de los números, oír las voces de las protagonistas, rastrear a través de la luz del conocimiento... Cuestionar, razonar, comprender, reflexionar y dar a conocer. Esto es lo que he intentado en lo que a continuación prosigue:

5.4. El rastreo por los orígenes; en la búsqueda de la explicación y la razón

Retomando a Popkewitz, habría que buscar los motivos y razones de los comportamientos, en este caso, pensamientos. Así ¿Por qué las profesoras, en general, son más dependientes que los profesores? ¿Por qué la adopción de la teoría emancipatoria es siempre más fuerte en los profesores que en las profesoras?

Quizás el referente más cercano, la denominación de las teorías, nos aproxime a una primera explicación. La dependencia de la mujer, no sólo como docente, sino como

²⁵ Dada la evolución del proceso de investigación, los objetivos 3 y 4, fueron finalmente desestimados

persona, ha sido una constante histórica: económicamente, afectivamente, socialmente, culturalmente... Casa o convento. Padre o marido. Fábrica o escuela. ¿Ha de ser pedagógicamente diferente? Por el contrario, la emancipación de la mujer, ha sido un logro reciente y no del todo conseguido. No podemos olvidar que el sufragio universal, no ha sido tal hasta el siglo XX. O que la incorporación al mundo laboral en condiciones de igualdad, es un hecho por el que todavía hay que luchar. No podemos olvidar que “en España estuvo prohibida la matrícula oficial de mujeres en la Universidad hasta 1910, y sólo en la década de los sesenta se suprimieron las últimas prohibiciones de acceso a algunas Escuelas Técnicas Superiores de las Universidades estatales” (Durán, 1982: 28). No podemos olvidar que en España, por seguir con el mismo contexto, una mujer no puede acceder a la Jefatura del Estado por una ley sálica dictada en los tiempos de Felipe V de Borbón, allá por el 1713. No puedo, mas que quiera, olvidar que en el momento de escribir estas líneas, ha accedido por primera vez una mujer a la Real Academia de Medicina, refugio y amparo de los insignes doctores. Y que encima, ella declare: “No todo es culpa de la sociedad, las mujeres no luchamos por estar”.

La búsqueda de una segunda explicación, llevaría a realizar un recorrido histórico por las principales concepciones de la enseñanza y ello conduce a una clara, aparentemente trivial, pero significativa consideración; *al igual que en el conjunto de las teorías de la cultura occidental, los fundamentos de las teorías educativas han sido obra de los hombres*. Desde los clásicos a los escolásticos, del realismo al idealismo, del naturalismo al empirismo, del constructivismo al conductismo, del marxismo a la nueva sociología... Si además observamos que muchos históricos de la pedagogía proceden del campo de la filosofía, y que muchas teorías pedagógicas suponen la derivación al ámbito educativo de sistemas filosóficos más generales, puedo afirmar junto a Amorós (1982: 39) que:

“las filosofías [yo añadiría también las pedagogías] dan expresión, sin duda, a las aspiraciones e intereses de clases y de grupos sociales muy distintos a lo largo de la historia: las hay progresivas y reaccionarias, emancipadoras en su inspiración fundamental, alienantes o ambiguas (...) pero siempre son producidas por varones que no han puesto en tela de juicio el orden patriarcal.”

De Aristóteles a Sto. Tomás de Aquino, de Comenio a Pestalozzi, de Rousseau a Locke, de Piaget a Tyler, de Marx a Habermas... María Montessori es en la pedagogía una clara excepción que muchas veces ni se menciona. La exclusión de la mujer ha sido una de las constantes en la historia del pensamiento educativo. El “Hombre” es el autor y sujeto de la educación., la “Mujer” el instrumento de la misma. “Emilio” (Rousseau, 1762) es un niño. “Gertrudis” (Pestalozzi, 1801) es la madre que pacientemente enseña a sus hijos. Por

tanto, los supuestos en los que se asientan las teorías de la enseñanza (tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica) propuestas para el estudio de las teorías implícitas del profesor (dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipatoria) son supuestos basados en una concepción masculina de la vida, el mundo y la educación. Esta consideración no deja de estar exenta de cierto carácter paradójico. Siendo los fundamentos de todas las teorías obra de los Hombres, estando las mujeres excluidas del ámbito de la conceptualización teórica ¿Por qué se identifican algunas maestras de este estudio con los planteamientos tradicionales? ¿Por qué la mayoría excluye los supuestos críticos? Mis argumentos, en este caso son:

1º La teoría dependiente y la teoría crítica son dos polos de un continuo que reflejan de manera evidente la construcción androcéntrica de sus respectivos marcos ideológicos. Los orígenes de la teoría tradicional se vinculan a la escolástica, sistema teológico-filosófico que segrega razón y fe; y concibe al alumno como destinatario de una verdad divina, siendo misión del profesor ayudar a ver -a través de una férrea disciplina- esa verdad universal e incuestionable. Huelga decir que en este contexto, la escuela está aislada de los conflictos sociales y políticos. Huelga también decir que en esta visión teológica, la mujer juega un papel subordinado. Dios se conceptualiza en clave masculina. Sus representantes en la Tierra; apóstoles, teólogos y profetas, también. En sus orígenes, el maestro y sus discípulos eran hombres. La teoría crítica, por el contrario, hunde sus raíces en el marxismo, sistema de pensamiento y enfoque sociopolítico que analiza, critica y propone alternativas a la sociedad capitalista. La educación desde esta perspectiva tiene un marcado carácter moral y político, buscando una vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco social de profesores y alumnos. En cuanto a sus autores, huelga decir que Marx fue varón, Habermas también, los discípulos de la Escuela de Frankfurt, los representantes de la nueva sociología...

2º El marco conceptual en el que se sustenta la teoría crítica, es un marco alejado de los intereses y experiencias de las mujeres, y no tiene en cuenta el género como uno de los elementos determinantes en la configuración de las relaciones de poder. Es ya un hecho la objeción de distintos sectores feministas a la teoría crítica en la medida en que no ofrece un marco conceptual adecuado para la comprensión de la realidad desde una perspectiva de género. Así, Nicholson (1990, 29-48) señala los puntos débiles de la teoría marxista desde una perspectiva feminista, entre ellos: la ambigüedad del concepto de producción; la falta de atención a las actividades reproductivas (crianza y cuidado de la infancia) y a las que regulan las relaciones de parentesco, tendiendo a considerar que estas actividades son naturales y por tanto ahistóricas, negando así la influencia que tienen sobre el mercado

factores tales como el género, la religión y la política. Por su parte, Fraser (1990, 49-88), aún reconociendo en anteriores trabajos los aspectos útiles del pensamiento de Habermas para la construcción de una teoría crítica socialista-feminista, señala algunas lagunas de su modelo en cuanto a la cuestión del género ya que no es fácil focalizar algunas de las dimensiones de la dominancia masculina en las sociedades modernas, no distingue diferentes tipos de poder como el doméstico-patriarcal, desconsidera el trabajo no remunerado de la crianza de los hijos como parte del sistema económico, no tematiza el subtexto de género de las relaciones entre las esferas pública y privada en la sociedad capitalista...

3° Los supuestos en los que se sustenta la teoría dependiente otorgan al profesor o profesora un protagonismo esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, protagonismo con el que las mujeres no se han encontrado en otros ámbitos vitales, y que les ha permitido asumir un rol “empoderante” (Ellsworth, 1989). Por otra parte, la teoría crítica, incide en el carácter reproductivo de la institución escolar, reflejado en el papel activo que juega la misma en las desigualdades y desequilibrios sociales. Pues bien, las experiencias de las mujeres (al menos las de este estudio) con la escuela y su grado de satisfacción y realización en la misma, no coinciden con esta visión “dramática e hiriente” de la educación.

Pero, dejemos la especulación y volvamos al terreno de los datos. Una visión mas pormenorizada de las respuestas de profesoras y profesores nos permitirá acercarnos a una explicación más coherente y clarificadora. Si observamos las respuestas de las profesoras dependientes a los ítems de dicha teoría, encontramos que están bastante de acuerdo en las siguientes premisas con el consiguiente orden²⁶:

26

El ítem se corresponde con el número asignado en el cuestionario y la premisa al contenido de ese ítem. El orden hace referencia a la frecuencia con la que el profesorado muestra su grado de acuerdo o desacuerdo con la premisa.

Tabla 2

Atribución de la Teoría Dependiente por las maestras

ITEM	ORDEN	PREMISA
3	1°	Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés.
7	2°	
20	3°	
23	4°	Procuro que todos los alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.
2	5°	

Los ítems 3, 20, 23 y 2 reflejan desde mi punto de vista, esa centralidad docente característica de una visión tradicional de la enseñanza, en el que el profesor, en este caso profesora, se convierte en el protagonista fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje; explicando, marcando el ritmo, forzando a aprender y manteniendo la disciplina. Destaca también el carácter apolítico de la institución escolar.

Por otra parte, la mayoría de las profesoras (16 de 17), no están de acuerdo con los siguientes supuestos:

Tabla 3

Atribución de la Teoría Crítica por las maestras

ITEM	ORDEN	PREMISA
12	1°	La cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales
11	2°	El conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y control social
10	3°	El fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza

Esto conecta claramente con la desvinculación ya apuntada entre la escuela y el marco social y político en que se desarrolla la actividad docente y con el carácter

Esto conecta claramente con la desvinculación ya apuntada entre la escuela y el marco social y político en que se desarrolla la actividad docente y con el carácter reproductivo de la escuela en la sociedad. Frente a esto, los maestros críticos muestran un alto grado de acuerdo en todos los supuestos de la teoría emancipatoria.

¿Qué es lo que ha conformado este espectro teórico? Pienso que una posible respuesta nos llevaría a indagar en lo que la escuela y la educación ha supuesto para estas maestras. Su edad de hoy (40-55 años), nos invita a retrotraernos al pasado, el pasado de una formación escolar marcada por el autoritarismo, el adoctrinamiento y la división real entre los sexos. A finales de los 50 y principios de los 60 ingresaron estas maestras en la escuela. Una escuela que pretendía

“conseguir la aceptación como naturales del autoritarismo, de la jerarquía, del militarismo; el refuerzo de la autoridad, del conformismo, de la sumisión; la valoración del líder indiscutido, del salvapatria, del jefe; la aceptación de la familia patriarcal, de la sociedad desigualitaria, de la pobreza y la miseria que generan; el refuerzo del machismo y de la cultura del porque lo digo yo; el desprecio de las actitudes pacifistas y universalistas; el alimento de actitudes racistas y xenóforas...” (Cámara, 1994: 20).

Una escuela y un currículum reflejados en textos emblemáticos de una época, hoy recuperados, como es la “Enciclopedia Alvarez”. Un currículum integrado por materias esenciales : Historia Sagrada, Lengua Española, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia de España, Ciencias de la Naturaleza y Formación Política. Formación Política diferenciada por sexos. Para los niños: la familia, la escuela, el pueblo, el sindicato, la cooperación y solidaridad social, la justicia, el diálogo, el honor, la autoridad, las normas, la libertad, la responsabilidad, el trabajo y el descanso, el amor a España y la convivencia nacional. Para las niñas: situación de España al nacer el nacional sindicalismo, Ramiro Ledesma, Onésimo Redondo, las J.O.N.S., José Antonnio, La Falange, el Alzamiento nacional, la Guerra civil, Historia de la Sección femenina. Para los unos, los fundamentos de la sociedad y el estado. Para las otras vida y obras de los nuevos padres de la patria. Para los unos los supuestos ideológicos de los futuros “rectores de la sociedad española en sus múltiples facetas” (Otero, 1998):

“Por delegación divina, el padre manda, procurando el bien material y moral de su esposa e hijos” (Alvarez, 1997: 597)

“De la misma manera que el padre ostenta la autoridad en la familia, el maestro por delegación del padre la representa en la escuela y el jefe en el taller” (pg. 592)

“La escuela es el yunque donde se forman los hombres del mañana” (pg.592)

Para las otras, el rol complementario y subordinado en la contienda, en la trastienda, en el trabajo, en la familia:

“... Los falangistas fueron perseguidos, encarcelados y asesinados, y nada mejor que la delicadeza femenina para llevar socorros y consuelos a las víctimas y sus familiares. Con heroísmo ejemplar, las mujeres de la sección femenina hacían visitas a los encarcelados, les asistían en lo que podían, les llevaban y recogían noticias, acompañaban a las familias de los caídos y mandaban decir misas por su alma. (...) Iniciada la guerra de liberación, la sección femenina cumplió con entusiasmo patriótico delicadas misiones en hospitales del frente y retaguardia: lavó ropa, confeccionó prendas, cuidó niños y colaboró en todo lo que pudo al logro de la victoria. (...) Las misiones que tiene encomendadas actualmente la sección femenina, son dos: servir a la patria en quehaceres propios de la mujer y preparar a esta para que el día de mañana puedan formar una familia cristiana, patriótica y ejemplar.” (Pg.624)

Puede sonar este discurso un tanto arcaico y doctrinario, pero ahí está. 1964 es la fecha de la publicación original y en 1997 el autor reconoce que “se hace esta edición con el exclusivo objeto de facilitar su posesión a los que la deseen entre los centenares de miles de maestros y a los millones de niños -hoy hombres entre 35-55 años- que la utilizaron en su día” (Alvarez, 1997: 1). A la sombra de este currículum explícito y escasamente oculto se forjó nuestra personalidad y la de las maestras y maestros que participaron en este estudio.

En este contexto, ¿Qué significó para estas mujeres convertirse en aprendices de maestras? Para entender qué motivos les llevaron a elegir la carrera de Magisterio, es necesario tener en cuenta el lugar de procedencia y el ambiente local y familiar de la época. En la década de los 70 iniciaron la mayoría de maestras la carrera. Eran ya tiempos de una incipiente apertura del Régimen, de una mayor tecnocratización de la Educación y de una redefinición del papel de la mujer en la sociedad española debido fundamentalmente al cambio en la situación económica que requería la necesidad de incrementar la población

trabajadora. Las escuelas de Magisterio eran una de las pocas áreas de la Educación Superior en las que las mujeres eran más numerosas que los hombres, pero sin embargo era una profesión mal e irregularmente pagada (Scalon, 1986).

Hay que tener en cuenta que la mayor parte del profesorado de este estudio procede de ámbitos geográficos en los que la oferta universitaria era muy reducida, por lo que el factor económico es determinante a la hora de optar por el Magisterio. La clase social juega un papel fundamental en la elección de la carrera. Este es un hecho que ha influido tanto en los hombres como en las mujeres:

“No hubo un único motivo para elegir la carrera de magisterio. Estás estudiando y tienes que elegir, tenía que hacer algo porque tenía que trabajar y magisterio era lo más accesible. Si mis padres hubiesen podido pagar, quizás habría hecho otra carrera.” (Miriam)

“En mi época no había prácticamente oportunidades para elegir una carrera. Estaban Magisterio, Arquitectura e Ingeniería, no había nada más. Fueron también los motivos económicos los que me llevaron a elegir Magisterio ya que en la familia no habían recursos económicos como para costear los estudios en La Laguna.” (Benjamín)

La clase social juega un papel fundamental en la elección de la carrera; sin embargo, entre los argumentos de las maestras sobresalen los componentes familiares entremezclados con un notable predominio de la ideología patriarcal. Casi siempre hay un padre, un abuelo, un compañero, un hombre que ha influido en la adopción de esta decisión:

“Puede ser una anécdota pero mi abuelo que marcó una pauta en mi vida, aunque sólo le conocí hasta los nueve años, decía ‘tu tienes que ser maestra’. Hay que tener en cuenta que hablamos de un pueblo de Lanzarote sobre los años 50-60, en este ambiente o eras costurera o eras maestra (...) Yo quería estudiar, mi padre era una persona que estudiaba mucho y leía mucho, sin embargo no hizo estudios por las condiciones del momento (...) Me gustaría haber hecho Matemáticas o Historia, fueron las circunstancias las que me llevaron a elegir la carrera de Magisterio” (Melca)

En algunos casos la influencia del poder patriarcal aparece cruenta y explícitamente:

“A mi la enseñanza me gustaba, pero lo que yo quería haber hecho era Medicina. En aquella época en Málaga no había facultad y tenías que irte a Granada (...) Yo era la mayor de ocho hermanos y económicamente no se podía cubrir. No me quedaban mas que dos opciones o ATS o Magisterio, no había otra cosa que hacer y mi padre no quiso que yo hiciera ATS, porque yo dije, como paso a medicina. Pero mi padre no quería porque decía que las ATS acaban todas acostándose con los médicos, que no había criado una hija para que acabara siendo la puta de un médico. Entonces, parecía que la enseñanza estaba mejor mirada, porque decía ‘bueno, acabarás casándote con un cateto (allí un cateto es como aquí un mauro), acabarás casándote con un cateto o quedándote solterona porque es lo que hacen todas las maestras. Pero prefiero eso a que seas la puta de un médico’. Y por eso yo elegí Magisterio” (Eva)

Poder patriarcal que se reproduce, no sólo en el ambiente de procedencia sino en el contexto en el que se encuentra el centro. Las seis profesoras dependientes proceden del ámbito rural y cuatro de ellas han nacido y vivido en el pueblo donde está ubicado el colegio. La mayoría de las maestras viven en este entorno; Tinarama. Ser maestra en este espacio tiene un significado, entre otras cosas pertenecer al 31% de población ocupada y al minoritario 2% de personas con estudios universitarios. Además, ser maestra en la escuela de tu pueblo es un privilegio, pero puede ser también una condena: de la casa a la escuela, de la escuela a la tienda, de la tienda a la iglesia, de la iglesia a la escuela... y así continúa perpetuándose la *dependencia*.

En resumen, creo que las causas últimas de la dependencia y el acriticismo de las maestras hay que buscarlo; por un lado, en las condiciones históricas, políticas y sociales en las que se ha desarrollado su vida y que han condicionado sus elecciones personales y laborales ; y por otro en la respuesta activa y adaptativa que han tenido que desarrollar frente a un ambiente hostil. Por ello, esto es el principio de otro camino que comienza con otro interrogante: ¿Qué ha significado para estas maestras la enseñanza como actividad laboral y la escuela como centro de trabajo?... Esto ineludiblemente me llevará más allá del pensamiento. Por ello ¿maestras en la escuela?... CONTINÚA

*Capítulo 6. LA PALABRA DE
LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS*

"Las relaciones humanas existen
a través de las palabras y los diálogos,
aunque haya cambiado su sentido.
Todo pasa por lo que decimos y también
por lo que ocultamos. Siempre queda
el emocionante juego de descubrir lo que hay
entre lo que se expresa y se calla"
(Alexandra Lapierre, 2003)

6. 1. Preludio

¿Por qué la palabra?

Tal vez porque a través de ella, el pensamiento se transforma, se libera del silencio; trasciende los límites de la memoria y se expande a través del significado y el lenguaje. Quizás porque con el paso del tiempo, la obsesión no desaparece sino que se diversifica y amplía a través de nuevas preguntas y nuevas búsquedas.

Mujeres y enseñanza y sociedad; ese era el nuevo reto. La primera obsesión me llevó a esta nueva relación y una nueva reflexión. Reflexión que no surgió en el vacío sino que poseía el aval de otras reflexiones de otras personas en este y en otros lugares; en este y otros tiempos. Existe en la sociedad una clara división del trabajo, la enseñanza es un oficio feminizado y la escuela, uno de los espacios en el que se reproduce la diferenciación por razón de género. Esto lo dicen claramente los expertos y las expertas. Pero... ¿Qué piensan las maestras y maestros sobre este hecho? ¿Qué ha significado la enseñanza para ellas y ellos? ¿Cómo interpretan los datos? ¿Cuál es la palabra simple o compleja, profunda y sonora de las maestras y los maestros?

Nuevas reflexiones y nuevos análisis que me llevaron en un primer momento a indagar entre los datos y las teorías explicativas; después a la contrastación con las concepciones y vivencias del profesorado y por último a interpretar y valorar sus significados a la luz de nuevos dilemas y evidencias.

6. 2. Mujeres y enseñanza; historia de una relación.

6.2.1. La división sexual del trabajo: Datos y teorías

¿Cuál es el origen de la división sexual del trabajo? ¿Cuáles son los motivos por los que diferentes culturas, en diferentes espacios y tiempos, hayan prescrito diferentes características y actividades para hombres y mujeres? ¿Por qué en esta distinción las mujeres, casi siempre, ostentan un papel subordinado?

Metafóricamente el origen se pierde en la noche de los tiempos y puede situarse en el preciso instante en el que fuimos expulsadas del paraíso. Desde el Génesis los castigos y recompensas estuvieron diferenciados por razón de género.

Antropológicamente existe disparidad de criterio. Por ejemplo, para Levi Strauss (1971, cit. en Hartmann, 1994) “la cultura empezó con el intercambio de mujeres para cimentar vínculos entre familias, creando así la sociedad”, dando por sentado que la existencia de una división sexual del trabajo es un rasgo universal de la sociedad humana. En el lado opuesto, la escuela revisionista muestra dudas sobre el establecimiento de la supremacía masculina o sobre la universalidad del patriarcado, argumentando que éste emergió a medida que cambiaron las condiciones sociales, y por paradójico y sorprendente que pudiese parecer, muchos estudios sugieren que el proceso de estratificación sexual ocurrió a medida que la sociedad humana emergía del primitivismo y se volvió “civilizada” (Hartmann, 1994).

Desde la antigua Grecia, donde el ágora estaba reservada a las élites masculinas y el gineceo destinado al sexo femenino. Desde el medievo, donde las mujeres se convirtieron en objeto de intercambio para el establecimiento de relaciones entre los feudos. Desde el Renacimiento, en el que se expulsa a las mujeres de los gremios y de algunos oficios, desplazándolas a sectores productivos marginales. Desde el siglo de las luces en que se declara el trabajo de la mujer deshonesto e infamante. Desde el auge de la Revolución Industrial, allá por el S. XIX, en el que el trabajo de las mujeres fue indispensable para la economía capitalista:

“El capitalismo ha tenido un papel crucial en el mantenimiento, consolidación y reconstrucción de los modelos de segregación y estereotipificación sexual” (Bradley, 1994: 152)

S. XIX en el que se asiste a un deterioro de las condiciones de vida en general y del trabajo de las mujeres en particular; más horas de trabajo, menos salario, peores situaciones. Resistencia activa de los sindicatos y trabajadores varones, de los filósofos y los políticos al empleo femenino. Resistencia de las mujeres para defender sus puestos laborales. Mujeres en los servicios domésticos, en la agricultura y la industria ligera (textiles, tabaco, alimentación). Tareas subalternas, monótonas y mal retribuidas. Vendedoras, dependientas, planchadoras, lavanderas, cocineras, camareras, limpiadoras, comadronas, enfermeras, maestras... Proletarias o burguesas; el hogar, el lugar más adecuado para todas ellas; el matrimonio, el recurso más usual para la supervivencia.

S. XX, el último siglo del milenio. Siglo convulso y revuelto. Siglo de guerras y tragedias. Siglo de revoluciones y reformas. Tiempo de avances y retrocesos, tiempos de expansión e involución. Trabajo coyuntural para las mujeres en tiempo de contiendas, en todas las esferas. Vuelta al hogar después de la paz. Para muchas ¡ni un paso atrás!. Expansión económica en los años 50 y 60, desciende la tasa de natalidad, las clases medias crecen, el tamaño de la familia se reduce, auge industrial e innovaciones tecnológicas, despoblamiento de las zonas rurales, concentración en grandes ciudades. Redistribución sectorial del empleo femenino, disminución de mujeres en el trabajo agrícola, estabilidad en el sector industrial y notable incremento en el sector servicios. Sin embargo, las ocupaciones de las mujeres han cambiado poco en el transcurso del siglo, sus características son sorprendentemente similares, la mayoría son fuente de bienestar o elemento de servicio o reflejan funciones domésticas directamente (Firth-Cozens y West, 1993).

Y no nos engañemos, en la última década del siglo, del milenio, tan civilizados nos hemos vuelto que insiste y persiste la división sexual del trabajo, la segregación desigual del mercado laboral; división sexual del mercado laboral caracterizada por:

- . Estereotipificación de trabajos como femeninos o masculinos.
- . Participación de mujeres y hombres en distintas ocupaciones, sectores y áreas de trabajo (segregación horizontal)
- . Situación de los hombres en posiciones de alto nivel y de las mujeres en la parte más baja de la escala laboral (segregación vertical)
- . Situación de las mujeres en un mercado laboral secundario (Fine, 1992) caracterizado por la precariedad en el empleo, altas tasas de paro, escasas posibilidades de promoción, bajo estatus de la profesión, alto porcentaje de trabajo a tiempo parcial, inferioridad salarial,...

. Subordinación de las mujeres en el trabajo no remunerado a través de la doble jornada y el uso desigual del tiempo entre hombres y mujeres.

Pero iluminemos el análisis con algunos datos:²⁷

En España, por ejemplo, en 1997 éramos 19.835.822 mujeres, constituyendo el 51% de la población total. Sin embargo, sólo el 37% de las mujeres en edad de trabajar se clasifica como población activa y entre la población inactiva el colectivo femenino representa el 65 %²⁸. Si el análisis se realiza respecto a los datos de ocupación, se observa una clara situación de desventaja ya que sólo representan el 34% de la población ocupada. Si tenemos en cuenta la edad observamos que la mayor tasa de actividad femenina tiene lugar en el tramo de 25 a 29 años, produciéndose una progresiva disminución a partir de este momento. Esto contrasta con los datos del colectivo masculino en el que el aumento progresivo de las tasas de actividad se prolonga hasta los 39 años, manteniéndose con ligeras disminuciones hasta los 50-54 años. Sectorialmente, las mujeres se agrupan mayoritariamente en el sector servicios (45 %), siendo su presencia reducida en la agricultura (25%), la industria (22%) y la construcción (5%). Según Olatz Muñoz (1996: 160):

“Existen más de 35 ramas de actividad económica que se registran estadísticamente en el caso español. Dos tercios del total de mujeres empleadas aparecen situadas en tan sólo cinco de dichas ramas que son; el comercio, la agricultura, los servicios personales y domésticos, la educación y la sanidad”

Las mujeres españolas representan sólo el 36 % de los y las asalariados/as y el 31 % de las y los trabajadoras/es por cuenta propia, siendo mayoría en la categoría globalizadora “otra situación” (52 %). Constituyen sólo el 18 % de empleadoras y el 60% de personas que trabajan en el régimen de ayuda familiar. El 55% de empleadas administrativas y el 31% del personal de dirección de empresas. 29 de cada 100 mujeres están en paro frente a la tasa del 17% de los hombres. Mujeres son la mayoría de destinatarias de los contratos a tiempo parcial (75%) y las receptoras de un salario medio anual inferior a casi un 30% del que reciben sus congéneres.

¿Cómo podemos entender esta pronunciada división del trabajo entre hombres y mujeres?: La historia del trabajo de las mujeres es un mundo rico en enfoques, teorías,

²⁷ Datos recogidos en “Las mujeres en cifras” (1997). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer

²⁸ Se incluye la amplia representación de mujeres que se dedican a las labores del hogar

contraposiciones, perspectivas, réplicas, dimensiones,...²⁹ A efecto de síntesis y coherencia interna³⁰ con este trabajo recojo la propuesta de Alvesson y Due (1997) que clasifica las explicaciones más influyentes en torno a la posición de hombres y mujeres en el mercado laboral en torno a tres niveles de análisis; macro, meso y micro.

El MACRONIVEL se centra en las características generales de la sociedad que están incidiendo de una u otra manera en la posición diferenciada de hombres y mujeres en el mercado laboral:

Para la *teoría económica neoclásica*, basada en la productividad, eficacia y racionalidad del mercado de trabajo, la situación de inferioridad laboral de las mujeres se explica por las actuaciones de las propias mujeres (menor instrucción, menor cualificación, menor experiencia debidas al matrimonio y las responsabilidades domésticas que truncan su carrera profesional) y por las demandas de los empleadores que consideran que el trabajo femenino lleva aparejado costos indirectos y más elevados. En palabras de Anker (1997: 4):

“Según esta teoría es justo que las mujeres perciban remuneraciones más bajas que los hombres porque su productividad es inferior”

Los análisis *marxistas-feministas*³¹ están interesados en investigar la naturaleza específica de la opresión de las mujeres bajo el capitalismo. Desde esta perspectiva, el capitalismo es la raíz de las desigualdades sociales y la familia, la base para la subordinación de las mujeres. La familia sirve como medio para la reproducción del trabajo; por lo tanto, es interés del capitalismo mantener la división del trabajo en la familia; el trabajo no remunerado de las mujeres es vital para el capitalismo ya que la división sexual del trabajo en el hogar contribuye a la peor situación de las mujeres en el mercado laboral.

Para el *feminismo radical*, las desigualdades entre los sexos no pueden ser reducidas a un efecto secundario del capitalismo. Por el contrario, es el patriarcado el concepto que representa la explicación universal y transhistórica de la opresión de las mujeres. El origen y mantenimiento de la división del trabajo entre los sexos es debido a una estructura social en la que los hombres dominan, oprimen y explotan a las mujeres.

²⁹ Para profundizar en esta divergencia teórica ver el trabajo de Borderías, Carrasco y Alemany (1994) *Las mujeres y el trabajo: Rupturas conceptuales*. Barcelona. Icaria.

³⁰ Coherencia porque incluye un nivel analítico intermedio (mesonivel) en el que se centra esta tesis

³¹

Como representantes teóricas de las distintas corrientes feministas ver cap. 2: Los feminismos como marco

La *teoría del sistema dual* intenta ser una síntesis del feminismo radical y el marxista. Capitalismo y patriarcado son vistos como dos sistemas de relaciones de poder que interactúan recíprocamente alentando antagonismos de género y oprimiendo sistemáticamente a las mujeres. No sólo el capital sino también las acciones de los hombres reproducen la segregación de género. La división sexual del trabajo es considerada como el resultado de un largo proceso de interacción entre patriarcado y capitalismo.

En el MESONIVEL son objeto de investigación las instituciones específicas en las que la diferenciación de género y las desigualdades están socialmente construidas. Dentro de este nivel Alvesson y Due incluyen tres enfoques teóricos:

Para las *explicaciones estructurales* (Kanter, 1977; Lefkowitz, 1994; Ely, 1995 cit, en Alvesson y Due, 1997), las diferencias de género son entendidas como un reflejo de la situación de hombres y mujeres en un contexto organizativo, formal y material. De esta manera las posiciones en la jerarquía organizativa y la ratio del sexo son elementos cruciales para entender los modelos de carrera y las orientaciones del trabajo en relación con el género. El hecho de que muchas mujeres estén menos orientadas hacia la carrera puede explicarse mejor por su situación en posiciones subordinadas en la organización, en vez de por sus características de personalidad.

Desde la óptica de la *política organizativa* (Hochschild, 1983; Reskin y Padavic, 1994; cit en Alvesson y Due, 1997) se pone de manifiesto que los modelos de acción de empleados y empresarios pueden (re)producir la segregación de género. Existen evidencias de la resistencia de los trabajadores varones a que las mujeres disfruten de su campo; sin embargo más importantes son las acciones de los empresarios que son vistos como los verdaderos “porteros” de las profesiones, pues son ellos quienes en definitiva reclutan al personal y deciden quien hace el trabajo.

Desde la perspectiva de la *cultura de la organización*, (Geertz, 1973; Smircich, 1983; Alvesson&Berg, 1992; cit en Alvesson&Due, 1997) la teoría se dirige no tanto a las posiciones objetivas y otros factores externos a los individuos, sino hacia los significados, ideas, valores y creencias compartidas por un grupo de personas. Estos significados e interpretaciones compartidas “informan” a las personas sobre cómo ellos vivirán su situación de género en las organizaciones. Mientras la teoría estructural se centra en lo externo y medible, la teoría de la cultura presta atención al nivel ideacional en el que los significados socialmente compartidos son expresados a través de la comunicación y los símbolos. Mientras la teoría estructural da prioridad al lado objetivo de las organizaciones y ve las

conductas y actitudes como reflejo de ello, la teoría cultural ve las acciones y otros fenómenos externos como manifestaciones de las creencias, ideas y definiciones socialmente compartidas.

En el MICRONIVEL, las investigaciones están centradas en los individuos y en cómo su desarrollo e interacciones conducen a la adopción de posiciones diferenciadas. Destacan dos enfoques específicos:

Desde *la teoría del rol y la socialización* (Nieva y Gutek, 1980; Rapoport y Rapoport, 1976; cit en Alvesson&Due, 1997) los roles sexuales (expectativas sobre el comportamiento adecuado de hombres y mujeres) influyen en quiénes somos, cómo nos comportamos y cómo otros nos ven. Existen fuertes normas prescribiendo cuál es el lugar “apropiado” para hombres y para mujeres y los estereotipos sexuales convierten en “natural” el hecho de que ambos realicen diferentes trabajos. Los roles sexuales se adquieren a través de la socialización; chicos y chicas aprenden qué es apropiado y natural” para cada una/o. Este proceso influye poderosamente en nuestras elecciones educativas y laborales, y actúa diferencialmente entre hombres y mujeres de manera que cada uno aceptaría diferentes roles y posiciones en la vida y el trabajo. Desde este enfoque, la división sexual del trabajo se explica por el hecho de que mujeres y hombres realizan diferentes trabajos debido a que tienen diferentes intereses.

Para el *feminismo psicoanalítico* las diferencias de género tienen su origen en las experiencias tempranas de las niñas y niños con el padre y la madre. La división del trabajo entre el padre y la madre en relación a la “maternidad” es fundamental para el desarrollo de la autopercepción. El proceso de desarrollo conlleva diferentes identidades sexuales; los niños basan su identidad en oposición a lo que es femenino, mientras que las niñas lo hacen basándose en la intimidad con la madre.

6.2.2. División sexual del trabajo y sistema educativo

La contribución del Sistema Educativo a la diferenciación sexual en la sociedad es ambigua y contradictoria. Es indiscutible que las mejores tasas de escolarización contribuyen a una mayor tasa de actividad, y sin duda alguna, el notable incremento de la matrícula femenina y sus buenos resultados en todos los niveles educativos en los últimos años, tendrá efectos beneficiosos para la independencia e integración de las mujeres del S.XXI:

“El aumento en el nivel educativo se ha convertido en el camino a través del cual las mujeres han transformado y consolidado su integración laboral” (Garrido, 1993:144)

Dicho esto, habría que hacer varias precisiones:

En primer lugar, se produce en el interior del sistema educativo una distribución cualitativa de los estudios que lleva a mujeres y hombres al “lugar apropiado” según su sexo. Por ejemplo, las chicas se matriculan en Bachillerato³² en mayor medida que los chicos quienes cursan Formación Profesional en mayor proporción. Además, sus elecciones están claramente diferenciadas por sexos; las mujeres configuran una mayoría más acusada en las opciones de “letras” (CCSS, humanístico-lingüístico) y se constituyen en minoría en la opción científico-tecnológica. Y en la FP las ramas en las que predomina la presencia femenina son; hogar, moda y confección, peluquería y estética, sanitaria, administrativa y comercial. Frente a esto, la matrícula masculina es casi exclusiva en ramas como la automoción, electrónica, metal, madera, construcción... Esta diferenciación conduce inevitablemente a la elección de estudios universitarios y profesiones acordes con las posibilidades y estereotipos establecidos socialmente para uno y otro sexo. Así, las chicas eligen preferentemente carreras de ciclo corto y áreas de conocimiento relacionadas con el servicio y cuidado al prójimo (CC de la Salud, Humanidades, CCSS y Jurídicas); en cambio, en las carreras experimentales y técnicas están en franca minoría. Hay datos que requerirían una interpretación más sutil, por ejemplo: ¿Por qué si las mujeres constituyen el grupo mayoritario entre el alumnado universitario (52%) y además el 56% terminan sus estudios con éxito, sólo el 39% concluyen su periodo formativo de tercer ciclo con un honroso apto? ¿Por qué tan sólo 13 de cada 100 catedráticos son mujeres, incluso en áreas tan feminizadas como la Pedagogía?

En segundo lugar, existen mecanismos no tan visibles que están incidiendo de manera directa en las desigualdades de hombres y mujeres en la educación y la sociedad a través del curriculum oculto que establece claras diferencias para uno y otro sexo desde las primeras edades. Si aceptamos que el curriculum es un proyecto selectivo de cultura (Gimeno, 1988) que responde a los intereses sociales, políticos y económicos de los grupos hegemónicos, hemos de aceptar que parte de esa selección cultural se realiza siguiendo criterios sexistas. El contenido que se enseña en las escuelas, es un conocimiento que refleja el mundo y los valores masculinos y que ignora las aportaciones y las experiencias de las mujeres. El lenguaje en el que se expresan las ideas y sentimientos es un lenguaje sexista no sólo en la gramática sino en la sintaxis y en el léxico. La literatura no cuenta con las autoras femeninas y el papel de la mujer se reduce al de madre ejemplar, esposa fiel u oscuro objeto del deseo.

³²Estos datos están recogidos de "Las Mujeres en cifras" (1997) y referidas al curso escolar 1994-95

La historia es “el pasado de los hombres contado por otros hombres” (principalmente monarcas y generales). La filosofía destaca porque ninguna mujer figura en la historia del pensamiento. Los problemas matemáticos nunca plantean cuestiones cotidianas y domésticas. La biología enseña que los machos suelen ser más fuertes pero nunca que las hembras suelen ser más resistentes. (Femández Enguita, 1990) En química, Madam Curie es la excepción que confirma la regla. Pero el curriculum no es sólo un proyecto, es también la realización práctica en las escuelas y en las aulas de ese proyecto (Kemmis, 1988) En este sentido, el curriculum engloba un conjunto de procesos y prácticas complejas que van desde las políticas de regulación administrativa. hasta la realización de evaluaciones puntuales, pasando por la interacción comunicativa entre profesorado y alumnado y la elaboración de los libros de texto. Respecto a estos últimos aspectos, distintas investigaciones han venido a demostrar cómo a través de los comportamientos y expectativas del profesorado se pueden transmitir los estereotipos de género reforzando la “visibilidad” de los niños frente a la “invisibilidad” de las niñas (Torres, 1991). Asimismo el análisis del contenido de los libros de texto también ha confirmado el dominio de la cultura masculina y la devaluación de la femenina (Garreta, 1984; Lomas, 2001).

En tercer lugar, la escuela no es una institución neutral sólo con el alumnado; también el profesorado está influenciado por sutiles mecanismos de diferenciación y subordinación. En este sentido continuo entrelazando interrogantes:

¿Por qué existe una relación inversamente proporcional entre el sexo del profesorado y el nivel educativo, de manera que a mayor nivel, menor presencia femenina? ¿Por qué disminuye la presencia de mujeres al aumentar la edad del alumnado y la especialización del conocimiento?

¿Por qué la presencia de las mujeres es ligeramente mayor en la enseñanza privada que en la pública?

¿Por qué existe un reparto desigual entre sexos según las materias a impartir en todos los niveles educativos?

¿Por qué se produce una distribución no equitativa según las categorías administrativas del cuerpo docente?

¿Por qué los cargos de poder, dentro (equipos directivos) y fuera (MECD, Consejería, inspección, gabinetes técnicos,...) de la Escuela siguen estando en manos de los hombres? ¿Por qué la presencia femenina en los cargos directivos siempre está por debajo de su participación real en ese nivel educativo? ¿Por qué las mujeres aún en tareas directivas se sitúan en posiciones subordinadas (vicedirectoras, secretarias, jefas de estudio? ¿Por qué las mujeres enseñan y los hombres dirigen (Strober & Tyack, 1980; Coscojuela & Subías, 1993)?

6.2.3. División sexual de la enseñanza: Causas y consecuencias

¿Cuándo y por qué comenzó este proceso de división sexual en la enseñanza?

En un fascinante estudio Sonsoles San Román (1998) demuestra que la feminización de la enseñanza en España no es un hecho natural ni casual, sino que hunde sus raíces en motivaciones económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales. Desde otros ámbitos, otros trabajos como los de Acker (1995) en Gran Bretaña, Apple (1989) y Tyack & Strober (1981) en Estados Unidos o Danylewycz y Prentice (1984) en Canadá, vienen a mostrar similitudes en los procesos y circunstancias que propiciaron la incorporación de las mujeres a la docencia. En general, este hecho ha de ser entendido en relación con:

- . Los cambios estructurales derivados del surgimiento y desarrollo de la sociedad industrial
- . Los altos costes de la extensión de la escolaridad obligatoria
- . La renuncia de los hombres al mundo de la enseñanza en la búsqueda de empleos más lucrativos y prestigiosos
- . La ideología de carácter patriarcal en la que la enseñanza se definía como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizaban en el hogar.

En España, según San Román, la génesis de este proceso se vincula a la aparición del Sistema Nacional de Educación y la influencia decisiva de los principios filosóficos de la Ilustración, escenario histórico donde se practicó la exclusión de la mujer del derecho a recibir instrucción. La incorporación de la mujer a la enseñanza se llevó a cabo desde finales del S. XVIII y a lo largo del S. XIX, con la instauración de tres modelos de maestras: la maestra analfabeta (1783-1838), la maestra maternal (1838-1876) y la maestra racional-intuitiva (1868-1882). En el primer modelo, como su propio nombre indica, no se les exigía a las maestras una formación específica. En general, no sabían leer ni escribir, pero sí era necesaria una estricta moralidad para ejercer su función principal: reproducir entre las niñas de clases desfavorecidas el papel doméstico y dependiente impuesto a la condición femenina en ese momento. Paralelamente al surgimiento de la Revolución Industrial y ante las demandas económicas y sociales que requerían la escolarización de la infancia y la incorporación de la mujer a los proyectos de reforma, se produce la incorporación del segundo modelo de maestra, la maestra maternal. Sin embargo, esta incorporación (la primera en escuelas de niños) se produce de forma subordinada; la maestra servirá de complemento moral a la labor del maestro aportando las cualidades naturales del “bello

sexo” de las que el hombre carece. En un tercer momento, coincidiendo con las nuevas exigencias políticas y sociales que convirtieron la educación de la mujer en una prioridad para la regeneración social y moral del país, surge la necesidad de dotar a la maestra de una formación curricular. Pero de nuevo, la maternidad y la crianza (destino ineludible para las mujeres en cualquier modelo) convierten a la maestra en candidata idónea para la tarea educativa con niños y niñas.

A lo largo de todo este proceso, paralelo a la configuración de un modelo escolar sexista y una visión particular de la educación femenina, la situación de las maestras difería notablemente de la de los maestros en cuanto al número (había menos maestras que maestros), las exigencias formativas (menores requisitos para las maestras), el nivel de los salarios (las maestras ganaban un tercio de lo que cobraban los maestros) y la tutela, autoridad y control ejercidos sobre ellas (Subirats, 1991)

Pero... ¿Cuándo y por qué comenzó a feminizarse el magisterio en España?

No siempre ha estado en manos de mujeres el oficio de enseñar. Según San Román, hasta 1859 el número de maestros casi triplicaba al de maestras en el sector público. Sin embargo, en este momento ya empezaron a atisbarse los primeros síntomas de feminización; en el sector privado las maestras superaban ligeramente al número de maestros ocupados y la cantidad de titulaciones de enseñanza elemental expedidas entre 1851 y 1855 era superior para las mujeres que para los hombres. Así pues, ¿qué fue lo que ocurrió para que el proceso de feminización se acentuara y consolidara hasta nuestros días?

Un amplio espectro de factores se combinaron a lo largo del S. XIX para reforzar la idea de que la enseñanza era un trabajo adecuado para la mujer. Por un lado, el aumento de participación femenina en el mercado laboral generó la reestructuración de los conceptos de familia e infancia y con ello, nuevas demandas, cuantitativas y cualitativas, de cara a la escolarización de niños y niñas. Por otro, intereses políticos y económicos encontraron entre las maestras a un colectivo menos costoso y “resistente”:

“Las autoridades comenzaban a demandar la presencia de mujeres, no sólo porque, evidentemente, resultaban más rentables que el maestro, sino, además, porque a falta de esa capacidad crítica que podían haber llegado a adquirir si hubieran tenido acceso al nivel cultural del que se vieron privadas, resultaban más manejables, dóciles y controlables que el maestro, es decir, no ofrecían resistencia a las condiciones de trabajo que se les imponían” (San Román, 1998: 217)

En medio de ello, medidas legislativas concretas como la Ley Moyano (1857) que instauró la obligatoriedad de la enseñanza primaria a toda la población, dictó la incompatibilidad de la enseñanza con cualquier otro cargo público y ofertó medidas concretas para asegurar que los sueldos de las maestras fuesen inferiores a los de sus colegas masculinos, propiciaron el abandono paulatino del oficio por parte de los varones. Las exigencias de cualificación y control administrativo que se acentúan a medida que avanza la centuria, aceleraron este proceso. No están ausentes a este lado de la balanza los estrictos criterios morales de la época que dirigieron los pasos profesionales de las mujeres hacia esferas “adecuadas” a su papel cultural y social; esferas que, curiosamente, son aquellas que requerían una menor cualificación, y por ello, estaban peor pagadas, por ejemplo, la enseñanza. Enseñanza que además venía a resaltar adecuadamente las cualidades atribuidas a la condición femenina: ternura, delicadeza, paciencia, sentimiento, intuición, empatía... Indiscutiblemente todo esto contribuyó a la interiorización y asimilación por parte de las propias mujeres, del modelo de educación doméstica recibido, modelo que le cerró la puerta de los asuntos públicos y la encadenó al oscuro mundo de lo privado

Pero hoy en día, en el momento actual, en los albores del siglo XXI, la feminización no sólo tiene unas causas; tiene unas consecuencias, tiene implicaciones directas en la consideración de la enseñanza y en la configuración de la carrera docente:

Se ha hablado y escrito mucho acerca de la enseñanza como profesión, semiprofesión o proceso laboral. Existe una amplia bibliografía (Simpson y Simpson, 1969; Hilsum y Start, 1974; Lortie, 1975; Lyons, 1980...) que culpabiliza a las mujeres, entre otras cosas, del bajo estatus y salario de la enseñanza, la escasa consideración social, el control burocrático de las escuelas, las deficientes oportunidades de promoción, las bajas aspiraciones, etc. Sandra Acker (1995: 108-118) señala como defectos fundamentales de estos estudios:

- Un modelo “deficiente” de las mujeres que lleva a una aproximación basada en la acusación de las víctimas.
- La escasa consideración de las capacidades intelectuales del profesorado (especialmente de las mujeres profesoras)
- Una persistente tendencia a ver a las mujeres exclusivamente en términos de su rol familiar
- Un pobre sentido de la historia unido a la inhabilidad de anticipar el cambio social
- Una visión hipersimplificada de causalidad
- Una ideología penetrante de elección individual.

El profesionalismo no está exento de sesgos sexistas, pues el ideal profesional está basado en la experiencia masculina y sobre valores generalmente asociados a la masculinidad (Glazer, 1991). Estatus, prestigio, jerarquización, mérito, conocimiento especializado, recompensa; son constructos fundamentales en las teorías de las profesiones; constructos asociados con el ideal masculino de especialización y promoción. En educación, la influencia del profesionalismo ha sido un factor clave en la perpetuación de la discriminación sistemática de las mujeres en todos los niveles del sistema:

“El sistema de creencias que rodeaba esta ideología oficial del profesionalismo era meritocrática y universalista: si los hombres estaban consiguiendo cosas era porque estaban más comprometidos y tenían más competencias profesionales”. (Tyack & Hansot, 1982: 193)

Desde la consideración de la enseñanza como proceso de trabajo (Ozga y Lawn, 1988; Apple, 1989; Liston y Zeichner, 1993;...) asistimos a nuevas formas de racionalización y standarización del empleo cuyas consecuencias más importantes han sido:

- . la separación entre concepción y ejecución (pérdida de control sobre las tareas)
- . la descualificación (pérdida de habilidades y conocimientos)
- . la intensificación (sobrecarga de trabajo)

Los últimos intentos políticos proclives al control administrativo del curriculum y las prácticas docentes, las nuevas demandas de las reformas y contrarreformas, la inexistente autonomía de los centros, la división tipológica del conocimiento, los procesos de adscripción del profesorado, tienen consecuencias muy importantes, que sin duda están incidiendo en estos procesos de racionalización, descualificación e intensificación, en los que las mujeres han sido y son protagonistas. Michael Apple (1987: 83) entiende que:

“No es posible comprender por qué los maestros están sometidos a un control y una intervención mayores del gobierno y cuáles son los efectos de sus imposiciones a menos que retrocedamos un poco y planteemos una pregunta concreta, de manera general ¿quién enseña?”

Y quienes enseñan en las escuelas son mayoritariamente mujeres. Mujeres que han luchado a lo largo del tiempo por desarrollar habilidades y destrezas que ahora son devaluadas, por establecer lecciones y estrategias que ahora son cuestionadas, por combinar el trabajo en la escuela y en el hogar que se intensifican cada vez más. Si aceptamos que la enseñanza que se desarrolla en las escuelas es un trabajo desarrollado fundamentalmente por mujeres, hemos de tener en cuenta su historia y sus realidades como determinantes de las

condiciones bajo las que se desarrolla esta ocupación. En términos de Susan Laird (1988) se ha de adoptar una tesis crítica ante el lema de la enseñanza como “auténtica profesión femenina”. Este lema sugiere que tomar en serio a las profesoras, supone tomar en serio su género y preguntar de nuevo con ellas ¿qué significa y debe significar enseñar?

También se ha hablado y escrito mucho acerca de la carrera docente y las diferentes oportunidades de hombres y mujeres para afrontarla. Popularmente la carrera es definida en términos de movimientos laterales o ascendentes dentro o entre ocupaciones (Acker, 1989). Académicamente este carácter dinámico es ensalzado. Así Lyons (1981: 64) describe al profesor orientado a la carrera de la siguiente manera:

“La tarea para quienes quieren lograr la promoción está en reconocer su localización en los estadios de la carrera y planificar periodos de tiempo, diagnosticar las condiciones necesarias para moverse al próximo (y siguiente) estadio, considerar sus evaluaciones de los atributos que necesitan en orden a moverse al próximo o subsiguientes estadios y comenzar las tareas de preparación y presentación de sí mismos como candidatos idóneos.”

Varios son los elementos que destacan en esta y otras definiciones sobre la carrera:

- . orientación consciente hacia la meta
- . movimiento ascendente
- . compromiso con la carrera

Además poderosas fuerzas ideológicas continúan sustentando un sistema discriminatorio que sitúa a las mujeres en determinados papeles y funciones, en determinadas etapas y áreas, en determinadas categorías y especialidades. Entre ellas:

- . La vinculación de las mujeres con el matrimonio y las niñas y niños y el papel de los hombres como “mantenedores” de la familia
- . La promoción basada en méritos y lucha individual (Evetts, 1989)
- . La elección de las mujeres para tener niñas y niños es libre y equivalente a renunciar a los intereses de una carrera (Riddell, 1989)
- . Las rupturas en la carrera significan menor compromiso (Cunnison, 1989)
- . Los hombres, mantenedores de la familia, tienen derecho a la promoción.

La pregunta clave sería: ¿Es adecuado este modelo para entender el trabajo de las mujeres en la enseñanza?

Para las profesoras de escuela elemental estudiadas por Biklen (1985), el compromiso con su trabajo respondía más a un modelo de consistencia interna con la ocupación que a la continuidad en el empleo; tenían una orientación idealista del trabajo que las hacía centrarse más en el contenido del mismo que en las conexiones con las aspiraciones de movilidad ascendente

Para las directoras entrevistadas por Grant (1989) sus carreras empezaron sin un plan definitivo en mente y sus modelos estaban influenciados por el desarrollo de sus vidas personales. También explicaban su compromiso con la enseñanza en términos de “hacer bien el trabajo con los niños y niñas”, cuestión infravalorada por sus promotores que centraban sus juicios en las actividades fuera de la escuela. Otras desventajas operaban en la carrera de estas directoras: la carencia de modelos de roles femeninos, las actitudes estereotipadas mantenidas por muchos promotores y la experiencia de un modelo de servicio diferente a la de los hombres, eran algunas de ellas.

Para las profesoras retiradas protagonistas del estudio de Ben-Peretz (1989), el trabajo en la enseñanza conllevaba cuidar del bienestar emocional y físico de sus estudiantes, y actuar correctamente en su desarrollo académico y social, les proporcionaba gran satisfacción personal y profesional, incluso después del paso de los años. Sus historias también muestran la discriminación de género experimentada por las mujeres en la fuerza de trabajo, el alto nivel de emocionalidad en sus respuestas y el sentido de vulnerabilidad y dependencia al que se enfrentan las profesoras en la escuela.

Se hace necesario un modelo alternativo de carrera que tenga en cuenta la realidad de los hombres y mujeres, que tenga en cuenta las poderosas fuerzas estructurales y las cambiantes estrategias individuales. Un modelo que no enfrente a las mujeres con el crudo dilema de optar entre familia o escuela, entre maternidad o independencia, entre hogar o soledad. Un modelo que las enfrenta contra las normas sociales si deciden comprometerse con la carrera, y con barreras infranqueables si deciden realizarse en distintas esferas. Mientras tanto, como afirma Acker (1989: 18):

"Lo que parece claro es que muchas posibles cuestiones sobre la carrera y experiencias del profesorado todavía no han sido respondidas, ni aún preguntadas, a causa del modelo dominante que ha limitado el alcance de nuestra imaginación colectiva".

6. 3. Los hallazgos: más sorpresas y más cuestionamientos

Sigamos con el ejemplo de las maestras y maestros de Tinarama como protagonistas. En este momento ya la tesis tenía un mayor grado de acotación. Unos resultados me habían obligado a rastrear por los orígenes en busca de explicaciones, pero en paralelo iba surgiendo un nuevo tema y una nueva obsesión. El objetivo concreto, derivado del estudio anterior, era indagar en lo que la enseñanza y la escuela había significado para las maestras. Pero este objetivo ahora se ampliaba y diversificaba al hilo de nuevas lecturas y consultas. Entraba en un nuevo campo apasionante, prolífico y diverso: Mujer y Educación. Mujer como alumna, como maestra, como madre, como administrativa, como secretaria, como cuidadora, como educadora; distintos roles y funciones dentro y fuera de la escuela. Pero es necesario:

Elegir: El papel de las mujeres (maestras) en la escuela.

Problematizar: ¿Cómo perciben las profesoras y los profesores la situación de las mujeres en la sociedad y en la escuela? ¿Qué causas atribuyen a fenómenos tales como la feminización de la enseñanza o la escasa presencia de mujeres en posiciones de poder? ¿Qué diferencias perciben entre hombres y mujeres en la dinámica de la escuela?

Justificar: El papel de las mujeres en la escuela no puede ser entendido al margen de las vertientes social e interpersonal implicadas. Su rol escolar ha de ser analizado en relación con el papel que desempeñan en la sociedad. Entiendo que sociedad y educación forman un binomio interrelacionado e interdependiente y por ello, la situación de las mujeres en la sociedad es condicionante de su posición en la enseñanza. De esta manera, me planteo en qué medida los avances o retrocesos en cuanto a la igualdad de sexos en la sociedad influyen en la consideración del trabajo docente o en la salida profesional que las mujeres han encontrado en la educación. Del mismo modo, no se pueden entender fenómenos como la feminización, el confinamiento de las mujeres a determinados ámbitos, o su reducida presencia en cargos directivos y tareas de liderazgo, sin considerar su posición en relación con la situación de sus congéneres, los maestros.

Concretar: Son objetivos de este estudio;

- . Lograr un primer acercamiento a la problemática objeto de estudio a través de la contrastación de las ideas expresadas por el profesorado
- . Conocer y analizar las concepciones que las profesoras y los profesores mantienen

sobre aspectos generales relacionados con la situación de las mujeres en la sociedad, la feminización de la enseñanza y el papel de hombres y mujeres en la escuela

- . Analizar y contrastar las concepciones de las profesoras y profesores intentando descubrir posibles diferencias y/o similitudes
- . Establecer un marco interpretativo que permita una aproximación al objeto de estudio a través de los significados del profesorado

Estos eran los objetivos y esto son los significados:

6.3.1. Hablando con las maestras

Mejoramos, pero no olvidamos

Si en algo hay unanimidad de respuestas entre el profesorado estudiado, es en el reconocimiento del avance y mejora de la situación de las mujeres en la sociedad respecto a épocas y momentos anteriores. Sin embargo, estas épocas no son ajenas a las experiencias personales de muchas profesoras. En el recuerdo de muchas de ellas perviven aún instantes e imágenes de su infancia o juventud, de momentos decisivos en sus vidas marcados por la discriminación e incompreensión de la familia y la sociedad. Así Hetzabel nos cuenta como su abuela sorprendida ante su decidida opción por los estudios y el trabajo remunerado recriminó a su madre: *"Pero, ¿cómo va esa niña a estudiar?"*. Y María habla con cierto recelo de su padre que le preguntó con diez años si quería hacer el ingreso cuando a sus hermanos varones nunca se les cuestionó su continuidad en los estudios. También Eva y Ada recuerdan aquellos tiempos y se recuerdan a sí mismas que por no decidir *"no podía decidir la ropa que me ponía"* o *"pintarte los labios de rojo"* porque era señal inequívoca de provocación y altanería. *"Ahora las cosas han cambiado"*, comenta Ada en su aula ahora deshabitada, aguja en mano, aprovechando el tiempo al máximo en los últimos días del curso que se termina. *"Antes la mujer era para casarse, ahora se le educa y ella decide si trabaja, estudia o como vive su vida"*.

"Ahora bien, las cosas han cambiado bastante" contestan casi al unísono Hetzabel, Miriam y Saba después de rememorar tiempos por fortuna superados pero padecidos. Tiempos en los que *"había una mentalidad por la que se pensaba que los hombres eran los que estudiaban y la mujer era para las tareas domésticas, de la casa"*. Este pasado marcado por la existencia de normas de conducta ocultas y efectivas es reconocido también por Judith que comenta:

"Estaba mal visto que la mujer asumiera puestos en la sociedad puesto que había una norma implícita; cada uno tiene su lugar, el hombre a trabajar, la mujer a su casa" .

Sin embargo; esta situación se ve lejana en el tiempo y existe un sentimiento de superación y mejora en el momento actual. Desde este punto de vista el planteamiento de la tesis es cuestionado:

"Yo creo que tu apuntas una visión histórica del tema que hoy en día ha sido superada, hoy en día la mujer está más incorporada al mundo del trabajo, la educación y la política" (Miriam).

Situación de transitoriedad, todavía queda mucho por andar.

"Estamos a media velita" (Ada), "Todavía hay cosas por las que luchar" (Salomé), "Cada vez yo veo que somos ciudadanos de segunda fila" (Judith), son frases que reflejan la situación actual, situación de transitoriedad en la que pese a los logros alcanzados aún persisten situaciones de desigualdad. Judith expresa con las siguientes palabras las contradicciones implícitas entre el logro de los derechos formales y las prácticas reales que gozan las mujeres en nuestra sociedad:

"Por un lado se han hecho un montón de conquistas. Sobre todo desde el siglo XIX en adelante adquirimos el derecho al voto, el derecho al trabajo. Por un lado está lo que figura en los papeles, que si sólo miras lo de los papeles, las leyes, pues si bien resulta que no vivimos en un sistema totalmente igualitario hemos conquistado un montón de cosas. Pero el problema yo no lo veo por ahí sino que después eso realmente no es cierto (...) El otro día por ejemplo, en el telediario salió que en terreno profesional a misma categoría y mismo nivel de estudios teníamos un costo más bajo y un remuneración más baja y yo la verdad es que es duro reconocerlo pero es que yo creo que el rol cultural pesa un montón".

Porque todavía quedan situaciones de discriminación en la actualidad y las maestras están informadas y son conscientes de ello. Discriminaciones que afectan a distintas esferas y ámbitos:

- a nivel laboral y profesional (diferencias de salario y categoría, discriminaciones con mujeres casadas y embarazadas)
- a nivel político; *"Las ministras vienen a ser de asuntos sociales y de cultura" (María). " ¿Qué mujeres ocupan cargos políticos?: las que están solteras o tienen posibilidades económicas" (Eva).*
- a nivel de vida cotidiana.

Discriminaciones que se acentúan en función de determinados factores, dependiendo de la clase y el nivel cultural o de el medio de procedencia (rural o urbano):

"En una clase media y media alta ya la mujer está más considerada. Todavía en una clase rural o en barrios marginales la mujer no se nombra y la mujer es la que tiene que fregar el piso e ir a limpiarle los mocos al niño. En estos sitios todavía son marginadas y maltratadas por los maridos" (Noema).

"En Las Palmas en líneas generales la mujer es más protestona, está más pendiente de sus derechos para que nadie pase por encima de ellas y menos de la educación de sus hijos (...). En el medio rural de lo que me he dado cuenta es que la mujer sigue siendo muy ama de casa y de salir a trabajar, pero el trabajo es ir a ayudar al marido a las tareas de labranza, o mucha gente que sale a limpiar casa, que bueno ahí también influye el tema de los estudios" (Salomé).

Es sin embargo; el ámbito de la vida cotidiana en el que las maestras son claras y contundentes. Es ese ámbito cercano, inmediato y vital, que les afecta de manera directa y sobre el que expresan sus emociones, vivencias e inquietudes. Porque si bien están informadas de discriminaciones en las esferas política y laboral, éstas son relatadas a través de terceras personas o a través de las noticias aparecidas en los medios de comunicación. Siendo este nivel el que roza su piel, hiere sus sentimientos y hace que exclamen al cielo: *"¡Dios que vida estamos llevando!"* (Rebeca). Es en este ámbito donde las esferas públicas-privadas, profesional-doméstica aparecen enfrentadas hablándose de sobreexplotación y de conflictos difíciles de resolver.

"Es cierto que las mujeres en la actualidad, al menos las mujeres que trabajan fuera del hogar, están superexplotadas. Están sometidas y realizan un doble trabajo, en el hogar y fuera de él. Trabajamos el doble aún teniendo un marido excelente que nos ayuda a solicitud nuestra. Aunque aparecen agradables, comprensivos y que ayudan, esto es sólo la apariencia. Muchas veces tienen mucho pico y poca pala." (Elisa y Tarsis).

Y Rebeca confirma y amplía el dilema en el que se debate:

"Las mujeres que estamos trabajando lo tenemos duro. Nos dejamos llevar por la vorágine de la modernidad y nos estamos matando, la escuela la llevas a casa, preparas trabajos, clases, llegas a casa y te encuentras con las tareas domésticas,

tienes que estar con los hijos, dedicarle tiempo a tu marido..."

Problemas, conflictos y dilemas que llevan a las profesoras a desempeñar un doble rol, el doméstico y el profesional, el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado:

"La persona es una, con distintos aspectos pero es una. Entonces está la cuestión laboral por un lado y el otro tema de la cuestión personal y la vida privada. Ahí la vida privada sí que pesa. Y pesa porque todos sabemos como caminamos nosotras a nivel de puertas a dentro: fregamos, limpiamos, cuidamos niños, hacemos todo, somos cocineras, la lista es interminable..." (María)

Doble tarea, doble jornada en la que no se sienten apoyadas por la familia ni por el otro sexo ya que el trabajo doméstico aparece como obligatorio para las mujeres y opcional para los hombres:

"Lo que realmente castra a la mujer, condiciona a la mujer y margina a la mujer es la familia (...) De hecho nosotras ni siquiera le planteamos al marido ni a los hijos ¿esto es una obligación de todos!. No. Niño échame una mano. Y te dicen ellos: es que he tendido la ropa, es que te he hecho las camas. Y tú dices, a mí no me has hecho nada, la mía la hice yo esta mañana. ¿Cómo que no te he hecho? ¿no ves que eres una desagradecida?. Y ellos lo encuentran tan lógico..." (Eva)

"Ellos colaboran, pero la que lleva el carro es la mujer. Ellos incluso buscan otro trabajo como hobby, pero como lo doméstico es una jodienda lo tienes que hacer tú" (Rebeca)

Nosotras, culpables.

Cierto sentimiento de autoculpabilidad se deja traslucir cuando las profesoras hablan de sus experiencias vitales y de las relaciones con sus familiares. Eva lo expresa con las siguientes palabras:

"En realidad nos quejamos de como está la sociedad. Y los hombres son lo que nosotras hemos querido que sean (...) Yo siempre lo he dicho, nosotras nos quejamos del resultado de un producto que nosotras creamos".

Sentimiento de autculpabilidad y desvalorización que se traslada a la consideración social de las profesoras:

"Las maestras son un gremio con mala suerte. Existe un comentario generalizado de que antes cualquier matadillo se enganchaba y vivía de ellas (...) Pese a su cultura y su carrera son poco inteligentes en la vida práctica" (Tarsis)

El futuro, en nuestras manos

A pesar de todo, existe entre algunas profesoras una visión halagüeña del futuro en el que la educación y las mujeres (como alumnas y profesoras) juegan un papel predominante de cara al logro de la igualdad de oportunidades:

"Yo pienso que la mujer está considerada o por lo menos está tratando que se la considere. Y la enseñanza influye mucho. Tú date cuenta de que nosotras somos las que estamos formando a las nuevas generaciones" (Noema y Raquel)

Sin embargo; esta visión esperanzadora no está exenta de contradicciones en las que aparece un fuerte predominio de los estereotipos sexuales. Analicemos lo que a propósito nos cuenta Sara:

Sara.- "Yo le digo a los alumnos a cada rato: 'es que el mundo está en manos de mujeres', porque cada vez los alumnos, los varones trabajan menos".

Yo.- ¿Tú lo percibes en clase?

Sara.- "Sí, o sea, que el mundo está en manos de las mujeres. Claro que si saben ser inteligentes y luego seguir adelante, porque son la mayoría de ellas trabajadoras natas (...)"

Yo.- Y eso, ¿lo vienes observando desde hace tiempo?

Sara.- "Sí, en general ha destacado más el trabajo de la alumna que el del alumno y cada vez se ve más. No sé si es que los chiquillos están más cogidos por los juegos de la calle y las niñas son más de la casa (...) y entonces dedican más tiempo a trabajar las cosas del colegio. O están siendo más inteligentes, no lo sé..."

Enseñanza y Maternidad

La relación entre maternidad y educación hunde sus raíces en el siglo XIX a partir

de las ideas de Pestalozzi (1746-1827) y Fröbel (1782-1852) que "utilizaron la observación naturalista de las madres en la interacción con sus hijos para esbozar la práctica materna como la base para un nuevo orden educativo." (Steedman, 1986: 198). Estas ideas fueron posteriormente retomadas y adaptadas por sus seguidores y otros autores como Winnicott (1964) que han venido a decir a las profesoras que se comporten según el modelo de las buenas madres.

Pues bien, las profesoras de este estudio parecen ser herederas directas de los planteamientos románticos del S.XIX. Para ellas la enseñanza en los primeros niveles es una continuación de la maternidad:

"Pienso que a lo mejor está ligado también muchísimo (la concentración de profesoras en los primeros niveles de la escolaridad) al rol de la maternidad. La mujer tiene a los hijos, la mujer los educa y a lo mejor puede ser una proyección de esa educación(...). Pienso que a lo mejor las mujeres tenemos más paciencia que los hombres(...) y con los niños pequeños tienes que ser un poco más la madre que la maestra. (Judith)

Sin embargo; y aquí difieren de los esquemas de la madre concienciada de Fröbel, el rol de la maternidad, el rol de la mujer, es visto por las profesoras en su vertiente más cruda y elemental. Judith continúa *"o sea, que tu estás enseñando cosas, pero si se te echan a llorar, si se lo hacen encima, pienso que está muy ligado al rol de la mujer."* No se trataría ya de "despertar y desarrollar en el ser humano toda capacidad, toda disposición y además siendo Consciente y actuando sobre una criatura que se está haciendo Consciente, cumpla con su obligación consciente y firmemente, como obligación destinada a guiar al ser humano en su constante desarrollo" (Herford, 1899, ct. en Steedman, 1986) sino atender a sus necesidades primarias y elementales. Así lo expresa también Salomé cuando habla de las renunciadas masculinas a su presencia en los primeros niveles:

"Dentro de las escuelas las mujeres son mayoría porque el hombre se niega a estar limpiando mocos y cambiando pañales y se encuentran impotentes para comprender a los niños tan pequeños porque no tiene esa escuela de la casa tampoco".

De esta manera, la enseñanza infantil y primaria se asocia más a la crianza de los niños y niñas que al desarrollo de capacidades, actitudes o habilidades:

"Viene (la concentración de profesoras en los primeros niveles) del aspecto maternal, la madre enseña a vestirse, a comer, porque la madre estaba siempre con el niño. Desde una dinámica tradicional la madre ha enseñado cuestiones fundamentales en la vida".

Ello lleva a una doble desvalorización; la de la etapa en sí misma que no se ve como un momento de aprendizaje per sé, sino como una continuidad de los cuidados maternos, y la de la actividad profesional de las profesoras que no requiere una formación y preparación específica:

"La educación infantil está relacionada con la enseñanza de lo hijos, con la crianza de los hijos. Tú vienes de tu casa y de estar con niños chicos y no te cuesta ningún esfuerzo seguir con el mismo trabajo en la escuela porque no tienes que hacer preparación ninguna. Estás desarrollando el mismo trabajo que en tu casa, en la escuela. (...) Porque no tienes que hacer un gran esfuerzo, son cosas que domina por instinto. Enseñar a sumar no te requiere ningún esfuerzo mental, enseñar a leer no te requiere ningún esfuerzo mental, porque es algo que a través del tiempo lo tienes incrustado casi en la sangre, sale espontáneamente" (Eva)

De este modo he de convenir junto con Steedman (1986: 201) que:

"la enseñanza como una versión de la maternidad tiene raíces sociales y políticas más complejas. La combinación de los dos papeles tiene su origen en percepciones generalizadas sobre lo que es un trabajo adecuado para las mujeres".

Afectividad y estereotipo femenino

La pedagogía de Pestalozzi y Fröbel giraba en torno a las cualidades del instinto, el sentimiento y la naturalidad. Se concebía el crecimiento como un desarrollo natural y lo que se pedía a la profesora era una empatía, una identificación con el niño (Steedman, 1986). Las profesoras de este estudio hablan de la necesidad de tener unas peculiaridades específicas para trabajar con los niños/as de educación infantil y primaria; en definitiva, tener *"un don especial para estas edades"* (Saba). Estas características específicas son asociadas con la maternidad:

Saba.- "No todo el mundo sirve para infantil, como no todo el mundo sirve para Universidad o para Secundaria. Yo pienso que tiene que haber, aparte de una

vocación, tiene que haber una serie de características, algo que determine que una persona esté en infantil o no, porque no todo el mundo puede."

Yo.- Y esas características, ¿cuales serían?

Saba.- Primero un acercamiento al niño. Eso es lo más importante, un enganche; ser uno más en el aula, que eso cuesta mucho, implicarte con ellos en todo (...) Quizás ese acercamiento lo puedes tener más por el hecho de haber sido madre, de haber tenido esa experiencia. Al ocuparnos más nosotras de nuestros hijos que nuestros maridos pues quizás hayamos desarrollado más el instinto maternal..."

De esta manera la naturaleza de la mujer, las características estereotipadas de su personalidad (intuición, sensibilidad, instinto, paciencia, serenidad...) son las más adecuadas para el desarrollo de la enseñanza en estas etapas:

"La mujer por naturaleza, está más cerca del niño pequeño. La naturaleza de la mujer es diferente a la del hombre; es intuitiva, sensible, instintiva; llega al niño antes debido a su papel de madre y por supuesto a la educación que ha recibido. Esto conecta, claro está, con la historia, es más sensible porque ha sufrido más; tiene más capacidad de escucha porque ha tenido que callar" (Melca)

"Las mujeres tenemos un sentido, una paciencia, una serenidad; estamos acostumbradas a andar con nuestros hijos. Yo por ejemplo, veo mejor mujeres en preescolar que a un hombre" (Sella)

Esta relación entre feminidad y educación infantil se ve tan natural que la presencia de hombres en este nivel es considerada como sospechosa:

"A mí personalmente me choca ver a un hombre dando preescolar; aquí hay que hacerlo todo: afilar, borrar, entregar, poner nombres, no se realizan aprendizajes tales sino cuestiones más relacionadas con aspectos maternos (...) Sinceramente el otro día me contaron un caso de un chico que está dando preescolar en un colegio y las madres están contentísimas con él; lo primero que pregunté es si era afeminado". (Elisa)

"Todavía es rarísimo que te encuentres a un hombre dando preescolar y si te lo encuentras, es triste decirlo, pero tiene una tendencia femenina" (Salomé)

Por otra parte la enseñanza de estos niveles se asocia al sentimiento, a la afectividad, propia del estereotipo femenino:

"Yo creo que la enseñanza es un trabajo más ligado a la mujer por su aspecto sentimental" (Sara)

"Yo te digo que personalmente he estado siempre en primera etapa porque me gusta, notas el cariño de los niños, es distinto" (Miriam)

Desde este punto de vista, coincido con Steedman (1986: 210) en que debemos analizar y observar como profesoras y especialmente como mujeres qué es lo que ha sido establecido con los conceptos de maternidad y de crianza ya que "la precisa virtud de la madre concienciada es que no tiene que ser muy lista: sentimiento, intuición, simpatía y empatía es todo lo que se requiere" (pg.210). Pese a que las mujeres no han sido excluidas de la educación y su presencia es alentada desde distintos sectores hemos de reflexionar sobre qué implicaciones sociales se derivan de la consideración de lo femenino en la Pedagogía ya que esto puede responder a convenciones exigidas y socialmente aprobadas.

Buen trabajo para una mujer, mala elección para un hombre

La carrera de Magisterio ha sido socialmente considerada como adecuada para las mujeres que se incorporaban al mundo del trabajo remunerado. Sin embargo; los motivos que, según las maestras de este estudio, llevan a las mujeres a elegir la enseñanza como profesión no están exentos de contradicciones y dilemas. Las características de la carrera (corta, accesible, a realizar en el lugar de procedencia, con un sueldo que proporciona estabilidad) es uno de los motivos que explican para las profesoras la fuerte feminización de la enseñanza en los primeros niveles. *"Era una carrera perfecta para un mujer"* (Tarsis), es la frase que resume de forma tajante la adecuación del trabajo a las características femeninas y que reflejan la existencia de estereotipos en el momento de la elección.

¿Por qué han de elegir las mujeres diplomaturas y no licenciaturas? Aquí subyace la idea de que las mujeres han de realizar carreras cortas, sin grandes exigencias, lo que lleva aparejado una desvalorización del trabajo docente y una elección circunstancial:

"Hemos de ser realistas y poner los pies en la tierra. Hay que tener en cuenta que en Magisterio no hay gente inteligente, no hay maestros brillantes. Eran las circunstancias de antes (carrera corta, que se podía realizar sin salir fuera, con

perspectivas de trabajo a la vista -en aquel momento, ya no-) lo que llevaba a elegir esta carrera como profesión" (Tarsis)

¿Por qué se ha de estudiar en el lugar de residencia, renunciando a salir fuera?. Es conocido por todas y todos las limitaciones con que nos hemos encontrado las y los estudiantes del Archipiélago al optar por determinadas carreras debido a la insularidad y la lejanía. Este hándicap es mayor para las mujeres que tienen que enfrentarse no sólo al coste económico de la elección, sino también a las tristes reminiscencias de la creencia de 'las mujeres, al caer la noche, en la casa con su familia':

"Yo pienso que, primero, hay más mujeres en magisterio porque no podían salir; es decir, que la mujer cuando decidió estudiar e independizarse y llegar a más; digamos que la primera carrera posible que se le ponía en bandeja como para que accediera era el magisterio." (Salomé)

¿Por qué se busca una más que relativa estabilidad? Hemos de tener en cuenta que la mayoría de las personas entrevistadas hicieron magisterio en los años 70 cuando aún no había problemas de masificación y desempleo, con lo cual lograban nada más terminar la carrera trabajar directamente en la docencia y con ello lograr estabilidad y continuidad en el empleo. Hoy en día y a partir de la década de los 80, la realidad es bien distinta:

"Creo que pueden haber múltiples causas por las que esta carrera la hacen más mujeres que hombres. Es una carrera más corta que otra, para muchas es la única salida (...) Personalmente yo opté por ella porque era una carrera que me ofrecía estabilidad. Soy una persona independiente y yo vi por mis maestras que podía ofrecerme esa estabilidad e independencia que yo buscaba." (Ada)

Poco tiempo, sin espacios intermedios, con salarios suficientes, parecen ser las coordenadas en que subsisten los motivos para la opción del magisterio por parte de las mujeres.

Otro dilema a la hora de analizar las causas del proceso de feminización de la enseñanza, aparece cuando nos encontramos con que la renuncia masculina a la profesión es señalada como otro de los motivos que explican este proceso. Esta renuncia vendría dada, bien porque los hombres huyen de la realidad del mundo infantil:

"Yo creo que el hombre tiene miedo a la realidad del chiquillo pequeño. Yo creo

que se va con menos capacidad; o sea, que ellos se reconocen que no están capacitados como la mujer para estar con niños a esas edades". (Sara)

O bien porque se asocia a la precaria situación económica del magisterio y su baja consideración social; ¿es un sueldo suficiente para una mujer pero insuficiente para un varón?:

"Las condiciones económicas para la mujer, la mujer estaba muy mal pagada. Entonces un hombre no podía mantener a una familia con el sueldo de un maestro"
(Noema)

"No hace muchos años, cuando yo empecé a trabajar, ganábamos me parece que 8.000 ptas. al mes...Yo te estoy hablando del año 73 por ahí. Entonces se consideraba la enseñanza como el estanco, allí hay que recoger a los chiquillos. Entonces puede que sea por eso había pocos hombres...Cuando ya vieron que en los demás sitios había exceso de cupo y que no iban a tener salida yo creo que se apuntaron al magisterio y fue también cuando ya empezaron a valorarnos un poquito más y a remunerarnos." (Rebeca)

¿Es un buen trabajo para una mujer pero mala elección para un hombre?:

"Dentro de la enseñanza yo pienso que el hombre está bastante deteriorado. Incluso en la sociedad, el hombre que es maestro, que se dedique a la enseñanza, lo ve como que no ha servido para otra cosa...La sociedad misma ve que el hombre que se queda en maestro simple, es porque no sirve para nada. Es que no sirve para otra cosa porque además la sociedad ha necesitado que el hombre tuviera cargos más importantes, carreras más importantes que la mujer." (Eva)

Desarrollo de la carrera y vida familiar

Uno de los problemas más frecuentes con los que se encuentran las mujeres en la enseñanza es la combinación de las esferas doméstica y profesional. Como afirma Katherine Clarricoates (1993: 96), "las mujeres que tienen dos trabajos -es decir, uno no remunerado dentro de casa y otro pagado dentro del mundo laboral- soportan muchas exigencias y sólo disponen de veinticuatro horas al día para satisfacerlas. Algunas de estas exigencias pueden no sólo demandar tiempo sino también entrar en conflicto". Esto se hace más patente al plantearse las profesoras el desarrollo de su carrera profesional. Aquí se habla de renunciaciones

y de conflictos difíciles de resolver:

"Muchas veces tienes las oportunidades pero las pierdes; de asistir a cursos, de asistir a cosas, pero las pierdes porque no te puedes dividir. No puedes estar en un lado y en otro, entonces tienes que sacar tiempo para todo...Entonces ¿sabes que hacen muchas? Hay que renunciar a algo y si no quieres renunciar a tu familia, pues renuncias a tu carrera y te quedas." (Rebeca)

Es aquí donde las profesoras que reconocen una inicial igualdad en la enseñanza, sienten la discriminación de forma más directa:

"Yo me encuentro discriminada en la forma de hacer los reciclajes porque a nosotras, la mayoría de los cursillos o por lo menos a los que yo he podido acceder son todos fuera del horario laboral, con lo cual eso implica que tengo que quitar horas de dedicación a mi casa y a mi familia." (Noema)

Es por este conflicto por el que Eva explica la ausencia de mujeres en los puestos de poder:

"Las mujeres en una edad quizás demasiado temprana, tiene que decidir si quiere formar una familia o quiere desarrollarse en otros terrenos de la vida...Ya hoy en día los niños van desde pequeñitos a la guardería, con lo cual las mujeres no tienen que renunciar al trabajo. ¿Qué hacen? Que relentizan el trabajo en la calle. Son los años en que podía ocupar puestos de trabajo que a cierta edad le daría una experiencia para saltar a puestos mayores y la pierden. Tú observa la curva de bajada del rendimiento de la mujer en el trabajo y observa y verás que es la época que está criando a sus hijos. Que ya no se presta a colaborar en los trabajos porque sale con el horario ajustado para ir corriendo a su casa, atender al niño, a preparar la cena, a bañarlo y todo eso. Esa es la época en que los hombres que están aprovechan para coger los puestos de poder."

Dirección; renuncia femenina, elección masculina

Lou Buchan (1993) en su relato autobiográfico "Es un buen trabajo para una chica (¡pero una carrera horrible para una mujer!)" desmitifica la idea de que la enseñanza sea una buena carrera profesional para las mujeres. Pese a las distancias temporales y espaciales, la idea no deja de parecer adecuada para explicar las opiniones de las profesoras ante la escasa

presencia femenina en los cargos directivos de los centros escolares. Si anteriormente veíamos que el trabajo docente se planteaba en términos de elección femenina y renuncia masculina, al abordar la función directiva hemos de hablar del proceso contrario; es decir, hemos de considerarla como una renuncia femenina y una elección masculina:

"Toda mujer se plantea, voy a un cargo directivo, sí. Un cargo directivo que va a conllevar trabajar más horas y si no más horas tener más preocupaciones, más actividades, reuniones extra y si te comprometes a eso será para hacerte cargo. Ahora yo me planteo me voy a un cargo directivo y ¿qué hago yo con mi familia?. Pues ¿qué hago? Renuncio a todo lo que puede ser mi profesión y no ya mi profesión, sino algo burocrático que te ponga a otro nivel, por la familia." (Sella)

¿Por qué se producen estas renunciaciones? En la idea expresada por Sella, encontramos la respuesta; la incompatibilidad con la vida familiar es uno de los motivos señalados con más frecuencia por las profesoras para explicar las causas de la escasa presencia femenina en los puestos de dirección. La tarea directiva requiere más horas de dedicación al trabajo, restando tiempo a la vida en el hogar; o a la inversa, la realización de una doble tarea, en el hogar y fuera de él, no deja tiempo para ejercer una función que requiere una mayor dedicación y que en definitiva no recompensa:

"La marginación está en la familia, tanto en la primera familia paterna como en la familia que formas después... ¿Qué te ata? No te ata el marido, te atan los hijos. ¿Por qué tú no coges cargos que te tengan más horas de la cuenta?, pues por no dejar a los hijos solos. Porque por no dejar a los maridos, no, porque entre otras cosas los maridos no están nunca en la casa..."

Y Eva continúa explicando su propia situación:

"Si yo no tuviera a mis hijos criados, yo no podría tener la jefatura de estudios. Tú lo ves que yo salgo de mi casa a las ocho de la mañana y la mayoría de los días no regreso nunca antes de las once de la noche. Cuando no es una reunión aquí es otra reunión allí. Si yo tuviera niños de 4, 5 o 6 años ¿yo podría hacer esto? (...) Y te dicen: 'es que eres una gandula, todo el día de reuniones ¿a ti para qué te hace falta eso? tu casa es la que tendrías que tener en condiciones'..."

Otra de las causas que se barajan para explicar el proceso del que estamos hablando, son las características de la personalidad femenina que aparecen fuertemente estereotipadas:

"Los cargos directivos no se quieren, la mujer es más humana, más sensible"
(Melca)

"Muchas veces las mujeres hasta ahora, no todas, pero no somos como muy emprendedoras, sino que más bien quedan como rezagadas. Eso podría ser una causa, por su forma de ser" (Rebeca)

"Yo no he visto a la mujer tan ilusionada por un cargo de dirección o jefatura, es decir, es más cómoda" (Salomé)

Al hablar de la mujer como poco emprendedora y muy cómoda puede parecer que sean atributos naturales de su personalidad. Sin embargo; lo que subyace detrás es la problemática de la combinación de las esferas doméstica y profesional. Salomé continúa:

"...Por otro lado, en ese sentido son muy cómodas; es decir, ella ha llegado a su trabajo por medio de una lucha, ya lo tiene y el trabajo no es su única vida sino que lo comparte con la casa. Mientras que para el hombre el trabajo es su vida porque no comparte eso en la casa. Se necesita sentir realizado con eso nada más. Yo por ejemplo para sentirme realizada no necesito un cargo directivo"

y Noema afirma contundentemente:

"Yo en la escuela pública no encuentro que la mujer esté marginada... Yo pienso que las que se han marginado ha sido porque no han querido mojarse, participar. Porque es más cómodo ir y que me lo den todo hecho... Por lo que yo he podido ver porque todavía hay colegios y centros donde tú oyes a compañeras decir 'yo mi niña eso no'. Porque no quieren implicarse, porque a lo mejor no tienen el tiempo que podrían tener porque al ser amas de casa pues te quita tiempo lo otro y entonces no te implicas. Porque si yo quiero coger un cargo, por ejemplo, tengo que dedicarle más tiempo en mi horario y quito tiempo a mi familia, mi casa y un montón de cosas."

Este conflicto, según las profesoras, parece no plantearse a sus compañeros, los profesores, ya que su vida parece transcurrir por el camino de lo que Acker (1980) denomina carrera de dos personas:

"Tener un cargo directivo te va a suponer a lo mejor en tu vida familiar una serie de problemas y una cantidad de cargas, el niño, el marido, y a lo mejor no todas"

las mujeres están de acuerdo con esto. Sin embargo; un hombre lo coge. Si están un hombre y una mujer, el hombre lo coge, ¿por qué lo coge?. Pues aunque tenga muchísima ansiedad, la misma responsabilidad, los mismos problemas, cuando llega a casa van a tener una persona que los entienda. Porque somos más comprensivas, nos ponemos más en el pellejo del otro y el hombre por sus características se pone, pero no es lo mismo." (Judith)

Todo esto se asocia con una concepción burocrática y fuertemente ingrata de la función directiva. Rellenar papeles y llamar la atención a los compañeros son las tareas que se mencionan como constitutivas del cargo:

"Creo que ser director es un tostón, hay que llamar la atención a los compañeros y esto es desagradable" (Ada)

"El director ha dimitido tres o cuatro veces desde que yo estoy aquí y nadie ha querido coger el cargo. Pero nadie ha querido coger el cargo porque ¿qué significa el cargo directivo?. Firmar papeles, rellenar papeles para la inspección y de vez en cuando llamarnos la atención si llegamos tarde." (Eva)

Por otra parte, parece ser que el cargo requiere determinadas características que se distancian del estereotipo femenino (carácter fuerte, rol de autoridad, etc.).

En la escuela no hay discriminación, ¡somos mayoría!

De las diecisiete profesoras entrevistadas sólo Melca reconoce situaciones de desigualdad en el desarrollo de la enseñanza. Recojo su testimonio porque aunque sea minoritario no deja de ser significativo:

"Aquí en este colegio, hace quince años aproximadamente, se dijo que un hombre no podía coger preescolar y yo siendo especialista en matemáticas, queriendo coger segunda etapa me vi obligada a coger preescolar. Lloré y lloré en su momento, pero hoy, ya tu ves no me arrepiento... Así que te digo que se avanza, pero cuesta."

Las restantes profesoras reflejan una opinión unánime respecto a la enseñanza como un campo en donde no existe discriminación. Más bien todo lo contrario, la enseñanza ha sido una buena oportunidad para que las mujeres accedan al mundo del trabajo remunerado en condiciones de igualdad con el otro género:

"Yo en la enseñanza no me he visto marginada, siempre he dicho que somos obreros de la misma empresa. El mismo trabajo por el mismo sueldo y las mismas horas." (Tarsis)

Es más, el trabajo docente constituye un reducto en el que se puede alcanzar la liberación que otros trabajos feminizados niegan:

"Yo en la escuela no veo discriminación... El magisterio era una forma de acceder al mundo laboral con dignidad, no estar lavando pisos." (Rebeca)

El argumento central que sustenta la idea de que en la escuela no hay discriminación es un argumento puramente cuantitativo. El razonamiento es el siguiente: puesto que en infantil y en primaria las mujeres representan una mayoría considerable, no pueden estar discriminadas ya que la participación está asegurada:

"Yo dudo que en la enseñanza la mujer esté marginada. Es más pienso que la enseñanza es nuestra. Cualquiera decisión que se tomara ganarían las mujeres por mayoría." (Eva)

Sin embargo; se dejan entrever en algunas respuestas ciertos comportamientos diferenciados por sexos en la dinámica cotidiana de las escuelas:

"Las mujeres en la enseñanza no estamos marginadas, participamos en las decisiones, divagamos más pero participamos" (Hetzabel)

"En la enseñanza hay más mujeres que hombres, dependiendo de los colegios los cargos directivos están representados por varones. Esto no creo que las margine. Hay mujeres también que son duras. En las reuniones ves hablando más a los hombres pero a la hora de votar todos somos iguales" (Ada)

Iguales pero diferentes.

Algunas preguntas de la entrevista iban dirigidas a averiguar qué diferencias percibía el profesorado ante la enseñanza que impartían hombres y mujeres en la escuela y qué papel desempeñaban ambos en el funcionamiento y organización del centro. En principio, las profesoras reconocen una inicial igualdad ante las tareas y funciones que hombres y mujeres han de realizar. En otras palabras, las profesoras declaran que las diferencias dependen más de características personales (conciencia, carácter, ideología) que

de pertenencia a un género u otro:

"No he percibido que yo como mujer actúo de una forma y tú porque seas hombre actúas de otra... Yo me voy más a la conciencia de cada uno, a lo que cada uno concibe... A tu conciencia y a tu forma de ser porque por ejemplo si tú eres anarquista y estás convencido, pues llevas la anarquía a la clase, que el chiquillo brinque, que salte; si estudia, estudia, si no estudia, no estudia. Sin embargo; si yo soy más conservadora, pues intento implantar unas normas." (Rebeca)

Noemí, en la misma línea, reconoce la asunción de un rol más tradicional por parte de las maestras, dejando claro que las diferencias dependen directamente de las opciones docentes por las que se tome partido:

Noemí.-"Claro que hay un maestro más tradicional y un maestro más progresista. La maestra tradicional deja pasar por delante de sí todo aquello que tenga que ver con tomar decisiones y se deja llevar por lo que deciden o por lo que la mayoría hace. El maestro y maestra más progresista toma partido y dice; yo quiero esto, lo otro, necesito que se haga esto..."

Yo.- ¿Esta dicotomía profesor tradicional-progresista y sus formas de participación diferenciada se da también en los hombres?

Noemí.- "Menos, en la mujer hay más... Tu sueles ver como hay bastantes mujeres tradicionales que no dicen ni mu en el claustro y a veces son hombres los que están hablando más. Alguna mujer levanta la mano y dice: 'yo no estoy de acuerdo con eso'. El resto, se mantiene calladita esperando a ver qué se decide y después hablan cuando se sale, entre pasillos. Eso es muy característico"

Los objetivos y las tareas a realizar parecen ser el nexo común que iguala a profesoras y profesores en la escuela:

"Yo creo que todos tenemos unos objetivos y orientaciones comunes que hay que seguir. El niño tiene que conseguir determinados objetivos y la forma de conseguirlos, la forma de trabajo es personal; cada maestrillo tiene su librillo, pero no depende tanto del sexo." (Miriam)

Por otra parte, la mayoría de las profesoras perciben diferencias entre hombres y mujeres en la escuela, o, declarando una inicial igualdad, parece que existen matizaciones. Estas diferencias vendrían dadas por:

PROFESORAS

Llegan al niño antes. Capacidad de escucha
Más trabajadoras, más abnegadas
No le importa hacerse una niña más

Incidencia en cuestiones de higiene y orden.
Más gritonas, más exigentes .
Paciencia, serenidad.

Exterior; vida privada se tiene en cuenta.
Más benevolentes.
Educa íntegramente.
Más tradicional

PROFESORES

No tiene capacidad de escucha

Hablan más en las reuniones

Carácter no tan apacible
Coordinación, dirección

Más estricto, más rígido
Más académico

Observamos que siguen persistiendo los estereotipos de género para establecer las diferencias entre profesoras y profesores. La mujer sigue conservando unos patrones tipo que se reflejan en características de personalidad (sensibilidad, paciencia, serenidad, benevolencia, abnegación,...):

"La mujer al ser más sensible tiene más capacidad de escucha, y a los niños hay que escucharlos mucho y observarlos, no dar órdenes. Sólo con escucharlo el niño se siente bien. Esa capacidad no la tienen los hombres." (Melca)

"Yo creo que las maestras son más trabajadoras, más abnegadas. Las maestras de antes, por ejemplo eran muy completas; calaban, dibujaban, cantaban, sabían hacer muchas cosas y tenían otra educación en el trato, la cortesía, el estilo. (Elisa y Tarsis)

En los comportamientos con el alumnado:

"Las mujeres hacen más incidencia en cuestiones de higiene y orden que el hombre... Quizás nosotras tenemos un hándicap que quizás tengamos que ser más gritonas, más exigentes para poder imponernos a una clase porque el alumnado sigue teniendo más respeto al hombre que a la mujer por la enseñanza que viene detrás, de la casa." (Salomé)

"El hombre es académico mientras que la mujer educa íntegramente. La mujer se preocupa de la limpieza, del comportamiento, de la manera en que hablan, del

vocabulario que usan. El hombre va a su materia y punto. Si es matemáticas enseña matemáticas, si es profesor de lengua, enseña lengua. No se preocupan de cómo vienen vestidos, como educadores son malos." (Eva)

En las relaciones con el entorno inmediato:

"Iguales no somos... El maestro es un modelo. Hombre o mujer es un modelo. Ese modelo no puede hacer determinadas cosas que otra persona sí puede hacer tranquilamente. Por ejemplo un albañil se toma tres copas y no tiene la mayor trascendencia; sin embargo ven a un maestro en un bar tomando algo y la cosa se queda un poco fea. Sin embargo; si es una mujer, ¡agárrate!" (Judith)

O en las funciones a desempeñar en el centro escolar:

"A nivel de dirigir, departamentos, coordinadores, pues viendo lo que pasa en el colegio, coordinadores hay tres varones y dos mujeres. El problema es que en los departamentos de los que hay mujeres, todas las demás son mujeres... Pienso que a lo mejor las tareas de coordinar la tienen más los hombres. Pero no pienso que sea por nada sino porque es una tarea en la que tienes que analizar, tienes que sintetizar, tienes que ponerle las cosas claras a la gente." (Judith)

"...Entonces ya no estamos acostumbradas a tomar decisiones ni a mandar sino a que nos manden. Lo que sí hemos desarrollado un instinto secundario para defendernos de eso. Y es lo que seguimos haciendo en la profesión. Desarrollar ese instinto secundario para mandar a nuestra manera y contrarrestar las órdenes que nos dan de manera que esas órdenes se conviertan en algo a favor nuestro." (Eva)

6.3.2. Hablando con los maestros

Marginación de la mujer y cambios históricos.

Existe una opinión casi unánime entre los profesores entrevistados sobre el reconocimiento de la situación de mejora de las mujeres en la sociedad. Se han producido cambios sociales, políticos y económicos que han contribuido al cambio de los roles tradicionales desempeñados por las mujeres a lo largo de la historia:

"Afortunadamente con el cambio político, un cambio político que propuso un cambio social también ha cambiado efectivamente la mentalidad (...) y ahora las mujeres jóvenes tienen muchísimo más campo de acción, mucho más en donde elegir." (Jacob)

La referencia al proceso histórico transcurrido durante años para lograr la mejora de la situación actual parece ser una constante:

"La mujer ha ocupado puestos secundarios a lo largo de la historia. Aunque los tiempos están cambiando con la incorporación por ejemplo al nivel universitario. Culturalmente la mujer ha estado marginada. El hombre ha tenido el poder y la mujer ha tenido socialmente un papel ridículo. Esta ha sido la situación histórica aunque los tiempos están cambiando" (Eliás)

El nivel sociocultural de las mujeres aparece como un elemento que condiciona y determina la marginación y la educación aparece como un proceso capital en el logro de la emancipación deseada:

"La mujer, en general, está marginada. En general en las capas medias bajas. No obstante hay de todo. Que es una situación que cada vez se va superando más por lo menos en cuanto que la educación se va extendiendo más y va repercutiendo. Pero entre más baja económicamente y culturalmente, más marginada está." (Isaac).

Aparece en las intervenciones un marcado acento político e ideológico que impregna las respuestas y hace crítica del planteamiento central de la tesis:

"Texto reivindicativo que no parte de un plano esencial: la escuela en Canarias es la mimetización de una enseñanza colonial, que tiende a reproducir el mensaje político de la metrópoli. El papel de las mujeres en la escuela (no muy diferente al del hombre pues estamos inmersos en una sociedad matriarcal de origen bereber que equilibra cualquier desventaja) no puede ser otro que el de romper con la sumisa alienación de que el alumno se integre en la sociedad colonizada. Para subvertir el orden establecido, tiene que enraizar al alumno con su entorno y, a la vez, enseñar su historia y cultura oculta desde tiempo inmemorial. Pero a su vez ella necesita autoformarse pues también se le ha negado el acceso a su propia

identidad.

Efectivamente la sociedad capitalista ha relegado al papel de maestra a la inmensa mayoría de las mujeres que tienen estudios. Pero esto no es una desventaja (ver importancia de la enseñanza en la sociedad comunista), al contrario, le ofrece (por error) la oportunidad de ejercer el más hermoso de los roles que la vida puede ofrecer, dado el tremendo margen de maniobra que tiene en su libertad de cátedra. Que la enseñanza sea una profesión feminizada (cierto) es algo que habría que corregir, pero en el sentido inverso al planteamiento del texto. Es decir, desde el compromiso militante de los que queremos transformar la sociedad. El rol de la mujer en la enseñanza (que controla con el voto democrático) vital y no decepcionante, no excluye su realización personal." (Adán)

Hombres marginados y descolocación cultural

Se percibe que este proceso de cambio es un proceso dificultoso no exento de conflictos y problemas no sólo para las mujeres sino para los hombres que viven con ellas. El cambio de los roles tradicionales ha dado pie a lo que Josué denomina "descolocación cultural":

"Existe una descolocación cultural en los hombres. Al tener que asumir otros roles familiares hay muchos que tienen conflictos mentales porque se da sobre todo en individuos que tienen que compartir tareas domésticas y no están educados para ello...El tener que darse cuenta de que las mujeres son iguales, incluso superiores en tareas de tipo intelectual... El hombre no está preparado culturalmente para asumir eso... Hombres que sienten que han perdido el norte que tenían y ahora no saben como van a encajar en la nueva situación."

Esta situación conduce, según algunos profesores, a lo que sería el proceso contrario; es decir, la marginación de los hombres en los terrenos profesionales y académicos:

"Llegará un momento en que la mujer tendrá tanto poder que los hombres se sentirán marginados... Es un proceso que está iniciándose y manifestándose a través del trabajo en la empresa, el acceso de las mujeres a la universidad, su presencia en numerosas carreras, mejores resultados académicos en selectividad y en la enseñanza." (Lamec y Nacor)

Mujeres, culpables

Las mujeres, según los profesores, no están exentas de culpabilidad ante las situaciones de marginación o reproducción de los roles culturales. No se va más allá en la búsqueda de explicaciones a la realidad sino que se culpabiliza a la mujer de las situaciones de machismo y desigualdad que hay en la sociedad:

"Siempre se ha dicho; 'la sociedad es machista', pero ¿quien se encarga de educar a los niños? Las mujeres, y ¿por qué las mujeres crean niños machistas?"

(Josué)

"El rol que la sociedad impone a hombres y mujeres es un rol reforzado por las mismas mujeres" (Lamec)

"Muchas veces encuentras más machismo en la hembra que en el varón aunque suene duro decirlo. Una lucha en el colegio es convencer a las niñas de que el futuro suyo no es buscarse un tío bueno en la discoteca, me caso y me busco la vida." (Abraham)

Características como la comodidad parecen ser consustanciales a la esencia femenina y por ello, las mujeres son culpables de su propia situación:

"La mujer a lo mejor se siente cómoda. El marido deja en casa el dinero y se sienten muy cómodas y aunque tengan una profesión no la ejercen o no buscan la forma de ejercerla" (Isaac)

Desde este punto de vista, el trabajo de las mujeres es considerado como un complemento, sin valor en sí mismo, no como necesidad sino como forma de conseguir un dinero extra:

"...Me refiero a colegios de básica, me refiero incluso a centros de F.P. Mujeres que trabajan no porque sientan el deseo de trabajar en esta profesión, con todo lo que pueda tener de servicio social, sino como una manera de ganar un dinerito para sus caprichos." (Ismael)

Sólo uno de los profesores entrevistados alude a la doble función que realizan las mujeres en el hogar y fuera del hogar:

"La mujer juega un doble papel al compaginar las tareas laborales y las de la

casa. El trabajo es un complemento para la mujer en el sentido económico y es otra forma de realizarse." (Elías)

Feminismo, cuidado.

Se percibe también en las respuestas cierto recelo hacia el feminismo como alternativa social y política:

"Yo veo que la creación del Instituto de la Mujer es un revés, es un ataque para la mujer. No tiene que haber un instituto para la mujer sino un instituto para el individuo, para el desarrollo de la persona. El sectorizar una problemática hombre-mujer, me parece que es una táctica equivocada como el tema del feminismo. Todos los -ismos son peligrosos." (Josué)

"También pienso que hay a veces un feminismo desalmado. Feminismo que aumenta el machismo por contra. No es un feminismo integrador." (Abraham)

Sólo un profesor de los nueve entrevistados plantea el feminismo como motor de los cambios sociopolíticos producidos en este siglo en favor de la igualdad de las mujeres:

"Esta ha sido la situación histórica aunque los hechos están cambiando. El movimiento feminista ha hecho mucho en este sentido, la mujer tiene más libertad y se le mira como un ser humano. Esto hablando, claro está de una sociedad determinada" (Elías)

Enseñanza y maternidad

Michael Appel (1987) llama la atención sobre el proceso de racionalización y control a la que son sometidos los trabajos cuando pasan a ser "trabajo de mujeres". El proceso de segregación sexual en las escuelas se manifiesta a través de la estandarización del curriculum por niveles, la división de profesores y alumnos en función de los grados, la creación de nuevos puestos directivos, etc. La atribución de aptitudes de crianza y cualidades empáticas "naturales" a la mujer que la hacían especialmente apta para la enseñanza en los primeros niveles y la duda acerca de la capacidad de las mujeres para disciplinar a los alumnos mayores, son otros elementos claves en el proceso al que se alude. Pues bien, los profesores de este estudio parecen ser conscientes de estas dos últimas características y así lo manifiestan:

"Otra de las causas (de la presencia mayoritaria de mujeres en infantil y en primaria) puede ser que al ser una profesión que está relacionada con niños y niñas y relacionada un poco con la maternidad y el cuidado de niños en casa, pues se le da como más salida." (Josué)

"En educación primaria hay mucho maternalismo. La maestra asume el papel de maestra-madre. Muchos chiquillos la llaman mamá" (Elías)

"Las mujeres pueden renunciar a estar en segunda etapa porque es más conflictiva en cuanto a alumnos se refiere" (Nacor)

El planteamiento no es un planteamiento personal en el que los profesores estén implicados sino que sus manifestaciones responden más a las expectativas sociales hacia la enseñanza:

"Yo pienso también que la sociedad ve con más agrado que sea una señorita la que esté con el niño a que sea un profesor el que esté con el niño. Y eso no es por feminización ni es por nada sino que simplemente es un hábito que hay en la sociedad y que se ve con mayor agrado por aquello del espíritu maternalista de que la madre entiende mejor al niño y que la maestra en este caso es un suplemento de la madre en la escuela." (Enós)

Dentro de este modelo de madre-maestra existe un prototipo con características específicas para cumplimentar los roles y funciones asignados socialmente al sexo femenino:

"Además el profesorado de los niños pequeños necesita unas características específicas. Necesita gente muy dinámica, alegre, que cuente historias, que cante, etc. y me da que eso no se ha considerado como muy masculino... Parece que hay una idea de que la mujer cuida mejor a los niños porque se relaciona el preescolar con una guardería de niños... Se necesita una persona con unas características "X" y parece que ese tipo de características se dan más en las mujeres. Eso de cantar con los niños, del cuidado casi maternal que hay que tener con ellos." (Josué)

La educación infantil es vista por los profesores como una etapa que se adecúa perfectamente al rol femenino:

"Aunque suene machista, hay puestos de trabajo en los cuales es más idóneo una mujer que un hombre. Por ejemplo la cuestión del parvulario. Yo sí pienso que básicamente la mujer está mejor preparada para un parvulario que para otro

puesto. Pero no porque un varón no pueda dar párvulos, que es distinto, sino porque el instinto de contacto por el rol que está desempeñando la mujer, de la madre con el niño, lo vive más fuerte una mujer que un hombre." (Abraham).

Educación infantil parece ser un caso aparte en el que las mujeres tienen un papel relevante. Así Lamec, pese a reconocer la marginación en otros ámbitos y reivindicar la igualdad comenta:

"Párvulos es otra cosa. Ahí entra lo femenino, lo natural. No es que el hombre no esté preparado, pero es algo propio, innato de la mujer. A un chiquillo llorando lo consuela mejor una mujer."

Observemos en las dos últimas citas que se reconoce implícitamente la preparación de los profesores para dar ese nivel, aunque se expone que es una etapa esencialmente feminizada. La afectividad propia del estereotipo femenino y de la enseñanza en los primeros niveles parece estar también presente en el planteamiento masculino. Así, Enós nos habla de su experiencia casi obligatoria en la educación primaria:

"Mi valoración ha sido muy positiva en el trabajo realizado en primaria. También yo veo más gratificante el trabajar con los niños en primaria que en secundaria. Te recompensa más a nivel afectivo. El trato con los niños es más afectivo que en secundaria."

Como ya he indicado, la disciplina, el control del aula por parte de las mujeres es otra de las causas mencionadas por los profesores para explicar la escasa presencia de las profesoras en los niveles superiores como la secundaria:

"Quizás en este centro a lo mejor haya rehuído (la mujer) a acceder a la secundaria y pienso que ha sido por situaciones de conflicto con los alumnos. Los alumnos de segunda etapa son totalmente distintos a los alumnos de primaria. Las mujeres aquí han optado porque en primaria la conducta y los problemas a nivel de comportamiento de los niños no tienen nada que ver con los alumnos de secundaria; de ahí que es más fácil echarle la bronca a los alumnos de primaria que a los otros." (Enós)

"En parte no subir a secundaria es por la problemática que presenta el alumnado. Porque el alumno te contesta y eso le afecta a las mujeres porque no aceptan las críticas, pero no las críticas razonadas sino que el alumnado le suelte cualquier"

cosa. Creo que se sienten más vulnerables cuando en realidad no lo son. Creo que es una contradicción pero quizás -y no llego a afirmarlo- al haber una mayor tensión dialéctica a medida que el alumnado va creciendo, eso creo que les hace bajar más a niveles donde ellas dominan mejor el terreno." (Josué)

Carrera y menores exigencias.

Múltiples y diversos son los motivos que los profesores señalan como causas de la presencia mayoritaria de mujeres en los primeros niveles de la enseñanza. A uno de ellos ya me he referido en apartados anteriores al hacer alusión a las expectativas sociales que se derivan del hecho de la consideración de la enseñanza como un buen trabajo para una mujer. Otro de los motivos aludidos por los profesores para analizar el mencionado proceso es la influencia familiar en el momento de la opción por los estudios de Magisterio; influencia familiar que se deriva de otra norma implícita para el comportamiento femenino; la mujer en su casa, sin salir fuera a estudiar, asimilando el rol cultural:

"La raíz principal que he observado yo por lo menos aquí es el peso de la familia, el hecho de decir hasta hace algunos años en Las Palmas no hay Universidad. ¿Tú qué quieres estudiar?, tal cosa no puede ser porque tiene que salir de la isla, te quedas aquí... Y luego esto se agrava por el trabajo del hogar de la mujer, es decir, una chica joven naturalmente está para ayudar a su madre en las labores domésticas. Entonces tú te vas a estudiar magisterio a Las Palmas y cuando llegues a casa pues te encargas de fregar la loza, de planchar, de esto y de lo otro." (Ismael)

Sin embargo, la causa que con más frecuencia es señalada por los profesores hace alusión a las menores exigencias que conlleva la carrera docente (corta, sencilla, con facilidad de acceso) y la adecuación que supone con el mundo del trabajo no remunerado:

"¿Que por qué estudian magisterio más mujeres que varones? Ya eso es mucho más complejo; pero están las que dicen 'es una carrera sencilla, entonces la hago y si me caso después, no pasa nada. Sin embargo si hago una carrera más fuerte como medicina'. Se supone que una mujer que hace medicina no deja la medicina para casarse y dedicarse a cuidar calderos." (Abraham)

Este menor nivel de exigencia lleva aparejada como consecuencia una desvirtuación

de la labor docente que se libera de dificultades y parece ser una continuación del rol propio de las mujeres en el hogar y en la sociedad:

"El hecho de que las mujeres tengan un horario en el trabajo, en este caso la educación, que tiene un tiempo marcado y que no necesitaban una investigación, leer mucha bibliografía... Se trataba de coger el palo, las cuatro reglas y se acabó. Entonces tenía más tiempo para la casa." (Isaac)

"La universidad exige un mínimo de preparación. No te voy a decir un máximo, sólo lo pongo en un mínimo de preparación a todos los niveles e incluso como persona porque se le da clase a adultos que llegan relativamente preparados y que exigen. Mientras que la E.G.B. o la primaria hace que las mujeres continúen algunas de ellas llevando a la práctica el rol que le inculcaron desde niña." (Ismael)

Mujeres y configuración cerebral.

La tesis biologicista aparece también en las respuestas de los profesores al analizar el proceso de feminización de la enseñanza. Según esta tesis, hombres y mujeres son distintos biológicamente y por tanto, han de tener funciones y ejercer actividades diferenciadas en el mundo social en el que nos movemos:

Yo.- ¿Qué opinas sobre el hecho de que la mayor parte del profesorado sean mujeres?

Jacob.- "Creo que en parte es debido a la configuración cerebral. Está demostrado que las mujeres tienen más desarrollado el hemisferio derecho del cerebro que es el encargado de las funciones afectivas y artísticas. Ello implica que la mujer tiene unas características, unas habilidades, un desarrollo superior en actividades como la educación de niños pequeños que tiene componentes no tan racionales sino más de cariño. La mujer está más capacitada para el amor, la comprensión, etc."

Estas diferencias, según el entrevistado, permitirían a las mujeres desarrollarse en determinados campos de actividad y no en otros, sin que ello suponga discriminación alguna por razón de género. Jacob continúa:

"Esto no significa que no sirva, sino que en igualdad de condiciones, en forma de pensamiento, se hace más difícil a una mujer."

Por otro lado, este pensamiento diferenciado no se plantea como una desventaja o inferioridad de las mujeres, bien al contrario supone, según los profesores, una gran oportunidad para adaptarse mejor que los hombres al sistema educativo y social:

"Yo creo que las mujeres tienen una estructura mental que se acopla bastante bien al sistema de enseñanza que tenemos (...) y además los resultados escolares de las mujeres son mucho mejores que los de los hombres." (Josué)

Subyace en el diálogo que a continuación reproduzco la vieja polémica entre innatistas y ambientalistas (Naturaleza vs. Educación). Entre aquellos que consideran que hombres y mujeres están diferenciados biológicamente y aquellos (en este caso aquella) que inciden en los aspectos educativos como factores determinantes de la división entre sexos:

Jacob.- *Bueno, yo creo que lo que es evidente es que las mujeres funcionan en unas cuantas facetas mejor que los hombres.*

Salomé.- *Bueno, pero yo te diría que es porque hay una marcada diferencia en la educación desde abajo.*

Jacob.- *Bueno, el pensamiento creativo no ha sido educado para nadie, ni para la mujer ni para el hombre y sin embargo, las mujeres lo tienen mucho más desarrollado incluso a nivel de hemisferios cerebrales. La mujer los hemisferios los tiene bastante trabajados, igual que los músculos en los hombres... La mujer es así porque tiene una base biológica diferente. Porque la naturaleza no puede permitirse el lujo de que la mujer que es la que va a perpetuar la especie, que sea una desgarramantas como es el hombre, un gilipuetas como es el hombre, un abandonado.*

Salomé.- *No, yo en eso no estoy de acuerdo contigo Jacob. ¿Por qué es el hombre un desgarramantas?, porque tiene una persona detrás que se lo vaya haciendo, no es por otra cosa.*

Jacob.- *Sí, pero la naturaleza tiende a perpetuarse; entonces ahí pone algo para que eso salga mejor porque le ha tocado tener hijos a la mujer. Hay marcadas diferencias de creatividad, sensibilidad y tal. Eso hace que las mujeres sean mejores médicos, no auxiliares de laboratorio, sino atendiendo a la gente, en las relaciones, mejores profesoras. Porque ingeniero de telecomunicaciones, sí ya hay mujeres, pero...*

Josué.- *Cuando lleguen, verás.*

Dirección e inconsciente femenino.

¿Qué motivos atribuyen los profesores para explicar la escasa presencia de mujeres en los cargos directivos? No aparece una respuesta única que explique este proceso. Como afirma Josué es una cuestión compleja en la que intervienen muchos factores. Sin embargo; desde su perspectiva, los profesores aluden de forma frecuente a la situación de desigualdad asumida inconscientemente por las propias mujeres:

"Otro factor que influye es que las mujeres no tienen conciencia de clase y como han estado minusvaloradas, en el subconsciente les queda algo todavía." (Josué)

De esta manera, aunque se reconoce explícitamente en algunas opiniones que "se arrastra un proceso histórico" la causa fundamental de que los cargos directivos estén en manos masculinas reside en las propias mujeres que renuncian abiertamente a asumir puestos de responsabilidad:

"En general, la mujer vive esa situación y en gran parte la tiene asumida. Parece que intelectualmente no, pero en la práctica la tiene asumida y entonces, por ejemplo, no quiere ser coordinadora de ciclo porque nadie quiere el cargo, son muy pocas las que quieren cargos. En principio quizás porque nadie quiere complicarse" (Isaac)

"Históricamente la mujer ha venido a liberarse, a tener responsabilidad hace poco. No van a cambiar de hoy para mañana. Históricamente ha sido así, la mujer no ha tomado conciencia de que puede dirigir. No se le ha formado para que tome decisiones. Es como si lo tuviera en el subconsciente." (Elías)

Estas renunciaciones son también justificadas por la concepción burocrática y centralizada de los cargos directivos:

"Pienso que debido a la forma de pensamiento que te comentaba a lo mejor no le interesa a las mujeres estar realizando trabajos burocráticos, rellenar actas y todos esos papeles... Creo que ellas prefieren estar trabajando en su casa en vez de estar rellenando actas, estadillos, etc." (Jacob)

"Yo pienso que sobre todo, no sólo miedo sino porque se ve que los cargos directivos van minando mucho la moral porque le estás haciendo un papel a la administración, un papel a veces ingrato porque te enfrentas a una serie de situaciones que no tendríamos porqué, sino que la administración nos diera los

medios para resolverlo. Y este temor a resolverle una serie de problemas y conflictos a la administración hace que la mujer rehuse precisamente a estos cargos" (Enós)

Sólo uno de los profesores entrevistados reconoce el conflicto implícito en la relación entre el trabajo asalariado y el trabajo en el hogar como una de las causas por las que las mujeres renuncian a la ocupación de cargos directivos:

"Ahora bien, quizás influye mucho el tema de la familia y la escuela. Es decir, los cargos directivos tienen una serie de responsabilidades fuera del horario de trabajo. Y hay algunas mujeres que por su relación con el cónyuge son las que se encargan de la casa, es decir, tienen el doble trabajo." (Elías)

Y Josué continúa en la misma línea reflexionando sobre situaciones vividas en otros centros escolares:

"Pero la situación empieza a cambiar, hay mujeres que asumen las direcciones. En el colegio donde estuve el año pasado, el equipo directivo eran las tres mujeres (...) pero estaba pensando que dos de ellas, una era soltera y otra estaba separada..."

Otra de las causas que explica la escasa presencia femenina en los cargos directivos es porque históricamente la figura del director ha estado fuertemente unida al poder y la autoridad que son vistos como atributos esencialmente masculinos:

"También puede haber otro componente que es un lastre del pasado, en que los cargos directivos son hombres por ser una figura de autoridad y todo eso."

(Jacob)

"Otra de las razones puede ser que la función directiva ha estado siempre ligada a lo masculino: la autoridad, una representación, etc." (Josué)

Esta concepción es reforzada, según los profesores, por las propias mujeres que no dejan de tener responsabilidad en este proceso:

"Yo creo que en eso se sigue notando un machismo fuerte. Pero aclaremos, cuando yo hablo de machismo, no hablo de machismo del macho. Hablo del machismo de

la sociedad. Porque muchas veces hay más machismo en las hembras que en los machos. Tú puedes ver muchas veces lo típico '¡ah! es que ustedes los varones son más fuertes, son los que pueden imponer más la autoridad'." (Abraham)

De esta manera, según Isaac, cuando una mujer llega a tener un cargo, se potencia mucho más el rol de autoridad:

"Yo he tenido tres inspectoras y no es por nada, pero son más exigentes que los inspectores, más legalistas, que no se saltan la ley; ¿indicio de complejo de inferioridad? ¿aplicando la ley tengo más fuerza?"

La escuela es un matriarcado

Con esta frase resume Elías el punto de vista de los profesores acerca de la situación de las profesoras en la escuela. El argumento para declarar la supremacía de las mujeres en el centro escolar es simple; puesto que constituyen cuantitativamente una mayoría la situación de igualdad (incluso superioridad) está garantizada:

"En la enseñanza yo diría categóricamente que la mujer no está marginada. Hay una mayor cantidad de mujeres que de hombres" (Enós)

"Yo no creo que el papel de las mujeres en el colegio sea de segundo orden... A nivel de magisterio yo no creo que haya discriminación. Yo estoy haciendo un curso de sociales y hay 4 hombres y 16 o 17 mujeres. En magisterio hoy por hoy hay muchas más hembras que varones." (Abraham)

Desde este punto de vista la mujer tendría un papel protagonista en la organización y funcionamiento del centro escolar:

"La situación de las mujeres en la enseñanza no es discriminatoria. Prueba de ello es que son las mujeres normalmente las que suelen llevar la voz cantante en muchos sentidos. Muchos cargos directivos están en manos de mujeres; muchas veces son las mujeres las que marcan la pauta a seguir en un colegio; son las más dinámicas a la hora de participar en actividades y cosas que se organicen." (Ismael)

La enseñanza es una esfera de la vida social en la que las mujeres han logrado superar barreras y lograr una igualdad real:

"Las mujeres en la enseñanza son mayoría y no están en inferioridad de condiciones, en la enseñanza hay menos discriminación que en otros campos"
(Adán)

La no participación se explica en términos de exclusión voluntaria:

"(las mujeres) en las organizaciones no están marginadas. Tienen los mismos cauces para tomar decisiones y participar. Lo que sí puede pasar es que no participe porque quizás no le interesa. Las cuestiones organizativas son abstractas, frías y es algo que no les va. Me parece que no se plantean esas cosas porque no les interesa, no tiene una influencia directa en lo que se ve en el aula." (Jacob)

Iguales pero diferentes

¿Perciben los profesores diferencias entre hombres y mujeres en la escuela? En primer lugar, los profesores perciben que las diferencias en concepciones y prácticas de enseñanza dependen más de características personales que de pertenencia a un género u otro:

"Me preocupa más el planteamiento ideológico de la gente que no tiene por qué conllevar nada que sea varón o hembra." (Abraham)

"De todas formas yo creo más en las personas que en los sexos." (Josué)

En segundo lugar, declarando una inicial igualdad, los profesores observan comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres en la escuela . Estas diferencias vendrían dadas por:

PROFESORAS

- trabajan por ganar un dinerito
 - más metódicas y organizadas
 - tienden a enrrollarse en cuestiones más cotidianas (compras, trabajo)
 - más femenina, más suave en el trato
 - no asumen roles de mando
 - prolongación de la madre
 - cariño, visión más amplia
- trasfondo conservador
- práctica del aula permite el comportamiento grupal

PROFESORES

- trabajan por imposición social
- más cortantes
- más seco
- centrado en aspectos científico-rationales

Destacan las diferencias en cuanto al contexto exterior e inmediato de la escuela:

"Sí se puede dar el caso de que a un maestro se le permita mucho más que a una maestra... Un maestro, por ejemplo lo veían en una discoteca y lo veía el padre de un alumno o alguien 'oh!, mira, es un tío cojonudo, se tomó una copa conmigo'. Pero luego veían a una maestra y decían '¡esa tía es una puta! ¿qué moral le va a dar esta mujer a mi hijo?'" (Ismael)

Existen también ciertas visiones despreciativas hacia la actitud de algunas mujeres en la enseñanza:

"Trabajan para ganar un dinerito para sus caprichos" (Ismael)

"Existe un trasfondo conservador en las mujeres" (Josué)

"La mujer tiende a enrrollarse en las cosas más cotidianas; el trabajo, las compras (...) La maestra es la madre típica cuando tiene a un niño a punto de saltar al instituto" (Abraham)

Difícil integración

Algunos profesores manifiestan lo dificultoso que resulta para ellos la integración en grupos de mujeres. El sexo se convierte en un elemento clave en la configuración de grupos en la escuela:

Yo.- ¿Crees que las mujeres forman camarilla dentro de la escuela?

Isaac.- "Sí y los hombres. Tú ves, por ejemplo, a los que están en segunda etapa cuando se van a tomar café, van las mujeres por un lado y los hombres por el otro".

Cuando se conforman los grupos de mujeres, a los hombres le resulta dificultoso formar parte de ellos, bien por costumbre o bien por el contenido de las conversaciones:

"En ciertos momentos que las mujeres están hablando entre ellas, te puedes sentir incómodo, pero más por costumbre que por otra cosa, porque podemos hablar todos de todo. A veces están hablando y tú al llegar no sabes si integrarte al grupo, si quedarte fuera porque no sabes de qué va la cosa" (Isaac)

Esta difícil integración conlleva cierto sentimiento de discriminación por parte de los hombres:

"El problema es que puede haber discriminación al revés, del varón a la hembra. Muchas veces se forman bloques de mujeres en los que a un varón le es difícil entrar. Las mujeres tienen más tendencia y matan y se quieren. Con cinco mujeres reunidas fácilmente se puede entrar en el mundo del Corte Inglés, Cardona o Continente." (Abraham)

6.4. El rastreo por las palabras: En la búsqueda de los significados

En una primera aproximación, no parecen las palabras de las maestras muy diferentes a las de sus congéneres, los maestros. Coinciden en muchos planteamientos: en el reconocimiento de la mejora en la situación de las mujeres en la sociedad actual; en la explicación de los motivos que justifican la feminización de la enseñanza infantil y primaria o la ausencia de las mujeres en los puestos de poder; incluso coinciden en la consideración de las diferencias existentes entre hombres y mujeres en la escuela. Pero hay una sutil distinción que influye en los significados de las manifestaciones expresadas a través de las

palabras; las mujeres hablan de sí mismas, los hombres hablan de lo otro (en este caso de las otras). Cada uno habla desde su propia posición de género. “La culpa es de ellas” -dicen ellos- (implícitamente quiere decir no es nuestra). La culpa es nuestra -dicen ellas-. Y los maestros incluso reconvierten el planteamiento; “la discriminación puede ser al revés, de la mujer al hombre”.

Y hay otra diferencia; el discurso masculino está cargado de connotaciones históricas, políticas y sociales. Basta como muestra el texto escrito por Adán después de leer mi proyecto, o las respuestas de otros profesores aludiendo al papel de las mujeres en la sociedad. Por contra, el discurso femenino posee un fuerte componente personal y vivencial. Basta como muestra todas y cada una de sus respuestas. Las mujeres viven, disfrutan o padecen las situaciones analizadas. Los hombres teorizan sobre ellas, y teorizan desde su, para mí, privilegiada posición de género. ¿Dónde están los hombres que sustentan la teoría emancipatoria de la enseñanza? ¿Dónde está el sentido crítico? Para Ismael, por ejemplo, algunas mujeres trabajan en la enseñanza por ganar un dinerito para sus caprichos. Para Isaac, la mujer se siente cómoda porque el marido le deja en casa el dinerito. Para Jacob, la mujer es lo que es porque tiene una base biológica diferente. Para Abraham hay más machismo en la hembra que en el varón, y para Adán estamos viviendo en una sociedad matriarcal de origen bereber. ¿Dónde está la marginación por razón de género? Pues fácil, en quienes educan. Y ¿quienes educan?: las mujeres.

Pero... ¿Qué dicen las mujeres?

Primero, recuerdan épocas no demasiados pretéritas en las que sufrieron como niñas o jóvenes un trato discriminatorio a nivel familiar y social. Su edad de hoy, invita, también en este caso, a retrotraernos al pasado, un pasado ya narrado, un pasado que las maestras consideran superado por un presente en el que todavía algunos cambios son necesarios, sobre todo en un ámbito; el de la vida cotidiana. Vida cotidiana que siempre tiene un referente privado. “Lo que castra a la mujer es la familia”, en esta contundente frase expresada por Eva, se esconde el tremendo conflicto que se refleja en otras opiniones y manifestaciones. Es el eterno conflicto de la compatibilidad o incompatibilidad entre el ámbito del trabajo remunerado y el trabajo no remunerado; entre las esferas pública y privada. Y es precisamente este conflicto el que subyace como causa fundamental de la interrupción de la carrera o la renuncia femenina a los puestos de poder. La influencia familiar en las vidas personales y profesionales de las mujeres, se refleja también en el momento de la elección de la carrera. Como ya comenté, casi siempre, detrás de cada elección se refleja directa o indirectamente una influencia familiar y social. En la expresión

“era una carrera perfecta para una mujer” se esconden las presiones existentes tras una aparente libre elección. Perfecta porque la familia y la sociedad esperan que las mujeres hagan una carrera sin demasiadas complicaciones y en el lugar de procedencia.

Segundo, es evidente la presencia penetrante de una ideología patriarcal que estimula y potencia la existencia de estereotipos sexuales en las justificaciones expuestas por las profesoras (y también por los profesores) sobre la situación de las mujeres en la sociedad, en la enseñanza y en la escuela. Estereotipo es, por ejemplo, la consideración de cualidades innatas en las mujeres (intuición, sensibilidad, instinto, desarrollo del hemisferio derecho del cerebro, fragilidad, etc.) que nos convierten en candidatas óptimas para ejercer como educadoras de infantil y primaria, pero candidatas pésimas para ostentar cargos directivos. Estereotipo es, por ejemplo, la conceptualización de la enseñanza en estos niveles como una prolongación de la maternidad, lo que implicaría; por un lado, el desempeño de un papel secundario, que no requiere un esfuerzo y preparación específico; y por otro, la tremenda paradoja de considerar los primeros niveles, como decisivos en el desarrollo integral de las niñas y niños, pero intrascendente en cuanto a la dedicación y formación de su profesorado. Estereotipo es, en definitiva, la consideración simplista de un problema complejo, y compleja es la realidad de las mujeres que trabajan en la enseñanza.

Tercero, las mujeres no se sienten marginadas en la escuela. “Somos obreros de la misma empresa”. “En la escuela no hay discriminación, el magisterio es una forma de acceder al mundo laboral con dignidad”. Ya no son sólo las tesis de algunos autores que teorizan sobre la escuela como refugio seguro para las mujeres. Son ahora las mismas maestras hablándome de sus vidas y de su trabajo, las que me refutan las hipótesis de partida. Yo decía “las mujeres están marginadas”. Y ellas me dicen: “no es cierto, tú apuntas una visión histórica del tema”. Pero es que además los hombres me confiesan: “la escuela es un matriarcado”, “estamos descolocados”. Osease, sorpresa sobre sorpresa, cuestionamiento sobre cuestionamiento, ¿desentendimiento?...

En este momento, pienso que no se trataba sólo de un problema de incompatibilidad de pareceres. Como mujer, maestra e investigadora, no terminaban de convencerme las palabras. Mi cabeza nuevamente se inquietaba; o mis supuestos eran erróneos; o hay que distinguir distintos planos; uno, el de la palabra; otro, el de la acción. Por ello, ésto es otro principio, de otro camino que comienza con nuevos interrogantes. Por ello "¿Maestras en la escuela?" CONTINÚA....

*Capítulo 7. MAESTRAS Y MAESTROS EN ACCIÓN :
LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN*

Sus alas están cercenadas
y se considera deplorable
que no puedan volar
(Simone de Beauvoir, 1949)

7.1. Preludio

¿Por qué la acción?

Quizás porque el pensamiento es etéreo y el lenguaje frágil y mediante la acción palpamos su forma, su tacto, su consistencia, su coherencia (o incoherencia). Tal vez, porque a través de su influjo, encontramos la esencia de lo real, el sentido último de las palabras, la potencia transformadora de los hechos. Quizás porque, afortunadamente, la vida y la escuela no dejan de sorprenderme y cada vez, busco y encuentro, nuevas posibilidades para seguir el curso del conocimiento...

Cierta sorpresa habían tenido para mí los hallazgos encontrados hablando con las maestras y los maestros. Cierta zozobra, para ser exacta, me produjo la claridad de sus palabras, la fuerza de sus gestos, el tono franco de sus respuestas. Mis supuestos quebraban:.. Entonces, ¿no están marginadas las mujeres en la escuela? Vamos a comprobarlo, pero ahora desde una nueva perspectiva: la de la acción. La perspectiva de los hombres y mujeres interactuando, otorgando significado al mundo organizativo que les rodea, manejándose en la realidad cotidiana de la escuela. Vamos a comprobarlo; primero, haciendo un recorrido por lo que dice la teoría organizativa; después analizando la realidad de la organización y el papel del género en la configuración del centro, de la estructura, de las relaciones, de la actividad política, de los discursos, de los tiempos, de los conflictos; por último, retomando las indagaciones para ir al encuentro de las evidencias.

7.2. Mujeres y organización escolar: Crónica de un olvido

7.2.1. La sexualidad de la organización

Esos edificios luminosos unas veces, oscuros hasta la penumbra en otras ocasiones; la mayoría de esos edificios ante los que muchas veces pasamos indiferentes y que todos llamamos Escuelas, no parecen a simple vista estar marcados por las huellas de la sexualidad humana. Sus paredes lisas o rugosas, sus aulas cuadradas, sus pasillos angostos, sus escaleras pausadas, sus patios de recreo, sus espacios abiertos; parecen, en una primera

mirada, entornos ciegos y mudos ante las cuestiones del sexo. Sin embargo; si mantenemos esa mirada de forma más sosegada, se pueden abrir los sentidos y descubrir evidencias de su provocadora existencia. Rastreamos en los grabados de los espacios y encontramos frases encendidas, respuestas ardientes, dibujos atrevidos, señales de paso... Rastreamos en las noticias y encontramos relatos de un profesor que se fugó con una joven alumna, o de una profesora que se enamora de un alumno adolescente y ahora cumple condena en la cárcel por ser reincidente... Pero ¿y si rastreamos en nuestros recuerdos? Podemos encontrar preguntas con respuesta: ¿Quién no se enamoró de su antiguo/a profesor/a? ¿Quién no deseó a su alumno/a preferido/a? ¿Quién no saboreó en la escuela, mas de una vez, el fruto de lo prohibido? ¿Quién no descubrió en la escuela, el inicio del amor?

Si rastreamos y hacemos un recorrido pausado, silencioso o bullicioso, un recorrido largo y detenido podemos encontrar evidencias. Evidencias de la existencia del sexo como elemento definitorio de la vida en la escuela: los trabajos y las tareas, la cultura y el poder, las funciones y las relaciones, pero sobre todo los/as moradores; alumnos y alumnas, profesores y profesoras, padres y madres, bedeles y cocineras, secretarias y limpiadoras, directores y concejales; hombres y mujeres, niños y niñas, mayores y jóvenes... Seres sexuados en el mundo, en la vida y en una institución peculiar llamada organización escolar.

Y aunque no voy abordar directa y profundamente esta vertiente “erótica” de la escuela, sí considero que el papel de las mujeres (y de los hombres) en organizaciones educativas ha de abordarse desde la perspectiva de la sexualidad, para profundizar posteriormente en su rol laboral. Las maestras y maestros son, antes que nada, hombres y mujeres. Mujeres y hombres que reconstruyen diariamente su identidad sexual; identidad que les ha llevado a ser “Don” o “Señorita”, o a impartir Matemáticas en el primer ciclo de la E.S.O. o “Identidad y Autonomía Personal” en Educación Infantil. Como afirmaba Gouldner hace ya algún tiempo (1959: 412) con ironía pero con bastante acierto:

“Muchos sociólogos que estudian las fábricas, las oficinas o las escuelas...no toman en cuenta el hecho de que quienes desempeñan roles organizativos invariablemente tienen un sexo alrededor del cual se construye una *identidad social latente*. No hace falta ser freudiano para afirmar que el sexo constituye una diferencia hasta para la conducta organizativa.”

Pese a que desde esta perspectiva, el tema puede resultar obvio, carecemos de estudios que analicen la realidad sexual de las escuelas. Este olvido no se produce sólo en

el ámbito escolar, sino en el espectro general de las teorías organizativas. Para Gibson Burrell y Jeff Hearn (1989: 10):

“Tras indagar en el tratamiento del género dentro de la teoría organizativa, no cabe más que concluir que el género ha sido bien ignorado, tratado implícitamente como masculino, considerado como una variable organizativa, reducido a estereotipos relativos o analizado de forma escandalosamente sexista”

Para estos autores, este hecho se produce fundamentalmente porque el análisis organizativo ha estado centrado en el interés material por la organización de la producción; es decir, por el incremento de la productividad y la eficacia. Desde este punto de vista, el trabajo no es lugar para la sexualidad; fábrica y oficina (¿escuela?) son el anverso del hogar. Sin embargo, Burrell y Hearn abogan por una consideración plena de la sexualidad en los contextos organizativos, lo que implica ampliar la definición del término en dos sentidos:

1. Ver la sexualidad como un proceso público, frecuente y ordinario más que como una característica extraordinaria de la vida privada.
2. Ver la sexualidad como un aspecto de una omnipresente “política del cuerpo” (Foucault, 1977, cit. en Hearn et. al., 1989) más que como una serie de prácticas discretas y ajenas al resto de actividades corporales.

Desde esta perspectiva la sexualidad se introduce dentro de los discursos de poder y se constituye en una alternativa a la tradicional organización de la producción, esta alternativa denominada “(Re)producción de la organización” se caracterizaría por los rasgos sintetizados en el cuadro nº4

Desde los planteamientos de este enfoque alternativo se asume que:

- ° La sociedad humana y las organizaciones han sido y seguirán siendo sexuales
- ° La sexualidad y el género han sido contruidos históricamente y se definen en relación directa con los conceptos de poder y dominación.
- ° Las organizaciones y la sexualidad son construcciones sociales existiendo dentro de relaciones históricas y sociales específicas
- ° La sexualidad de la organización está en todos los lugares del mundo organizativo, en el movimiento de la gente, en el modelo de las emociones, en el conocimiento, el lenguaje y las metáforas de las organizaciones
- ° La heterosexualidad y las relaciones heterosexuales son las formas

dominantes en la mayoría de las organizaciones y muchos estudios muestran el impacto del poder de los hombres en las organizaciones.

Tabla 4.
*Visiones de la organización*³³

	Organización de la Producción	Reproducción de la Organización
Consideraciones clave	“productividad” racionalidad	“experiencia vivida/deconstruida sexualidad
Metadiscurso	modernismo	postmodernismo
Organización Social del Conocimiento	gran ciencia	sistema cooperativo arte, literatura y anécdota investigación acción
Fuentes de Datos	“investigaciones científicas” experimentación unidad de método	pluralidad de métodos
Cuestiones Clave	¿cómo se comprenden y mejoran las organizaciones?	¿cómo es la organización producida y reproducida?
Relaciones de Organización y Sexualidad	la organización de la sexualidad	la sexualidad de la organización

³³Tomado de Hearn et. al., *The sexuality of organization* (1989: 17)

7.2.2. División sexual en la escuela

Pero...¿Cómo podemos aplicar este análisis al estudio de las organizaciones escolares?

Sabemos que las escuelas presentan características distintivas respecto a otro tipo de organizaciones y es precisamente el reconocimiento de sus singularidades lo que ha servido de base para un planteamiento alternativo a las viejas perspectivas teóricas en organización escolar. Diversidad y ambigüedad de metas, tecnología poco clara, vulnerabilidad a las influencias ambientales, carácter no competitivo, heteronomía, débil articulación,... son algunas de las características peculiares de la escuela como organización. Además y en relación con este trabajo, los centros escolares (al menos los de infantil y primaria) presentan otra peculiaridad: son organizaciones con una mayoritaria presencia femenina que no se percibe como problemática. La escuela en este caso, para algunos/as, no es el anverso del hogar, es la prolongación de la educación maternal.

Dice Paula Nicholson (1997: 103): “La sociedad y sus instituciones son representaciones microcósmicas de contextos culturales más amplios, jerárquicos y patriarcales”. Y la escuela es indudablemente una de esas instituciones; microsociedades, “artefactos culturales” (Greenfield, 1984) mediatizados por la realidad social, cultural y política más amplia (Foster, 1984). Si partimos de que la división sexual del trabajo docente es un hecho demostrado, la vida organizativa de los centros estará marcada por las consecuencias inmediatas de este proceso; el bajo estatus, la desvalorización social y la descualificación del trabajo de las mujeres.

La ubicación de las maestras en los primeros niveles o su alejamiento de las esferas de poder tienen un significado más profundo que el que habitualmente atribuimos. Suponen la continuidad de una adscripción a la separación histórica de los dominios público (hombres) y privado (mujeres) lo que conlleva una “relación asimétrica” (Mills, 1989) asociándose la imagen de las mujeres a un conjunto de actividades sociobiológicas (reproducción, maternidad y crianza) con un valor inferior a las actividades de la vida pública dominada por los hombres:

“Las actividades masculinas como opuestas a las femeninas son siempre reconocidas como predominantemente importantes y los sistemas culturales dan autoridad y valor a los roles y actividades de los hombres.” (Rosaldo, 1974:cit en Mills, 1989)

Se reproduce así la premisa social según la cual la mujer está mejor cualificada para las ocupaciones de asistencia a otras personas (una de ellas, la enseñanza); ocupaciones que por regla general están peor remuneradas y tienen un menor estatus que otras profesiones. Se refuerza la imagen de “servidora” (Nicolson, 1997) de las maestras cuyo origen es “la asunción de que la mujer natural, instintiva u hormonalmente tiende a ser maternal, sacrificada y a cuidar de los demás” (Prather, 1971: 147). Se reafirma “la ética de la atención” en la enseñanza elemental, vinculada a la entrega, el afecto y las relaciones interpersonales; pero que puede conducir, en sentido restringido, a la ineficacia, las posturas posesivas y la culpabilidad (Hargreaves, 1996). Se autoperpetúa el rol maternal tradicional a través de las propias mujeres que continúan asumiendo la responsabilidad del cuidado e interés por los demás, reforzando su sentido del Yo como doméstico .

Deriva también de esta división sexual del trabajo docente un proceso de socialización que prepara a hombres y mujeres para el cumplimiento de distintos roles que no son simplemente diferentes sino que implican nociones de desigualdad y son reproducidas en el interior de las organizaciones (marido sobre esposa, padre sobre hija/o, maestra/o sobre niñas/os, director sobre maestras/os,...). La escuela es un lugar en el que se socializa a las nuevas generaciones, contribuyendo a la peculiar construcción y mantenimiento de las identidades sexuales no sólo de las/os alumnas/os sino también de las/os profesoras/es.

Según Frosh (1992: 96) “hay formas diversas de experimentar el mundo según el género” y estudios sobre la socialización del rol de género, como los de Archer (1989) vienen a demostrar las diferencias entre las expectativas y experiencias de niños y niñas. Esta socialización continúa a lo largo de la vida y las organizaciones laborales (por ejemplo las escuelas) contribuyen a este proceso proporcionando un contexto en el que hombres y mujeres experimentan cambios importantes en su subjetividad e identidad. El problema, sin embargo, radica en que feminidad y masculinidad se construyen en torno a una dinámica de poder según la cual, masculino equivale a autonomía y autoridad y femenino a dependencia y afectividad. En este contexto de poder organizativo, las mujeres aprenden y autoperpetúan el rol subordinado, no encontrándose a sí mismas capaces de asumir posiciones de liderazgo, responsabilidad y autoridad (Mills, 1989)

Este último ámbito, *el liderazgo*, se ha convertido en uno de los campos de conocimiento más prolíficos dentro de los estudios de administración educativa y uno de los temas a los que se le ha prestado una considerable atención en las últimas décadas, ha sido el de las diferencias sexuales en el estilo de liderazgo (Shakeshaft, 1980; Eagly y Johnson, 1990; Eagly, Karen y Johnson, 1992; Bolman y Deal, 1992; Brimblecombe, Ormston y

Shaw, 1996). Sin embargo, hasta tiempos recientes, la mayor parte de los trabajos se centraban casi exclusivamente en los hombres, considerándose una actividad esencialmente masculina. Es más, las perspectivas del rol de género han promovido definiciones de liderazgo estereotipadas. Algunos autores como Shakeshaft (1987) y Blackmore (1989) han puesto de manifiesto el androcentrismo de la teoría y la práctica del liderazgo y han criticado la teoría resultante de ese conocimiento sesgado:

“Existen paradigmas, modelos teóricos o conceptos en la teoría organizativa que crean un conocimiento impreciso, inexacto y desigual. Corregir debilidades en este conocimiento es una cuestión metodológica de enorme importancia como prejuicios que afectan a la formación conceptual, tanto como cuestiones de fiabilidad y validez.” (Shakeshaft, 1987: 150)

La infrarrepresentación de las mujeres en posiciones de liderazgo ha llevado a muchos investigadores e investigadoras a identificar las razones por las que se produce esta distribución desigual. Desde tres perspectivas teóricas se ha enfocado la explicación de este fenómeno (Schmuck, 1986):

La primera de ellas, hace hincapié en las diferencias de socialización entre hombres y mujeres en la enseñanza. Ambiciones personales diferentes, responsabilidades vitales y orientaciones hacia el trabajo distintas, justifican la escasa presencia de las mujeres en posiciones de gestión (Adkinson, 1981; Havens, 1980; Schmuck, 1975). Varias han sido las críticas a esta postura: simplicidad, ahistoricismo, realce del modelo masculino y culpabilización de las mujeres por el escaso avance en sus carreras.

La segunda perspectiva de carácter sociológico, se ha centrado en la estructura de las instituciones educativas y en las barreras a las que se enfrentan las mujeres en el liderazgo educativo, identificando las variables involucradas en la promoción y en los factores estructurales que diferencian a hombres y mujeres en cada paso del camino (Shakeshaft, 1981; Ortiz & Marshall, 1986; Ortiz, 1982; Strachan, 1993). Entre ellos estarían:

- . El reclutamiento y entrenamiento de los profesores varones
- . Los prejuicios sexuales de los programas preparatorios en las instituciones de educación superior
- . La preferencia por los varones entre los promotores y mentores de los futuros administradores

- . La carencia de modelos de rol de liderazgo femenino para las mujeres profesoras
- . Las diferentes oportunidades para hombres y mujeres en la manifestación del liderazgo
- . La dominación masculina en la selección de los comités, lo que conduce a la discriminación en la contratación
- . La aceptación de estilos de liderazgo que han tenido poca relevancia para las mujeres

Este enfoque ha venido a demostrar que en cada paso de la preparación administrativa, hay procesos organizativos que indican claramente una preferencia por lo masculino; sin embargo, no se han explicado los procesos de trabajo dentro de las instituciones, cómo los “códigos de género” (Spender, 1984) operan en las organizaciones.

La tercera vía, agrupa las teorías de socialización de la carrera basadas en el género, e intenta establecer una estrecha interacción entre individuos y organizaciones, entre orientaciones personales e incentivos ambientales. Se parte del hecho de que una persona aprende poco a poco las habilidades y actitudes de su lugar de trabajo, al tiempo que se le da información, apoyo y oportunidades para su futuro desarrollo. Se muestra así, un cuadro complejo de los individuos interactuando dentro de las estructuras organizativas, e identifica las sutiles prácticas basadas en el género; como el género permea la vida institucional perpetuando los modelos de empleo que hacen que sólo una minoría de mujeres ejerza el liderazgo en las escuelas (Gilbertson, 1981; Wheatley, 1981; Duke et al, 1983, cit. en Schmuck, 1986)

En definitiva, los estudios de liderazgo educativo en relación con el género vienen a poner de manifiesto que:

- a. La infrarrepresentación de las mujeres en puestos de administración escolar, no se produce por su inhabilidad para realizar el trabajo.
- b. En posiciones y trabajos comparables, hombres y mujeres son actualmente más parecidos que diferentes (Bolman & Deal, 1992)
- c. Habría que buscar las causas de la escasa representación femenina en posiciones de liderazgo en una expectativas sociales y una estructura de poder que obvia la realidad de las mujeres y las coloca en posiciones subordinadas, amén de sentimientos de insuficiencia y autculpabilidad.
- d. Teóricamente, la imagen masculina del líder permea la literatura especializada (Schmuck, 1990). Los hombres son objeto y sujetos de estudio. En las

ocasiones en que las mujeres han sido incluidas como sujetos de estudio, son vistas como “desviadas” de la norma masculina.

e. Prácticamente, los roles de liderazgo están dominados masculinamente (Fay, 1988). Usualmente son los hombres los que ocupan posiciones elevadas, son los “porteros” y vigilantes de la profesión. Las mujeres se adaptan a un papel cuya mera denominación implica autoridad, dominio, autosuficiencia, agresividad,...

f. Una crítica feminista al liderazgo educativo llevaría a una reconceptualización teórica y metodológica del campo. Esta nueva visión se opone al individualismo, las relaciones jerárquicas, la racionalidad burocrática y los principios morales abstractos del paradigma dominante; asume una visión del poder multidimensional y multidireccional, una visión relacional de la moralidad y promueve actividades colectivas y procesos democráticos (Blackmore, 1989)

7.2.3. Buscando ubicación entre las teorías sobre la escuela como organización

Si abundan los estudios sobre liderazgo, escasean los relativos al *papel de las mujeres en las organizaciones escolares* como maestras de a pie. Por ello, a partir de ahora trataré de inferir de los enfoques teóricos sobre organización escolar aquellas premisas que considero son adecuadas para la contextualización de este trabajo.

Sabemos que las organizaciones escolares, nuestras escuelas, no se definen unívocamente. Desde el punto de vista teórico, al igual que ocurre con otros conceptos sociales y educativos no hay un único modo de conceptualizar y entender lo que es la escuela como organización. La evolución de la ciencia trae como consecuencia que “los presupuestos básicos se modifican, las condiciones fundamentales cambian, los presupuestos varían desde una orilla a la otra, a través de un proceso lento, complejo y multiforme” (Santos, 1997: 217). Así pues, hay distintos paradigmas, distintas perspectivas, diferentes orientaciones sobre qué es la sociedad, la educación, el curriculum, la enseñanza, el aprendizaje... y por ende, la escuela como organización.

Sabemos que en sus orígenes y su desarrollo la teorización sobre las escuelas se ha realizado de forma mimética; al igual que otro tipo de organizaciones industriales, comerciales o burocráticas, las escuelas son analizadas desde la óptica del rendimiento y la eficacia. Las teorías tradicionales de administración educativa se convierten en:

“Tecnologías de control articuladas en términos de una explicación funcionalista del orden social. (...) Las necesidades económicas y políticas del sistema prevalecen sobre las necesidades psicológicas y culturales de sus habitantes. Se da por sentado que los propósitos de la administración educativa son los de ajustar el individuo a la sociedad o a la economía o a ambas.” (Bates, 1994: 65)

Se utilizan metáforas mecanicistas para explicar el funcionamiento de las escuelas y como si de máquinas o fábricas se tratara se equiparan con los fenómenos físico-naturales. Se concibe la organización escolar como “una realidad objetiva, lineal, neutral, que funciona racionalmente” (González, 1994: 37), y por tanto pueden ser estudiadas científicamente a fin de proporcionar un conocimiento objetivo, aséptico, al margen de intereses políticos e ideológicos.

La atención se centrará en las dimensiones externas de la organización: estructura, niveles, funciones, mecanismos, organigramas... Los valores, los pensamientos, las emociones, los intereses, “el lado oscuro de la organización” (Hoyle, 1982; Santos, 1994) no formará parte de los estudios empíricos sobre la escuela:

“La suposición de que las estructuras, las funciones, los papeles y las actividades forman un entramado racional que permite alcanzar los fines a través de los medios propuestos, hace que se intente gobernar la escuela desde fuera, contemplarla en sus mecanismos de actuación y evaluar sus resultados de forma mecanicista” (Santos, 1997: 219)

Lo que no sabemos, pero yo he de decir, es que este tipo de enfoque no me parece adecuado para convertirlo en referente teórico de esta tesis. El marco ortodoxo de los estudios tradicionales en organización escolar, no es coherente con el tratamiento de un tema heterodoxo en el fondo y en la forma. Varios son los motivos:

. El estudio aborda la organización de la escuela intentando profundizar en su cara oculta; es decir, en las emociones, las percepciones, las acciones, los pensamientos y sentimientos de los hombres y mujeres que trabajan y viven en ella.

. El estudio no es extensivo, aborda la realidad de una sola escuela, un mundo que es igual en su vertiente nomotética, pero totalmente diferente en su vertiente ideográfica (Hoyle, 1986; Santos, 1994)

. El estudio no analiza la realidad de forma parcial, sino global. Lo que podría ser una variable, el sexo, se convierte en el epicentro de la investigación.

. El estudio no pretende prescribir, dictar leyes, elaborar la madre de todas las teorías. Lo que pretendo es conocer y comprender una realidad con un fin emancipador.

. El estudio, lejos de buscar la descripción abstracta, trata de dar voz a los y las participantes, construyendo el conocimiento a partir de sus acciones, sus sentires y sus pensares.

. El estudio alude a la dimensión política e ideológica de la escuela. El tema y su enfoque trascienden los límites de las estructuras formales para explorar los entresijos del poder de hombres y mujeres en la organización escolar

Por lo anteriormente expuesto, con esta tesis quiero adherirme a los marcos de análisis alternativos al planteamiento científico-racional. En este sentido quiero sumarme a la reconceptualización del campo iniciada allá por 1974 con el trabajo de Greenfield “*Teoría sobre las Organizaciones: una nueva perspectiva y sus implicaciones para las Escuelas*”. Su enfoque basado en una perspectiva fenomenológica, trasciende los márgenes visibles de la organización para profundizar en la interacción, los significados e interpretaciones que los seres humanos realizan en contextos sociales. La organización se convierte en un “artefacto cultural; sistemas de significado que sólo se pueden comprender a través de la interpretación de significados” (Greenfield, 1984).

Frente a la consideración de la escuela como una entidad natural que funciona racionalmente, las y los interpretativistas la conceptualizan como una realidad subjetivamente construida. Frente a la forma se impone la atención al fondo; frente al signifiante, el significado; frente a la prescripción, la comprensión; frente a la estructura, la cultura; frente a la técnica, la hermenéutica:

“No importa tanto la dimensión estructural y formal de la escuela cuanto el modo de vivirla y de entenderla de quienes trabajan en ella. Lo que importa es el significado de los papeles, de las acciones, de las iniciativas, de las expectativas, de los conflictos.” (Santos, 1997: 222)

Así pues, *¿Qué tiene esta tesis de interpretativa?* Sin menospreciar las importantes aportaciones que el enfoque hermenéutico ha proporcionado a la revisión del campo de la Organización Escolar, sobre todo sentando las bases de una visión alternativa a la positivista; este trabajo ha encontrado en la orientación crítica el marco que estaba buscando. Indudablemente, se va a profundizar en los significados, en las interpretaciones

de las actrices y los actores sociales. Se va a partir de un estudio cuantitativo, pero sin olvidar que los números también tienen un valor, un significado, una interpretación. Sin embargo, esos significados no se dan en el vacío, en la simple interacción entre individuos. Se dan en un contexto social, político, histórico, que limita y condiciona las interacciones,

los valores, las creencias y las interpretaciones, la subjetividad y las intenciones...

Existe además una trampa relativista en los planteamientos interpretativos que alude directamente a la legitimación de valores y el carácter contemplativo de la teoría. Como argumenta acertadamente Bates (1994: 66):

“Si las organizaciones se convierten en campos de batalla donde las personas luchan por qué tipo de valores han de determinar qué tipo de actuaciones (...) la dificultad con la visión subjetivista de Greenfield reside en que no proporciona bases para juzgar entre los diferentes valores de varios grupos en competición. Comprender las organizaciones a través del análisis de las motivaciones, intenciones y valores, y la lucha entre ellos no conduce por tanto a ninguna resolución para la acción.”

En palabras del propio Greenfield (1984: 151):

“la comprensión sólo conduce a mayor comprensión y (...) a escapar a través de la intuición, el arte, la suspensión del deseo y en última instancia, el olvido.”

Así pues, los motivos ya expuestos por los que he rechazado la perspectiva positivista como enfoque de esta tesis, cumplen también una segunda función: son las razones que me han aproximado a *los planteamientos críticos de la escuela como organización*. Desde este paradigma, se pretenden abordar cuestiones clave de la vida organizativa excluidas, silenciadas y olvidadas por los enfoques anteriores: el poder, el racismo, *el sexismo*, las desigualdades, los choques de intereses. (Yeakes, 1990).

El tema que nos ocupa “El papel de las mujeres (maestras) en la escuela” es desde mi punto de vista un tema crítico que se identifica con alguna de las cuestiones que según Foster (1986) distinguen a estas teorías:

- a. El énfasis en el carácter elitista de las organizaciones modernas.
- b. La atención prestada a los temas de conflicto de clase social (yo añadido, también de género).
- c. El foco en el poder como moneda corriente de las dinámicas organizativas.
- d. El énfasis en el contexto social e histórico de la acción.
- e. El uso de metodologías no positivistas

Se trata de realizar con este trabajo una lectura social y política de la escuela como organización y del rol que desempeñan las mujeres en ella. Una lectura que facilite no sólo la comprensión sino también “la toma de conciencia de las condiciones y funcionamiento organizativo y su transformación a la luz de principios y valores emancipatorios” (González,1994: 46). El desarrollo del interés emancipatorio pasa por situar a la organización en el contexto social más amplio y por analizar críticamente su papel en dicho contexto. La organización es una construcción social determinada por la realidad económica, cultural y política envolvente. Los significados pueden estar distorsionados y la organización impregnada de contradicciones, la teoría puede llevarnos a la concienciación y la transformación.

Esta tesis intenta dar respuesta desde una óptica feminista a varias cuestiones que Yeakes (1990) señala como omisiones de las teorías dominantes en el estudio de la dinámica organizativa:

1. ¿Cómo algunos individuos y grupos tienen acceso a recursos y otros no?
2. ¿Por qué algunos grupos están sobrerrepresentados y otros no?
3. ¿Por qué ciertas influencias prevalecen y otras no?

Desde una perspectiva de género las cuestiones se corresponderían así:

1. ¿Tienen las maestras acceso a los recursos de la escuela? ¿Y los maestros?
2. ¿ Están las maestras infrarrepresentadas o sobrerrepresentadas en la escuela? ¿Y los maestros?
3. ¿Tienen las maestras influencia en la escuela? ¿Y los maestros?

Pero... *¿Cuál es la naturaleza de las escuelas desde los postulados críticos?*

En primer lugar, destaca el carácter político de la escuela. Externamente porque la estructura, los recursos, las condiciones organizativas dependen y son modeladas por las fuerzas sociopolíticas y económico-culturales que la rodean. Internamente , porque la constitución de grupos, el reparto de los recursos, la formación de coaliciones, el establecimiento de influencias, el control de la información, están permeados por las relaciones de poder. El poder es un constructo esencial en la perspectiva política de la escuela.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, en la organización se desarrollan formas de dominación entre los grupos o individuos que ostentan el poder y aquellos otros que están subordinados a él.

Tercero, la lucha y el conflicto son consustanciales a la vida organizativa y la presencia de distintos grupos con intereses, motivaciones y expectativas diferentes promueve la confrontación, el dinamismo y el cambio.

Cuarto, existe una disonancia entre lo establecido formalmente y el funcionamiento cotidiano de la escuela. Los intereses de los actores no coinciden con las metas explícitas; la autoridad formal no se corresponde con la influencia real, ni las estrategias con las reglas promulgadas.

Las premisas tradicionales del análisis organizativo son sustituidos por conceptos alternativos que pretenden dar cuenta de “la estructura profunda” de la organización (Benson,1983). Así y desde una óptica micropolítica, Stephen Ball (1989) contrapone ambas perspectivas en un intento por establecer sus diferencias más significativas:

Tabla 5.
*Conceptos Clave*³⁴

Perspectiva micropolítica	Ciencia de la Organización
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad ideológica
Conflictos	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

³⁴ Tomado de Ball, S. (1989) *La Micropolítica de la Escuela*, pg 25

La Micropolítica de la Escuela: Hacia una teoría de la Organización Escolar de Stephen J. Ball, se ha convertido en una obra emblemática para el inicio y desarrollo de este trabajo, fundamentalmente porque representa una visión alternativa de la organización escolar, conceptual y formalmente. En un intento por abandonar el paradigma dominante, el autor se centra en los aspectos organizativos de la escuela para explorar el modo en que funcionan cotidianamente. Trata de profundizar en un nivel intermedio entre lo macroestructural y lo individual. Este mesonivel o nivel organizativo ha estado subvalorado por la Sociología de la Educación, centrada en las implicaciones del movimiento estructuralista o en las respuestas, adaptaciones y estrategias de los actores individuales.

Partiendo de los postulados de Greenfield, rechaza la noción de “una única abstracción llamada organización” y se acerca a “las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en que se hallan” (Barr-Greenfield, 1975: 65). Ball presenta un análisis basado directamente en la experiencia del profesorado cuando intervienen en el funcionamiento cotidiano de las escuelas. En este contexto, los intereses de las y los actores, el mantenimiento del control, la elaboración de políticas, la formación de coaliciones, la diversidad ideológica, la resolución de conflictos... se constituyen en referentes fundamentales para entender y cambiar los centros escolares.

Formalmente la obra también supone un cambio en los supuestos epistemológicos al uso. No se parte de un esquema conceptual previo, sino de los datos, considerados como “las ideas, experiencias, significados, e interpretaciones de los actores sociales involucrados” Los datos son el punto de partida y el punto de referencia continuo del análisis y mediante un proceso inductivo se desarrollan los conceptos que explican los temas, problemas y categorías encontradas.

Conceptualmente y en relación con este trabajo, la obra posee un doble valor: no sólo porque profundiza en la consideración de la escuela como organización micropolítica, sino porque reconoce que la identidad social del sexo es un fundamento para la formación de grupos entre el profesorado:

“Las profesoras pueden ser consideradas como un grupo de intereses distinto dentro de la escuela, aunque sólo fuese porque el esquema general del desarrollo de su carrera es claramente diferente del de los profesores” (pg 191)

El análisis micropolítico de la institución escolar desde una perspectiva de género, viene a corroborar el dominio masculino de la organización, la posición marginal y subordinada de las mujeres y el subtexto emocional y sexual de las relaciones interpersonales en la escuela. "El sexismo se halla estructurado en la práctica cotidiana de la vida de la organización" (pg 195). Fuera y dentro:

Fuera: En la Administración, en las asociaciones profesionales, en los sindicatos, en las instituciones de educación superior e investigación, en la formación del profesorado, son hombres los que ocupan la mayoría de los altos puestos. Ball coincide con otros y otras autores/as al afirmar también que "los porteros de la profesión son preferentemente de sexo masculino".

El contexto exterior a la escuela apoya a los hombres y pone en desventaja a las mujeres. Para los primeros, su profesión corre paralela a lo que Acker (1980) denominó "carrera de dos personas"; las segundas, sin embargo, forman parte de una familia de dos carreras. Mientras que para la mayoría de los hombres el hogar es un refugio, para las mujeres es una fuente de presión y conflictos que muchas veces conduce a una encrucijada: familia o carrera. Ellos suelen encontrar el apoyo de mujeres que les ayudan, entretienen y/o asumen las responsabilidades del dulce hogar. Las mujeres, no suelen tener el apoyo de sus congéneres y tienen que asumir además las tareas de cuidado y atención propias y ajenas.

Dentro: Porque el sistema educativo se asienta en una estructura de poder en el que se asocia autoridad con masculinidad. Así, en las escuelas la mayor parte de los directores y "jefes" son varones. Porque la definición de la escuela refleja los valores y significados de los hombres, excluyendo la cultura de las mujeres "un modo de contemplar el mundo arraigado en las experiencias que las mujeres comparten por ser mujeres" (Acker, 1980: 86). Porque la toma de decisiones está dominada por la perspectiva masculina, a través del control sobre los temas a tratar y el predominio en los discursos y las conversaciones. Porque las relaciones están impregnadas por un "subtexto sexual y emocional" que en ocasiones puede conducir al acoso y la violencia a través de formas sutiles, veladas o encubiertas. Porque el curriculum representa el androcentrismo en la historia del conocimiento y las asignaturas asociadas con mujeres son las de bajo estatus. Porque gran parte de las mujeres se eximen de la participación en la actividad micropolítica, dando lugar a la pseudoparticipación. Porque las actitudes de algunas mujeres "triunfadoras" reproducen situaciones de discriminación bajo la falacia de la "lógica individualista" (Harris, 1982: 18) del "si yo puedo, cada una puede". Porque la perspectiva de una mujer es raramente

aceptada por los hombres y el feminismo puede conducir a la paranoia y hostilidad como amenaza a la masculinidad...

...Porque: Fuera, en la sociedad se da una situación de desigualdad... Porque dentro, en la organización escolar, las mujeres desempeñan una posición marginal.

7.3. Una lectura de la escuela desde una perspectiva de género

En este tercer momento de la investigación me planteé explorar si las mujeres constituían un subgrupo diferenciado en la organización escolar, describiendo qué rasgos son los que la definían como grupo (problemas e intereses comunes, ideología compartida, afinidad de metas, distribución similar de funciones y tareas...) y qué procesos micropolíticos generaba su presencia en la organización (formación de coaliciones, poder y participación en la actividad política, establecimiento de relaciones, generación y resolución de conflictos...)

De este problema derivaban las siguientes *cuestiones de investigación*:

¿Cómo es la estructura de los órganos de gobierno del centro en función del sexo? ¿Cómo se estructura el organigrama del centro en función del sexo? ¿Qué funciones y tareas desempeñan las mujeres? ¿Cómo es la composición interna del Consejo Escolar? ¿Están representadas las mujeres? ¿Cómo se distribuye el profesorado por etapas, ciclos, departamentos...? ¿Quiénes forman parte del equipo directivo? ¿Ocupan las mujeres cargos directivos? ¿Cómo es la actividad política del centro? ¿Qué decisiones se toman en el centro? ¿Cómo se toman esas decisiones? ¿Participan las mujeres en la toma de decisiones? ¿Cómo participan? ¿Qué propuestas hacen? ¿Son consideradas por las demás? ¿Cómo les afectan las decisiones que se toman? ¿Implica la presencia mayoritaria de las profesoras un mayor control de la organización o por el contrario constituyen una mayoría discriminada? ¿Qué problemas del centro percibe el profesorado? ¿Con qué problemas se encuentran las profesoras en el centro? ¿Cómo les afectan? ¿Qué conflictos surgen en el centro? ¿Cómo son tratados y se buscan soluciones? ¿Cómo afectan a las profesoras? ¿Intentan buscar soluciones como colectivo? ¿hay conflictos que afectan exclusivamente a las profesoras? ¿Es el sexo un factor influyente en la formación de grupos y coaliciones en la escuela? ¿Qué relaciones se establecen entre esos grupos? ¿Cómo son las relaciones intergrupo e intragrupo? ¿Están cohesionados los grupos de mujeres? ¿Y los de hombres?

Las respuestas a estas preguntas derivaron en el análisis que a continuación prosigue:

7.3.1. Rasgos de un espacio habitado

Cuando inicié el periplo investigador, el colegio de Tinarama era un centro público comarcal de Educación General Básica que acogía a los niños y niñas no sólo del casco del pueblo, sino en la segunda etapa a los alumnos y alumnas procedentes de las escuelas unitarias de los distintos barrios del municipio. 560 alumnas y alumnos, 24 unidades, 16 profesoras, 10 profesores.

Ya hablé de la dualidad pedagógica del centro dividido en dos espacios separados; en el Colegio Nuevo se desarrollaba la actividad pedagógica de educación preescolar, ciclo inicial y ciclo medio; en el Colegio Viejo, la de sexto, séptimo y octavo de E.G.B. Eran dos espacios separados arquitectónica y culturalmente; el primero recuerda la presencia de una estructura atomizada; el profesor o profesora cierra su aula a primera hora, trabaja con sus alumnos y alumnas y no se vuelven a ver hasta que la sirena anuncia los tiempos de salida y entrada, de recreo y asueto. El aula es el núcleo que estructura el funcionamiento del Colegio Nuevo. Busco confirmación y la jefa de estudios me comenta:

“La gente se niega, es reacia a trabajar conjuntamente. Hay un trasfondo de relaciones personales que impiden el trabajo conjunto”

Y no es sólo ella la que se lamenta, la ausencia de trabajo en colaboración es una queja generalizada que incide en la definición del centro:

“A diferencia de otros centros en los que he estado, aquí falta calor humano, cada uno a su nido” (Saba)

“Nos falta cohesión, nos falta aprender a trabajar en equipo, nos falta estar abiertos a cosas nuevas” (Judith)

“Pienso que cada colegio es un mundo, pero dentro de ese mundo está formado por pequeñas anarquías. Pienso que sí, por lo menos en este colegio; pequeños grupos donde unos funcionan mejor, otros peor, unos quieren ser más cooperativistas, otros quieren ser más individualistas. Y cada uno tira para su lado” (Salomé)

Voy y vengo, salgo y entro al Colegio Viejo. En la entrada, una pancarta da la bienvenida “Welcome our school”. Pasillos adornados con trabajos del alumnado. Plantas, luz y bullicio. No toca la impersonal sirena, suena rítmicamente una campana anunciando los cambios de hora. En esos momentos el colegio es un puro trasiego, los alumnos y alumnas, las profesoras y los profesores salen y entran. Cada uno sabe su destino. Los

agrupamientos no responden a criterios alfabéticos. Hay una biblioteca, una cooperativa y un esqueleto sentado en una silla. El profesorado tiene aula fija; el alumnado rota según materia y nivel. “Todos somos alumnos de este centro y funcionamos como familia” afirmaba encantada Sara. Años después esta misma profesora recordaba con nostalgia la época en que la colaboración era una realidad en el colegio:

“Hubo un tiempo en que había ese clima. Yo recuerdo que incluso, hacíamos un parón a mediados de curso -uno o dos parones, los que hicieran falta- y sin alumnos, nos quedábamos todo el profesorado en el colegio y hacíamos una reflexión del trabajo. La verdad es que fueron años buenos”.

.. Pero... ¿Cómo eran, en líneas generales los y las protagonistas principales que habitaron estos espacios? Uno de los planes de centro consultados recogía los resultados de una encuesta sobre la situación socioeconómica del *alumnado* que arroja algo de luz sobre sus características más relevantes. Destaca el alto nivel de desempleo entre los padres (21%). Los ocupados se distribuyen entre la agricultura (19%), la construcción (32%), las ocupaciones técnicas (19%) y las profesiones liberales (14%). Entre las madres, la profesión declarada mayoritariamente es el eufemístico “sus labores” (91'8%). En cuanto al nivel cultural, el análisis que se hace en el documento es el siguiente:

- “- Saben leer el 91% de los padres y el 93% de las madres
- Tienen certificado de estudios primarios el 42'6% de los padres y el 37'5% de las madres
- + Mientras que hay más madres que saben leer, hay menos que tienen el certificado de estudios primarios.
- +El 58% de los padres y el 62'5% de las madres no tienen el certificado de estudios primarios (según la UNESCO serían analfabetos)
- Sólo el 4'5% de los padres y el 4'4% de las madres tienen estudios secundarios.
- Únicamente el 2'4% de los padres y el 1'6% de las madres tienen estudios universitarios.
- + Muy bajo índice de estudios superiores, prácticamente, los mismos profesores que dan clase en el colegio
- + El nivel cultural -en tanto no se busquen otros parámetros- es bajísimo
- + Esta es una de las causas del bajo nivel de los alumnos y del colegio
- + Este dato -que en su momento será contrastado con otros- nos induce a pensar que la Ley de Educación General y la programación del centro en particular, tiene que replantearse.”

De la misma época data una evaluación inicial del alumnado de E.G.B. El análisis recogido en el documento es el siguiente:

- COLEGIO: - De 597 alumnos:
- El 40% tiene los niveles bajos
 - El 14% se encuentra en niveles anteriores
 - El 42% tiene uno o más años de retraso
 - Elevado número de alumnos con retraso: 241 Al.
 - Elevado número de alumnos con niveles bajos: 240 Al.

a) En primer lugar, estos datos no pueden interpretarse como fracaso escolar. El fracaso escolar es otra cosa.

b) Hay datos que no refleja esta estadística: la diferencia en años de retraso entre 6º, 7º y 8º. La razón es que en 8º no pueden haber alumnos con más de 2 años de retraso. Se estima que el 45% de los alumnos no llegan a 8º. Aún así, haría falta buscar los datos referentes al número de alumnos que no llegan a 8º y los que, llegando, no sacan el graduado escolar.

c) Esta situación es enormemente preocupante. Es propósito del Equipo Directivo el buscar las razones de la situación reflejada.

d) Como hipótesis, tendremos que indagar:

- La ley y normativas actuales de educación
- Inadecuación de programación - alumnos
- “Trabajo” del profesorado
- Recursos didácticos usados y “disponibles”
- Finalidad de la educación en Tinarama. Lo que nos implicará indagar qué hacen los alumnos que han terminado 8º hace 1,2.....x años.
-

Esta “preocupante” situación no es óbice para que el profesorado exprese su satisfacción y admiración por el alumnado del centro:

“Es un privilegio trabajar en este centro, con estos chicos, son una comunidad humana extraordinaria” (Ismael)

“Este centro en cuanto a los niños es maravilloso” (Melca)

Respecto al *profesorado*, en una primera incursión, llama la atención el alto grado de estabilidad de la plantilla (23 profesores y profesoras de un total de 26 son propietarios/as definitivos) y el elevado número de años de antigüedad en el cuerpo docente y en el centro. Este hecho configura un ambiente peculiar basado en el conocimiento mutuo. “Nos conocemos hace mucho tiempo” era la frase común de profesores y profesoras cuando hacían referencia a las características relevantes del colegio. Pero esto no era motivo de entusiasmo, mas bien todo lo contrario, sobre todo entre las mujeres, esta situación era una rémora:

“Yo creo que uno de los motivos principales por los que somos reacios a los cargos, es el hecho de que nos conocemos hace mucho tiempo, chocamos, sabemos que vamos a tener problemas. Hay resentimientos por cosas pasadas. Tenemos necesidad de gente nueva [...] Será que todos estamos en los 40-50 años y somos la generación perdida que sufrió la represión” (Melca)

“El problema principal del centro es que llevamos tantos años juntos que no nos decimos las cosas a la cara, sino todo por detrás” (Raquel)

“A lo mejor el fallo nuestro consiste en que ya llevamos muchos años con una misma plantilla y nos conocemos todos demasiado bien; sabemos de que pata cojeamos cada uno; entonces, como sabemos también que por mucho que se le diga a una persona ‘pues, mira...’, esas personas no van a cambiar” (Sara)

Los hombres afrontaban este mismo hecho con otro talante; o bien veían esta situación desde su vertiente positiva:

“Al ser un profesorado estable, de mucho tiempo, que nos conocemos todos, nuestras relaciones son buenas. Hemos hecho lazos de hermandad, lo pasamos bastante bien, hasta tenemos un departamento de almuerzos”. (Adán)

O lo consideraban como una oportunidad para la libre elección:

“Las relaciones entre el profesorado son normales, son unas relaciones, como ya nos conocemos, son unas relaciones, pues nos respetamos la forma de ser y el estilo de cada uno, porque son cosas en las que no hay nada que hacer [...] Yo la

percepción que tengo de los compañeros no es de conflictos, sino ¿cómo diríamos?, como somos treinta y no tenemos muchos problemas afortunadamente, me refiero a problemas del entorno, de alumnos de situaciones difíciles, pues entonces nos permitimos el lujo de si yo soy del Barcelona y hay tres o cuatro más del Barcelona, pues de tener más relación. Entonces, a lo mejor, al que es del Real Madrid o es de Alianza Popular, lo tratas menos, pero simplemente como lujo que se permite uno al haber treinta y que puedes elegir, pues que estoy hablando con uno porque estoy más a gusto porque es del mismo tipo que yo, o tiene las mismas ilusiones pedagógicas, o es de las mismas o parecidas ideas políticas. Quiero decir que no, que yo no veo que haya conflicto, ahora no es un conflicto, es un lujo que se da uno, como no puede estar siempre con treinta a la vez, pues elige su grupo de cuatro, cinco, seis, que están en consonancia” (Jacob)

La simbología de la escuela reflejaba esta coexistencia de concepciones contrapuestas y el respeto forzado a través de los años. Me llamó la atención, desde mi llegada al centro, el contraste entre las imágenes oficiales de las dependencias directivas (Cristo, Virgen, Rey) con la simbología alternativa que envolvía el ambiente de la sala de café (Secundino Delgado, Gaddafi...); representaciones que reflejaban distintas orientaciones ideológicas sobre el mundo, la sociedad y por ende, la educación. Un día tuve ocasión de preguntarle a un profesor si este hecho tenía alguna repercusión en la marcha educativa del centro, “NO”, contestó, explicándome el fenómeno en términos de lo que yo interpreté como “coexistencia pacífica”.

Otro rasgo del profesorado acompañaba la estabilidad en el tiempo: muchas profesoras (10) y un profesor eran oriundos de Tinarama; pero es más, aquellos y aquellas que procedían de fuera habían establecido aquí o en las proximidades su lugar habitual de residencia. Este hecho, probablemente, tendrá repercusiones en la dinámica del centro, sobre todo en las relaciones con el entorno, pero tiene además consecuencias inmediatas para la vida laboral y personal de las profesoras:

“Han habido muchos problemas, aquí, por ejemplo, en el centro, hay como... - bueno, tú misma lo habrás notado, lo has palpado- Hay como un rechazo hacia los padres, y claro, después paga justo por pecador. Tú sabes que ahora mismo hay otra media revolución (bueno, ya se ha apaciguado un poco) por una que decía que aquí dentro al niño lo habían amenazado con una navaja. [...] Bueno, pues tú no quieras ver, ha ido hasta al Ayuntamiento y después, por lo visto, ha puesto un

escrito, incluso metiéndose con cosas de nuestra profesión, de nuestra profesión y nuestro estatus, por así decirlo; que por qué los maestros vivían en casa de los maestros, que por qué no pagaban. Entonces, eso te hace plantear... Yo lo he dicho muchas veces 'cualquier día viene un padre y nos pega una paliza'. Y ya de hecho, se ha dado en otros colegios. Entonces, nos estamos viendo tan indefensos [...] Y luego, vivimos en un pueblo y la lengua es lo más lindo, pero también lo más peligroso; te ponen un sambenito, la bola va corriendo y a ver quién te lo quita luego" (Rebeca)

Pero el centro no era sólo espacios y seres humanos; era también ideología, intenciones y principios, he aquí los que formalmente orientaron la labor pedagógica durante estos años:

1. Defensa de la Naturaleza
2. Crear un sentido crítico ante la vida
3. Conservación y conocimiento de las costumbres locales
4. Iniciación artística

5. Relaciones con la comunidad
6. Participación de los alumnos en el funcionamiento del centro
7. Apertura del Centro al Pueblo a actividades
8. Que cada uno sea dueño de un proceso completo
9. Educación vial
10. Primeros auxilios. Deportes
11. Renovación pedagógica del profesorado (en el propio centro). Interacción entre las materias
12. Crear hábitos de convivencia, desapareciendo la discriminación de cualquier índole, desarrollando los principios democráticos básicos
13. Crear hábitos de observación, memoria, atención y relajación
14. Orientar escolar y profesionalmente a los alumnos
15. Desarrollo integral del alumno
16. Respeto a los derechos y libertades individuales
17. Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo
18. Respeto a los diversos pueblos de España y resto del mundo
19. Participación en la vida social

Durante varios cursos académicos se prolongó mi estancia en el centro. En el curso

1995-96, la situación había variado sustancialmente: 503 alumnos y alumnas, 23 unidades, 19 profesoras, 10 profesores. Ya no era un centro de E.G.B., era una escuela en transición hacia lo que hoy son los C.E.I.P. (Centros de Educación Infantil y Primaria). Progresivamente se habían implantado los distintos ciclos de educación primaria según la L.O.G.S.E., y siguiendo la misma norma legal también se incorporó una unidad para niñas y niños de tres años. Además este año el colegio asumió de forma experimental el adelanto del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Las quejas sobre la falta de información y la excesiva burocratización eran una constante memoria tras memoria. Cambiaron los formatos; 1º de EGB se convirtió en el primer curso del primer ciclo de la educación primaria; 8º de EGB se transformó en el segundo curso del primer ciclo de la ESO; ya no se realizaba el Plan de Centro, se empezó a elaborar el P.E.C., el P.C.C. y la P.G.A. Se desarrollaron varios proyectos (Animación a la lectura, atención a la diversidad, grupos flexibles,...) Se realizaron viajes y actividades extraescolares. Se instauró la jornada continua. Se reeligió al mismo director; la jefatura de estudios se bifurcó y medio se masculinizó. Ciertamente la escuela se estaba trasmutando, pero el curso 95-96 fue decisivo; el final de la recogida de datos de forma intensiva, coincidió con tres hechos significativos: la disminución del número de alumnos y alumnas; el adelanto experimental del primer ciclo de la ESO y el proceso de adscripción del profesorado a los puestos de trabajo (Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO). Epoca de confusión, desencanto, incertidumbres, conflictos y temores:

Yo.- ¿Cómo definirías la situación actual de la enseñanza?

Sella.- Regular, por no decir otra cosa, porque con el tema de las adscripciones y demás historias, están creando una situación de incertidumbre, de malestar a niveles personales, que desde que llega el mes de abril y mayo todo el mundo con el corazón en la boca '¿qué es lo que puede pasar?' Entonces todo eso, sin querer, está repercutiendo totalmente, no sólo a nivel de persona, sino a nivel de la enseñanza.

Yo.- Desde tu punto de vista ¿cuáles son los problemas principales que tiene el centro?

Abraham.- Ninguno, ninguno, el centro no tiene problemas, estamos todos muy bien, muy... No, hombre, yo espero, quiero esperar que cuando se hagan las adscripciones, dejar un tiempito para que las aguas vuelvan a su cauce, las tensiones internas, los roces, que todo con el tiempo se olvida [...] Ahora hay un ambiente muy extraño entre la gente 'Yo te quité, porque tú me quitaste, porque el otro me quitó', pues probablemente no le haya quitado nadie, pero esa es la

sensación que hay [...] Este año yo tengo la sensación de que estamos todos un poco en el aire. Aquí se ha hecho primero y segundo experimental de secundaria ¡manda castaña!. De experimental prácticamente nada, hemos dado primero y segundo cada uno como Dios nos ha iluminado y punto, y no ha habido experiencia. Esa es mi opinión personal.

Ya la unidad de la vieja escuela quebró, se produjeron elecciones forzadas, se nombraron nuevos especialistas, se obviaron méritos, se segregó definitivamente el centro... Todo ello forzó la pérdida de dos plazas docentes; una, la de una mujer; otra, la de un hombre. Al finalizar el curso, los regalos de despedida se correspondieron con sus destinos por razón de género; para él, una maleta de ejecutivo, propia para su futuro cargo directivo; para ella, una pulsera, propia de su readscripción como profesora de educación primaria en una escuela unitaria.

7.3.2. El poder de los sexos: crónica de un desencuentro.

Es como si una maldición pesara sobre nuestras vidas: no nos entendemos. No coincidimos en la respuesta ante una pregunta permanente: ¿Quién tiene poder, el hombre o la mujer? Dependiendo de la propia posición de género, la contestación es distinta; los hombres piensan que somos las mujeres las que detentamos el poder, y las mujeres, algunas mujeres, pensamos que quienes lo poseen y ejecutan son los hombres. Existe un profundo desencuentro en este sentido. Desencuentro que se percibe en distintas esferas de la vida cotidiana; en la calle, en los bares, en los medios de comunicación, en las escuelas, en las universidades... Voy a poner varios ejemplos en los que, de alguna manera he sido protagonista:

No son infrecuentes los reportajes televisivos que ponen de manifiesto la situación desigual de las mujeres en el mundo laboral, sobre todo cuando se celebra el día de la mujer trabajadora. En aquella ocasión (8 de Marzo de 1994) se dieron dos datos; el primero: por trabajos similares las mujeres reciben un salario un 20% inferior al de los hombres; el segundo: el acoso sexual lo sufren tres de cada diez mujeres. Pero ese mismo día, y por contra, en el supermercado un señor espetó a la cajera ante una delicada situación: *“las mujeres son las que mandan”*. Y ella complaciente, contestó: *“es verdad”*.

Otra situación, esta vez en un bar. La conversación comenzó y se desarrolló con aire irónico y distendido. Todo empezó porque yo iba acompañada por un varón:

El dueño preguntó: *¿Estás con este sinvergüenza para que te critiquen?*

Yo contesté: *Sí, pero si voy contigo ¡no veas lo que dirán!*

El dueño: *Yo soy machista, pero si vas conmigo eres una señora.*

Yo: *Antes de ser señora, señorita, viuda o divorciada, soy una mujer.*

El: *Las mujeres son poca cosa*

Yo: *¡Ya! Pero los tenemos controlados*

El: *¡Ah! Eso sí.*

Y yo me pregunté: *¿Realmente las mujeres controlamos a los hombres? ¿Existe un poder oculto? ¿No tendríamos que actuar con mayor libertad por ellos y por nosotras mismas?*

¿Existe en la escuela este profundo desentendimiento? Puedo afirmar que sí existe, de manera sutil o abiertamente manifiesta. Otra situación, esta vez en el centro de secundaria de Tinarama al que acudí para la presentación de un curso de asesoramiento sobre proyectos

curriculares. El claustro estaba constituido por 23 profesoras y 8 profesores. Pronto surgió el tema de la tesis y el trasfondo sexual de la conversación:

- *¿Cuántas para cada uno?*

- *Una media de tres y faltaría una.*

Pero continúa la duda

- *¿Con qué criterio?*

Y el director anuncia rotundo:

- *El equipo directivo tiene preferencia*

Y yo me pregunté: *¿Existe una posición desigual?*

Y me contesté preguntando otra vez. *¿Elegimos o nos eligen?*

Continuando en el mismo contexto, otra situación de diferenciación: Percibí a lo largo del curso que la población masculina disentía abiertamente de la Reforma y de sus propuestas curriculares, formativas y organizativas. Por contra, las mujeres guardaban un profundo silencio. Al preguntar: *¿Las mujeres no dicen nada?* Ellas contestaron: *Somos más prácticas, si tenemos que hacer algo, lo hacemos y ya está.*

Este desencuentro entre sexos presidió muchos de los pasos de esta investigación, incluso en las tareas más insospechadas. Recuerdo que una de las decisiones adoptadas para mantener intacta la confidencialidad de la información, fue la de buscar pseudónimos para cada participante. Busqué asesoramiento femenino para nombrar a los varones. “Ponles nombres de cactus”, me contestó una dama consultada. “Usa nombre de animales” me respondieron dos amigas descontentas. Y yo me pregunté: *¿Cuándo nos vamos a sentar pausada y relajadamente a hablar de lo que sentimos hombres y mujeres en el mundo y en la escuela? ¿Podrán los sabios y las sabias llegar a un consenso sobre el estudio del desarrollo afectivo adulto de hombres y mujeres? Y yo les dediqué una frase a mis compañeros, a los hombres: a los árboles, por su fortaleza, por su delicadeza, por llenar de savia fresca estas vacías hojas sueltas. Y decidí: no utilizaré nombres de flores ni de árboles sino nombres recogidos y relacionados con las Sagradas Escrituras.*

En otra ocasión este desencuentro se manifestó en el centro a través de una ceremonia frecuente; la venta de una oferta. En este caso (16 Junio 1994) era una cristalería, un juego de whisky, una cafetera de cristal y una vajilla de porcelana; importe 167.400 ptas. incluidos regalos y rebajas. Estaban presentes 15 mujeres y 6 hombres, pero el discurso iba dirigido fundamentalmente a la población femenina. Para empezar, el astuto vendedor preguntó: *“¿Dónde están las señoras más tiempo?”* Y las señoras contestan entre risas: *“En*

la cocina”. El vendedor se hace eco de la respuesta peculiar de una maestra en otro centro: “en la cama”. Continúan las risas. Las intervenciones, preguntas y respuestas posteriores estuvieron siempre cargadas de connotaciones sexuales estereotipadas, ¡no era nadie el vendedor! : “Aquellas casadas o con pareja estable sólo les costará la mitad (el resto lo paga el marido)” “¿Cuándo las mujeres han consultado?” “Los hombres no tenemos ni voz ni voto” Y el director contesta: “Voz sí, voto no”. El acto mismo es un estereotipo; los discursos, las actitudes, las posturas, las respuestas, reflejan claramente los posicionamientos implícitos respecto a los sexos en la vida cotidiana. Muchos hechos están de alguna manera reflejando esta realidad dual, propia de la humanidad. El mundo lo forman hombres y mujeres que piensan y actúan en base a patrones de conducta prefijados en función del sexo; y es más, las empresas, el marketing, el mercado, se aprovechan y utilizan esta realidad para aumentar el capital.

Este desencuentro se puso de manifiesto, no sólo en otros centros o con agentes externos, sino en las propias conversaciones entre maestros y maestras. Así, en Septiembre de 1995, con motivo de la inauguración de la Conferencia de Pekín, Eva estaba comentando el papel de las religiones en la represión de las mujeres; sin embargo, Adán que estaba presente, proclama: “*Hay mujeres que mandan a los hombres*”. Y Eva responde con una afirmación que hago mía: “*Este es un tema sobre el que hombres y mujeres no llegaremos a un acuerdo*”.

Otro día, del mismo año, los mismos protagonistas, y otro tema de conversación; una nueva noticia sobre las bases neurológicas de la inteligencia femenina y masculina. Eva preguntando y valorando a un tiempo: “*¿Te imaginas a los hombres que presumen de ser tan inteligentes que les digan ahora que no saben utilizar el cerebro?*” Y Adán que contesta seguro: “*Yo sé que ustedes van a tomar el poder*”.

No se sabe cuando, no se sabe donde, no se sabe cómo, pero espero que algún día lleguemos a un punto de acuerdo. Pero todavía no lo hemos logrado; es más este desencuentro se convierte en falta de respeto al otro, en este caso a “las otras”, y las simples bromas pueden tener un significado más profundo. Ejemplos:

Cuando las mujeres engalanando el colegio para el día del libro solicitan ayuda a sus congéneres y uno de ellos contesta el consabido “¿Ustedes no querían igualdad? ¡Pues a trabajar igual!”

Cuando Jacob, algo cabreado porque había una reunión que no empezaba me recordó: “*Apunta en tu tesis ¡con las mujeres no se puede trabajar!*”

Cuando Abraham expresa entre bromas y veras: *“Cuando las mujeres se ponen a pensar, yo temo”*.

Cuando Adán comentó ante la dedicatoria de mi proyecto de tesis³⁵: *“¿Y las mujeres trabajan?”*

Cuando conversando con Ismael sobre el acoso sexual, él afirma con rotundidad: *“Los hombres tenemos reparos, las mujeres no se andan con contemplaciones”*.

O cuando, como respuesta al desencuentro, no nos encontramos a nosotras mismas y afirmamos: *“¡Está bien de igualdad de derechos, pero hay quienes se pasan!”*.

Este es un desencuentro sobre el que no existe igualdad ni esperanza de superación ¿Habrá algún lugar, algún momento, en el que se producirá un necesario encuentro?. Espero que esta tesis sea una oportunidad para contribuir a ello.

7.3.3. La estructura laboral: el reflejo de los estereotipos de género

Podría parecer contradictorio, dados los referentes teóricos a los que me he vinculado, comenzar este estudio por un apartado denominado estructura. Aparentemente, desde una perspectiva micropolítica de la escuela, ésta sería una de las dimensiones menos relevantes ya que refleja una visión estática y neutral de las instituciones. No obstante, me gustaría hacer varias precisiones; en primer lugar, la estructura no es aséptica; refleja de uno u otro modo, los componentes y roles esenciales de una organización, las relaciones que se establecen entre ellos, la división de funciones y la posición de cada uno de los miembros en una estructura de poder, generalmente jerárquica. En palabras de Gairín (1992: 133):

“El estudio de la estructura puede considerarse básico por la incidencia que sobre ella tiene el supersistema ambiental, porque actúa como facilitadora del sistema técnico que intenta desarrollar la política de las instituciones y porque su constitución es marco de referencia obligada para el sistema psicosociológico y gerencial.”

³⁵ A la mujer trabajadora
A mis amigos y amores, a los sensibles trabajadores.

Pese al matiz gerencialista de esta definición, me gustaría resaltar algunos elementos claves que desde mi punto de vista justifican la necesidad de incluir el análisis de la estructura en un estudio sobre la escuela:

- . La influencia de factoras ambientales en su configuración.
- . La incidencia en la política de la institución.
- . La referencia en la configuración de otras dimensiones (relaciones, cultura, procesos,..).

Desde el punto de vista de este estudio, analizar el papel que las mujeres juegan en la estructura laboral del centro, proporcionará un primer atisbo sobre cuál es su papel real en la organización.

Como segunda precisión, he de decir que empleo la denominación “estructura laboral” porque percibo las escuelas como lugares de trabajo en los que hombres y mujeres desarrollan determinadas tareas que se asignan a una serie de personas, que a su vez ocupan determinadas posiciones. En este sentido, la estructura refleja una división sexual del trabajo y una distribución del poder dentro de la organización; fruto a su vez de un marco social general, en el que las mujeres ocupan una posición subordinada.

La estructura no es una dimensión estática, varía a lo largo del tiempo haciendo frente a distintas demandas que requieren nuevos modos organizativos. Es por ello que en este análisis se recogen los organigramas³⁶ de tres periodos claves en la historia del centro y de la propia investigación:

El primer momento corresponde al curso 1989-1990, fecha límite entre la antigua estructuración del sistema educativo (L.G.E. 1970) y la aprobación de la L.O.G.S.E. (1990). El organigrama refleja la estructura organizativa derivada de la L.O.D.E. (1985) y la organización específica de la Educación General Básica. Se recogen el Claustro y el Consejo Escolar como órganos de gobierno colegiados, el equipo directivo y la estructuración por ciclos y departamentos. Esta fase coincide con los momentos iniciales de negociación, vagabundeo y primera recogida de información.

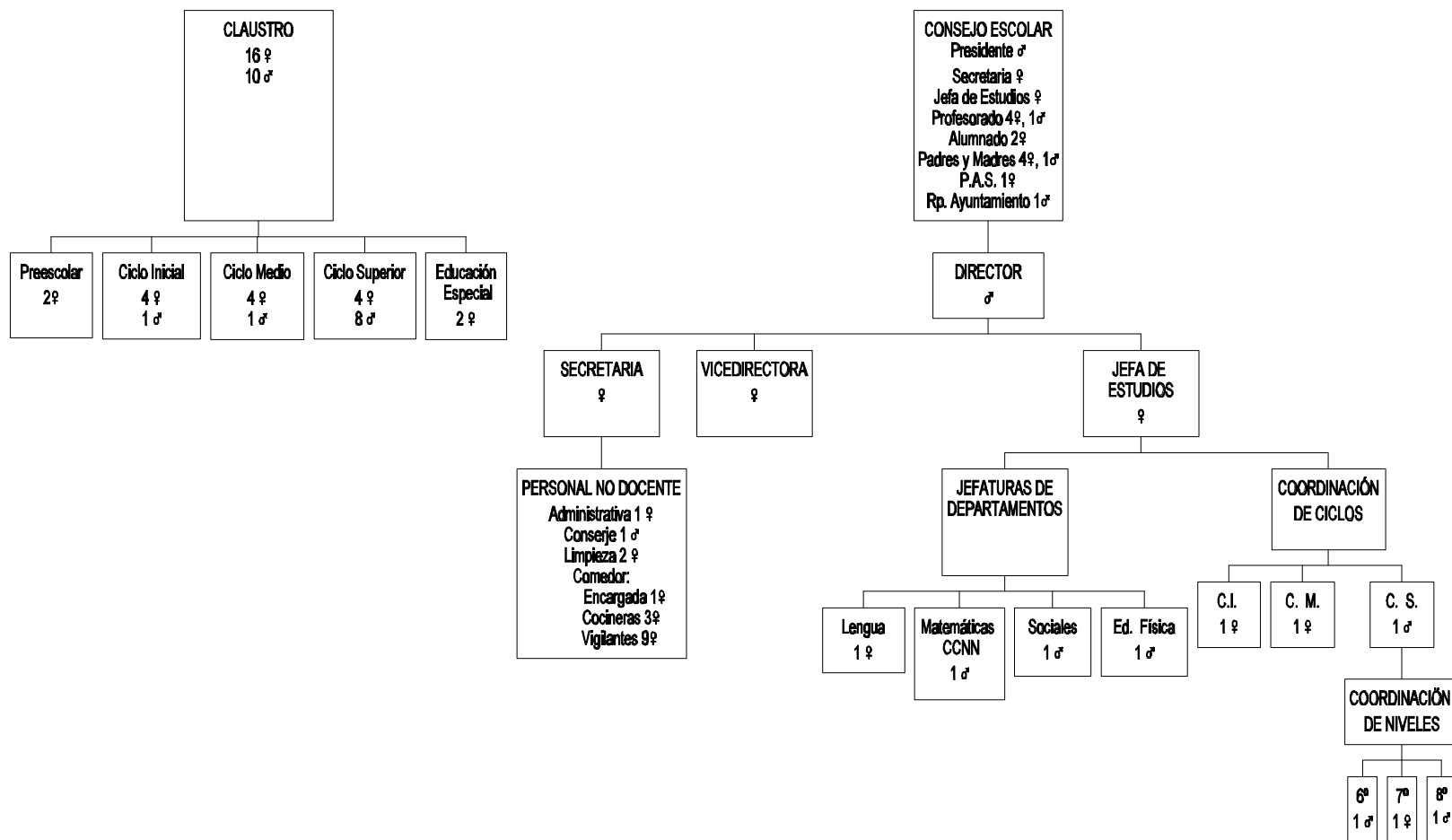
36

Después de una época de apogeo, los organigramas, como formas de representación de la estructura, han recibido numerosas críticas. Pese a ello, he recurrido a su utilización porque me parece adecuado para reflejar gráficamente las composición sexual de las distintas unidades organizativas y las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas

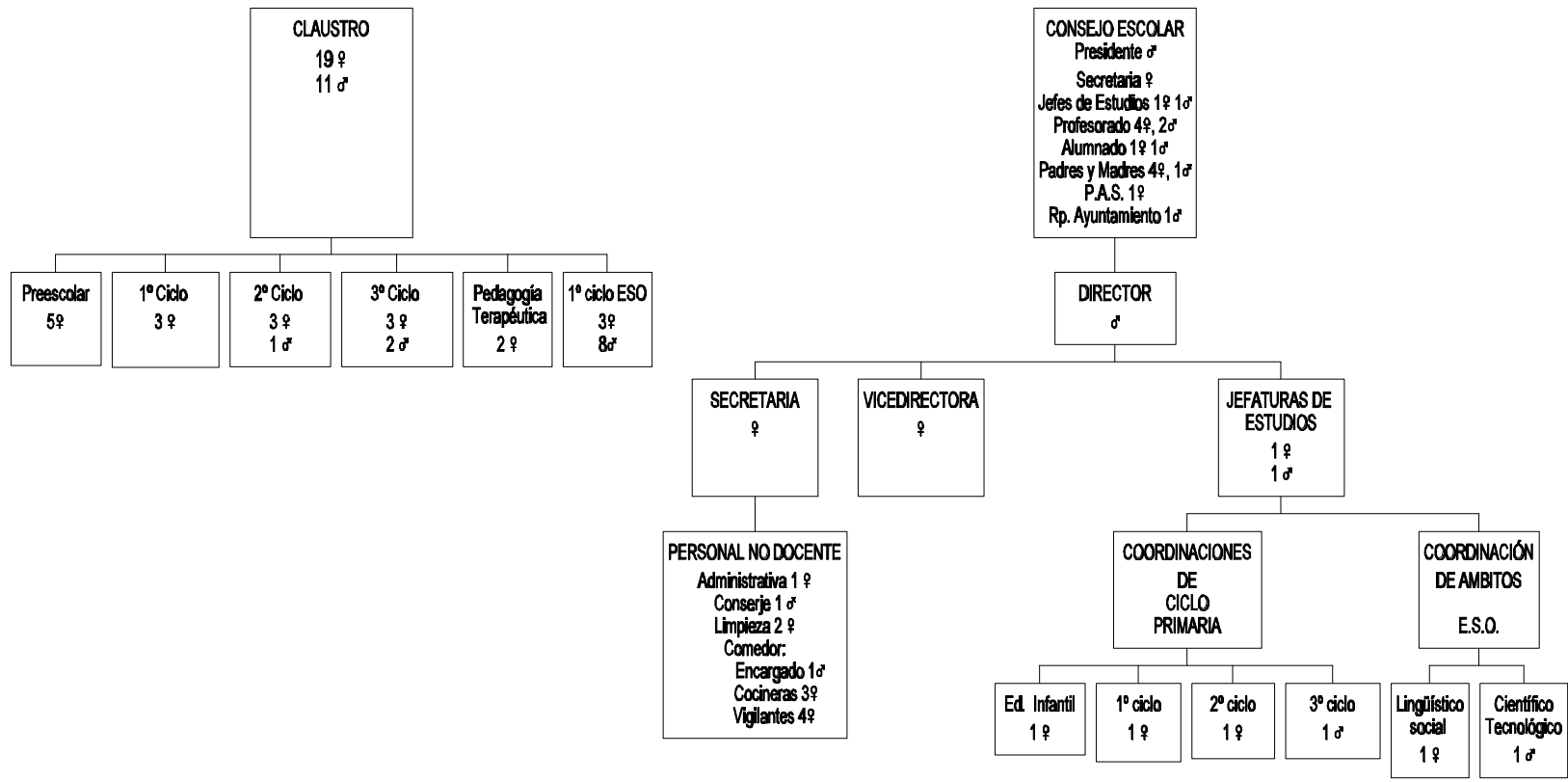
Un segundo momento (curso 1995-1996) coincide con la puesta en práctica de la L.O.G.S.E., con carácter definitivo en la Educación Infantil y Primaria y con carácter experimental en el primer ciclo de la E.S.O. Los órganos de gobierno siguen correspondiéndose con los establecidos por la L.O.D.E., desaparece la organización departamental y se refuerza la coordinación por ciclos en primaria y por ámbitos de conocimiento en secundaria. Corresponde este periodo a la fase final de estancia en el centro con recogida de información a través de observaciones y entrevistas.

En el tercer momento (curso 1998-1999) la recogida de datos había finalizado; pero recojo la estructura del centro en este periodo porque se produce un hecho significativo que marcará definitivamente su configuración; se trata de la segregación del primer ciclo de la E.S.O. que pasa a depender del Instituto de Educación Secundaria de Tinarama. Se reduce el número de unidades, el número de alumnos y alumnas, el número de profesoras y profesores y el centro pasa a ser exclusivamente Centro de Educación Infantil y Primaria.

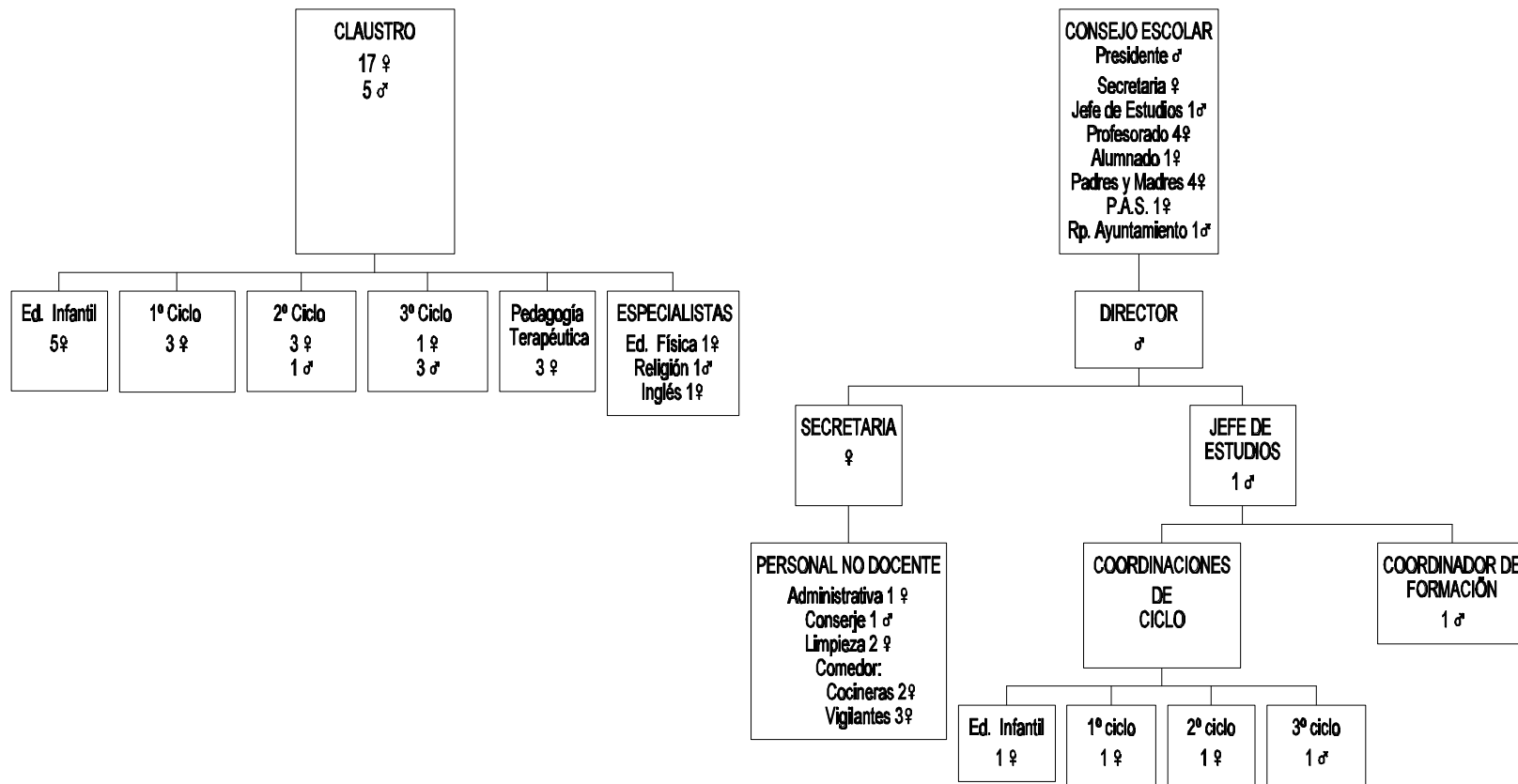
COLEGIO PUBLICO DE E.G.B.
CURSO 1989-1990



**CENTRO DE INFANTIL, PRIMARIA
1º ciclo E.S.O.
CURSO 1995-1996**



**CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y PRIMARIA
CURSO 1998-1999**



Una primera aproximación a la estructura laboral del centro a lo largo del tiempo, conduce a una primera evidencia: la presencia de las mujeres es mayoritaria; como representantes de padres y madres, alumnado y profesorado en el consejo escolar; como claustro; como personal no docente; es más, entre el curso 89-90 y el 98-99, el proceso de feminización se acentúa. En el consejo escolar del primer y segundo periodo hay algunos padres, alumnos o profesores, pero en el último, sólo hay madres, alumnas y profesoras. Este crecimiento de la feminización se percibe también en el claustro; en los cursos 89-90 y 95-96, la proporción aproximada de profesoras es del 62% frente a un 38% de profesores. En el curso 98-99, la presencia de hombres disminuye (23%) y la de mujeres aumenta considerablemente (77%). En este último momento, algo más de las tres cuartas partes del profesorado del centro está constituido por mujeres. Como personal no docente, la mayoritaria presencia femenina es abrumadora en los tres momentos; sólo el conserje es hombre; las mujeres aquí realizan una actividad vinculada al servicio doméstico, cocina y limpieza fundamentalmente.

La estereotipificación sexual de los roles asumidos por los distintos miembros, es otro rasgo característico de la estructura laboral de este centro. Esto es harto evidente en la constitución y configuración del claustro: En 1989-90, las mujeres se ubican en los primeros niveles de enseñanza (ed. Preescolar, ciclo inicial, ciclo medio y educación especial), sólo cuatro mujeres imparten docencia en la segunda etapa de E.G.B. Frente a esto, ocho de un total de diez hombres, son docentes en esta etapa. Ningún hombre en educación preescolar, ni educación especial, sólo uno en ciclo inicial y otro en ciclo medio. En el siguiente periodo (95-96), la representación femenina en educación infantil, primer ciclo de la educación primaria y pedagogía terapéutica es del cien por cien. Los hombres siguen siendo mayoría en el primer ciclo de la E.S.O. y minoría en el segundo y tercer ciclo de primaria. Tras la segregación definitiva de la educación secundaria (98-99) se produce un hecho curioso que refleja el rechazo de los hombres a ubicarse en los primeros niveles de enseñanza: de los cuatro hombres³⁷ que tras el proceso de adscripción permanecen en educación primaria, tres se ubican en el último ciclo (5º y 6º), en el que una sola mujer se sitúa en franca minoría. Se perpetúa así, incluso dentro de la misma educación primaria, el proceso de masculinización de los estadios más elevados, reservándose la enseñanza de los más pequeños como un trabajo propio de las mujeres. En síntesis, la situación de las profesoras en la escuela puede definirse como mayoritaria en educación infantil y primaria y minoritaria en secundaria, produciéndose en esta última etapa un proceso de disminución progresiva presencia de mujeres desde un más o menos visible cuarteto en un primer momento, al dúo en soledad en que se ha convertido al final. Para los hombres, la situación

³⁷ Excluyendo al especialista de Religión

es evidentemente opuesta; son mayoría abrumadora en secundaria y en primaria su presencia va aumentando paulatinamente desde los solitarios ausentes (2), a los presentes (5), pasando por el trio independiente.

Otro colectivo en el que se refleja la estereotipificación sexual de funciones y tareas es el denominado personal no docente o de administración y servicios. Las tareas administrativas y las de limpieza y cocina recaen exclusivamente en mujeres, mujeres que por su rango y como consecuencia de cambios estructurales y la precariedad de sus tipos de contratación, han sido excluidas de la organización. El conserje, según corresponde, es un hombre. He de precisar que este hombre no es simplemente el encargado de mantenimiento, es además maestro y miembro activo de la comunidad educativa, participando en actividades y proyectos del centro. Es un hombre que conoce “los entresijos de la organización” y que me ha ofrecido algunas claves interpretativas en la realización de esta investigación.

Un cargo “atípico” es el de encargado de comedor, presente en la estructura organizativa de 1995-96. Fue hasta cierto punto una sorpresa que una actividad ampliamente feminizada como la cocina, tuviera un representante masculino. Ello me llevó a buscar una explicación a través de su punto de vista:

Yo.- ¿Por qué eres encargado de comedor?

Enós.- La explicación es sencilla. Desde hace diez años, pues los maestros, más que nada por el trabajo que eso conlleva, porque te pegas un curso trabajando y la gratificación que da no te compensa, pues lo habían cogido las cocineras ante la situación que ningún profesor quería. Pues bien, tras esos diez años se veía que la relación entre profesorado y cocina no era la idónea en el centro... Prácticamente los compañeros que estaban aquí ya habían tenido esa función. Llegué yo , el primer año me lo fueron planteando, piénsatelo, y el año pasado ya me lo plantearon en serio que por qué no me hacía cargo (...) Yo dije ‘bueno yo me hago responsable siempre y cuando cuente con el respaldo del claustro’. Así se hizo

Yo.- Pero, ¿esas tareas requieren mucho trabajo?

Enós.- Mas que nada tiempo en casa. Yo le echo una media al mes de 10 a 12 horas en mi casa trabajando. Preparar menús no supone tanto porque tengo un banco de datos. El mayor problema es llevar la relación nominal de los chiquillos que no han pagado, llevar la contabilidad, repasar facturas, preparar talones... Eso lleva tiempo, gracias que tengo un programa informático y me ayuda bastante,

porque si no, hacerlo de forma tradicional es un trabajo de negros.

Un efecto de la estereotipificación de roles que se constituye en la tercera característica consustancial de la estructura organizativa es la masculinización de los cargos de poder formal, acentuándose este proceso a lo largo del tiempo. Un significativo proceso se produce diacrónicamente en relación a la representación del poder: en la medida que el claustro se feminiza, los cargos se masculinizan. Por ejemplo, la jefatura de estudios, primero femenina y después compartida, se asigna en el último momento a un varón. El coordinador de formación es varón. Se puede decir que, en el último periodo, de los cinco hombres que permanecen en primaria, salvo el especialista de religión, todos ostentan alguna representación (director, jefe de estudios, coordinador de formación, coordinador de ciclo). En un claustro con una representación femenina del 77% y masculina del 23%, el 50% de los cargos están en manos de los hombres.

La cabeza visible del poder, que preside órganos de gobierno, comisiones y equipo directivo, es varón; el mismo varón, habría que precisar. Este hombre incluye en su equipo directivo a tres mujeres (vicedirectora, jefa de estudios, secretaria), constituyéndose en lo que Tyack desde 1974 y Santos Guerra en el 2000 denominan el “harén pedagógico”; es decir, un director de sexo masculino que trabaja con un personal femenino en su totalidad. Con el paso del tiempo, el harén se transforma, bifurcándose la jefatura de estudios en tiempos de transición (1995-96) y reduciéndose la presencia femenina en un triunvirato del que sólo forma parte una mujer desempeñando la función de secretaria (1998-99).

Por último, el hecho de que el representante del Ayuntamiento en el consejo escolar sea permanentemente un hombre, es una realidad significativa que refleja las características masculinizadoras de la política a nivel local³⁸ y universal.

³⁸ Ver Tinarama como aldea

7.3.4. Una forma especial de relación: la fuerza de los lazos afectivos

Dicen los que saben de esto que los sentimientos suelen ocupar la cara oculta de la organización escolar. Oculta porque no hemos sido capaces de abordarla, de resolverla, de enfrentarla; pero ella está ahí patente y evidente. En el caso que nos ocupa los sentimientos formaban parte de la esfera visible, palpable, observable. Era incluso motivo de sospecha. Recuerdo un encuentro, en un aeropuerto, con una compañera de centro pero de otro departamento. Conocía el centro, había sido orientadora en él. Conocía a los maestros y las maestras. Yo le conté mi proyecto. Y nuevamente encontré una advertencia: “¡ojo!, puede haber un sesgo; las mujeres (maestras) son las mujeres de otros hombres (maestros) y trabajan en el mismo centro”. Yo ya lo sabía. Desde los primeros momentos constaté que una de las características distintivas de esta escuela era que estaba constituido por lazos de parentesco, jugando el sexo un papel clave en las relaciones interpersonales. Así:

Eva era la mujer de Adán
Sara era la mujer de Abraham
Melca era la mujer de Nacor
Raquel era la mujer de Jacob
Ada era la mujer de Lamec

Pero es que además otras redes se tejían en torno a los afectos:

Elisa era hermana de Tarsis
Ruth, Sella y Rebeca eran primas
Sella y Rebeca eran cuñadas

Aunque la advertencia profundizó mi inseguridad, no impidió que prosiguiese. Desde mi punto de vista, este hecho, más que un sesgo, imprimía carácter sustancial a la vida de la escuela y conocí la figura del propietario o propietaria consorte; aquel profesor o profesora que podía elegir destino en un centro por pertenecer a él su marido o su mujer. Ciertamente era una situación que conllevaría consecuencias organizativas de especial interés para la investigación

Por un lado, se demuestra el papel preponderante de los sentimientos y los afectos en las organizaciones escolares. La sexualidad de la organización existe y esto es una muestra palpable; los maestros y maestras son seres sexuados que se conocen, mantienen relaciones, conviven y se enamoran en la escuela. Además, no sólo los vínculos afectivo-

sexuales se manifiestan en la escuela, también los lazos de parentesco se convierten en uno de los referentes fundamentales para entender la cultura de “esta escuela”. Por otra parte, la situación de homogamia (Lerena, 1987), propia del colectivo enseñante, se manifiesta aquí en un contexto particular, lo que tendrá consecuencias inmediatas no sólo para la consideración social del maestro y la maestra, sino para el desarrollo de sus carreras y la dinámica interna del centro.

Las elecciones de la carrera de los profesores y las profesoras están condicionadas por esa búsqueda del otro u otra, que es una renuncia expresa a la soledad y el aislamiento. “Aquí estoy mejor, tengo a mi familia”, es la expresión de Melca para valorar su solitario pasado y la mejora de su estado actual. Ese encuentro con el otro u otra sirve como un indicador con valor superior a cualquier otro anterior. Jacob lo refleja cuando habla de su traslado obligatorio a Las Palmas convirtiéndose posteriormente en una situación bastante satisfactoria: “Incluso me enamoré aquí”, añade. Y aquí se quedó, un exilio político se transformó con el transcurrir de los años en una elección personal y familiar que le hizo echar raíces en esta tierra. No fue el de Jacob el único destierro. El caso de Adán fue también un exilio disfrazado de destino. Pero su soledad sólo duró un año, al siguiente, su compañera, Eva, pidió traslado y se vino a su lado. Hoy siguen juntos viviendo y conviviendo con sus hijos y nietos en la escuela y sus alrededores.

Es tan fuerte el valor atribuido a la compañía, que incluso se renuncia a las preferencias personales. Continuando con Jacob, me hablaba un día de su afición por los números y las matemáticas que cambió posteriormente por las cosas de la geografía y la historia. Había un motivo especial: preparar oposiciones con su compañera que era especialista en ciencias sociales.

En la elección de carrera de Tarsis, la figura de su hermana Elisa, ya maestra, ejerció una influencia fundamental. Posteriormente su vinculación sigue manifestándose cuando eligen etapa, ciclo o curso y su apoyo mutuo ha sido fundamental en la salud y en la enfermedad. Algo similar ocurría con Sara. No recordaba exactamente el motivo que la llevó a elegir Magisterio como carrera, pero sí suponía que Abraham ejerció un papel fundamental, eran novios. Ella no era buena estudiante y Abraham le indicó un camino juntos y cuando él pidió traslado, ella lo acompañó.

Pero, ¿Cómo influía el hecho de la existencia de lazos de parentesco en la dinámica interna del centro?

En primer lugar, la llegada, el aterrizaje primero al centro por parte de las maestras y los maestros no es una experiencia de “extrañamiento”; se conoce ya a alguien y eso elimina cierto temor a la incertidumbre. Así lo manifiesta Sella cuando me habla de la diferencia entre este y otros centros:

“Yo por ejemplo, llegué aquí, para mí todo era gente conocida, incluso algunos familiares. Era mi entorno, era donde yo... por mi madre y por todo, conocía totalmente lo que era esto. Es distinto a ir a sitios desconocidos.”

En segundo lugar, en algunos casos, el vínculo afectivo se convierte en un referente fundamental para los cambios de etapa, ciclo, materia o curso, prevaleciendo incluso por encima de las preferencias personales. Así al menos, se desprende del siguiente extracto de entrevista:

Yo.- ¿Seguirás ubicada en primaria?

Elisa.- Yo creo que sí, a la primaria, porque yo he tenido, tengo la oportunidad de irme a secundaria, porque ten en cuenta que después de Moisés, en matemáticas, soy yo antes que Nacor, la que más antigüedad tiene, sí.

Yo.- Con el tema de las adscripciones

Elisa.- Sí, sí, y también se lo comenté a mi hermana y como mi hermana dice hoy ‘yo no me voy a la secundaria’, también yo estoy con mi hermana, pues no me hubiese ido. A lo mejor si fuese una cosa que mi hermana por ejemplo, se hubiese podido quedar aquí y para que ella se quedara irme yo, no me hubiera importado, porque ya te digo que las matemáticas me gustan mucho.

Pero los afectos no siempre se corresponden con vínculos de parentesco, los afectos pueden estar basados en la amistad y la amistad puede afectar a decisiones sobre la configuración de la estructura interna del centro. Es el caso de Eva que acceda a la jefatura de estudios de forma imprevista para continuar trabajando con una compañera:

Yo.- Tú asumes la jefatura de estudios, en un momento dado, hace ya algunos años

Eva.- Dos, tres, ..., siete, siete años.

Yo.- Siete años y ¿cómo es que te lo planteas?

Eva.- No, no me lo planteo, la mayoría de las cosas no me las planteo nunca,

surgen un poco dadas [...] Yo paso y cojo la jefatura de estudios para que una compañera pueda irse a lo que entonces era segunda etapa, conmigo a lengua [...] Yo estaba dando quinto, llevábamos tercero, cuarto y quinto con Lía y funcionábamos como equipo de puta madre. Entonces llegó un momento en que hacía falta cubrir el lenguaje de segunda etapa. Yo era especialista, tenía que pasar, si quería podía pasar. No, no tenía porque era la más antigua en el centro y no tenía porqué. Pero bueno, nos apetecía seguir trabajando juntas porque la coordinación funcionaba muy bien y la única manera que las dos pudiéramos pasar a segunda etapa era que yo cogiera la jefatura de estudios para tener más horas, que eran las que le quedaban a ella. Y así lo hice, no me arrepiento.

En tercer lugar, la cercanía afectiva de los maestros y las maestras, tiene su influencia también en la resolución de situaciones imprevistas como la sustitución de ausencias o el intercambio de experiencias. No era extraño que Adán supliera a Eva para seguir profundizando en su materia, o que Eva sustituyera a Adán en las ocasiones en que viajaba por asuntos familiares o profesionales. Esta cercanía tenía también su cruz; la omnipresencia de la escuela dentro y fuera de ella:

*Yo.- ¿Cómo compaginas lo que sería la vida profesional con la vida familiar?
Abraham.- Yo tengo mi vida, me lo paso bien, pero yo no separo, osea, que yo sí llevo las cosas a casa y encima Sara es maestra, osea que de ahí no salimos, es normal...*

Por último, para las mujeres, la existencia de la figura del consorte puede utilizarse como excusa para el mantenimiento de situaciones discriminatorias, una especie de excusa para un pacto entre caballeros. Así lo manifestó Melca cuando hablamos de las desigualdades sexuales en el mundo de la enseñanza:

“Por ejemplo, que pida material un hombre o una mujer no es lo mismo. A mí me pasó hace cuatro o cinco años, fui a hacer fotocopias y me lo negaron. Yo que soy una persona que no reacciona de entrada me lo pensé y después fui, hablé y discutí sobre lo que yo creía que era mi derecho. El, unos días después, al darse cuenta que se equivocó ¡le pidió disculpas a mi marido, no a mí!

7.3.5. La actividad política

También dicen los que saben de esto que la actividad política constituye el epicentro de la toma de decisiones en las organizaciones. La actividad política, esencia de la vida micropolítica de la escuela, es la forma en que los grupos interactúan para ejercer su poder en el contexto de la organización. Influencia, control, estrategias, intereses, *poder*, se convierten en palabras claves desde esta orientación. Me interesaba sobremanera explorar este constructo en relación con la influencia que las mujeres pudieran ejercer en el centro, en las decisiones que se adoptaban, en las estrategias que se empleaban. Las maestras me decían que eran mayoría, los maestros que se sentían marginados. Aún aceptando sus palabras yo no desechaba una de las hipótesis de partida (Pese a su presencia mayoritaria, las profesoras ocupan una posición subordinada dentro de la escuela). Y era precisamente el análisis de la actividad política lo que me podía acercar a una comprensión más acertada de lo que realmente sucedía: ¿Tenían poder las mujeres en la escuela? ¿Influían en las decisiones que se adoptaban? ¿Ejercían control sobre la organización? Era el momento de retomar las indagaciones sobre los puntos y momentos críticos de la escuela. Era el momento de preguntar nuevamente a los maestros y las maestras. Con el tiempo, aparecieron algunas constantes que definieron un primer esbozo conceptualizador de la actividad política que titulé: La actividad política; entre el silencio, las consultas a los superiores, el sorteo y el mandato.

El silencio

“*Aquí la gente calla*” me decía Saba en una de las ocasiones en que me entrevisté con ella. “*Hay gente que no habla lo que siente, sino se calla*”, confirmaba Sella, y Salomé sentenciaba “*La gente no participa, uno habla, los demás otorgan*”. Estas palabras venían de alguna manera a confirmar mis observaciones. Efectivamente, desde un principio comencé a darme cuenta que en distintas sesiones a la preceptiva pregunta “¿Alguien tiene algo que decir? ¿Hay algo más? ¿Están de acuerdo?”, casi nunca proseguía respuesta o intervención alguna. Pero el silencio no era sólo un elemento puntual y final en las citas y reuniones; el silencio formaba parte del modo en que se adoptaban las decisiones: al aprobar las memorias y proyectos del centro (Claustro 12-IX-91, Consejo Escolar 18-IX-91), al elegir los días propios del centro (Reunión de todo el profesorado 28-X-91), al decidir sobre la participación de padres y madres en las actividades extraescolares, al denegar o admitir la asignación de cuotas de comedor (Consejo Escolar 18-XI-91), al aprobar las transferencias y liquidaciones presupuestarias (Consejo Escolar 16-XII-91)... No era que no se interviniese, era que en el momento de decidir se aceptaban silentemente las propuestas

hechas por el presidente-director, dándose por sentado el acuerdo implícito.

Las mujeres parecían especialmente proclives al silencio y vulnerables ante el discurso público. “*Me tiembla el cuerpo al hablar en público*”, me confesaba Miriam comentando los motivos por los que renunciaba a ostentar cargos directivos. Y efectivamente observé, desde los inicios de la recogida de datos, que los hombres tomaban la palabra. No siempre callaban las mujeres, pero me extrañó que las voces de la minoritaria representación masculina sobresalieran en el número y frecuencia de las intervenciones. Por ejemplo, en el Consejo Escolar del 30 de Septiembre de 1991, constituido por 5 hombres y 8 mujeres:

- *El director* inicia la reunión
 - *La secretaria* lee el acta de la sesión anterior
 - *El director* remite a la normativa legal (circular nº1) para tratar varios puntos - aprobación de memoria y transporte-
 - *Un padre* interviene para exponer que faltan dos rutas de transporte
 - *El director* contesta que ya se ha solucionado el problema
 - *El director* hace referencia al material escolar -no se han recibido las peticiones hechas por el centro-
 - *La profesora* de preescolar interviene -petición de sillas-
 - *El director* pregunta si se lee la memoria o se aprueba así
- Las y los presentes asienten en silencio
- *El director* da por aprobada la memoria
 - *El director* continúa con la lectura de la circular (inclusión en el plan de centro de las actividades a realizar por todos los órganos de gobierno del centro, entre ellos el C.E.)
 - *El director* trata el tema de la jornada continua del viernes -si se mantiene el comedor o se da un bocadillo-
 - *Un padre* sugiere a la representante del personal docente que se manifieste
 - *La representante* responde. “lo que ustedes quieran, a nosotras nos da igual”
- Los sectores representados optan (asentimiento, no hay votación) por la alternativa del bocadillo.
- *El director* sigue leyendo la circular -determinar el límite de las faltas de asistencia-
 - *Un profesor* interviene para preguntar sobre el procedimiento
 - *El director* lee el apartado correspondiente
 - *Un padre* pregunta sobre la existencia de absentismo escolar en el centro indicando que deberían ser los profesores los que se pronunciasen sobre el tema
 - *La jefa de estudios* interviene para explicar que desde la primera falta injustificada debían notificarlo a los padres

- *El representante de alumnado* pregunta -si un niño está enfermo, no puede venir a entregar la justificación-
 - *El director* responde -justificación a posteriori-
 - *La profesora* de preescolar interviene -hincapié peculiaridades de educación preescolar-
 - *Un profesora* interviene -educación preescolar no es obligatoria-
 - *Un padre* interviene -la ley puede flexibilizarse-
 - *El director* concluye -desde 1º hasta 8º de E.G.B. seis faltas injustificadas es el límite establecido por el C.E., excepto preescolar , cuyas profesoras determinarán el criterio-
 - *El director* trata el tema del comedor -problemas con los pagos el curso anterior, decisión para este año de cesar a quien no cotice, posibilidad de realizar los pagos por la caja de ahorros previa consulta a los padres, Diferencias entre los criterios de la consejería -declaración de la renta- y los del centro -cuota única- para el pago de las cuotas y decisión del inspector de aplicar la normativa,...-
 - *El director* interviene -50 personas han solicitado clases de adultos, es necesario aprobar la modalidad por el consejo escolar-
- Las personas asistentes asienten
- *El director* interviene -falta de instalaciones para el desarrollo del proyecto “Abaco” e incumplimiento de los compromisos adquiridos por el ayuntamiento-
 - *El director* concluye la reunión
 - *El padre* pide la palabra y habla -poner en conocimiento del C.E. la postura de los padres ante la petición de una plaza más para preescolar “iremos hasta el final”-

Otro ejemplo, el Claustro del 12 de Septiembre de 1991; 17 profesoras, 10 profesores:

- *El director* abre la sesión
 - *La secretaria* lee el acta anterior
 - *El director* interviene - la distribución de áreas y cursos está realizada- y pregunta ¿la leo?
- El claustro da a entender que no es necesario
- *El director* habla -falta un profesor de apoyo y un profesor se encargará de realizar el programa de medioambiente- y pregunta ¿están de acuerdo?
- El claustro asiente

- *El director* señala la necesidad de nombrar coordinadores de ciclo y adscripciones a los departamentos

- *La vicedirectora* sugiere se pase una hoja para que el profesorado se apunte

- *El director* pide una lista de los alumnos asignados a cada tutor

- *La profesora* de preescolar manifiesta su situación -tiene 28 niños y 5 están pendientes de matrícula- Insiste en la necesidad de contratar un nuevo profesor y pide que conste en acta esta situación

- *El director* responde - ha llamado a la Dirección Territorial y la decisión final ha de tomarla el inspector- Indica que si algún padre quería matricular a su hijo en Preescolar, se le negaría la matrícula y se le remitiría “abajo”.

- *El director* insiste en la importancia de la dedicación de una hora para investigar, programar... Recuerda al profesorado las horas de exclusiva y de visitas de padres. Señala, respecto al control de faltas de asistencia del alumnado, la necesidad de que cada profesor pase lista y recuerda la responsabilidad del profesorado ante un posible accidente y la sanción ante las faltas injustificadas

- *Un profesor* interviene - ¿”Qué” justifica una falta? ¿Coger papas?-

- *El director* señala que el asunto debe ser trasladado al Consejo Escolar

- *La vicedirectora* sugiere mandar una circular a los padres

- *El director* indica el horario de secretaría y biblioteca

- *Un profesor* pregunta sobre el funcionamiento de la fotocopidora

- *El director* responde

- *El director* habla sobre la atención de las urgencias médicas del alumnado. Recuerda “los tutores son responsables de sus alumnos”. Hace referencia a los días no lectivos que puede elegir el consejo escolar. Se refiere a la memoria del curso anterior y pregunta si se aprueba en esta reunión.

Las y los asistentes asientes

- *El director* indica el horario de la próxima semana en la que se incorpora el alumnado

- *La profesora de preescolar* insiste sobre su situación y la califica de inhumana

- *El director* vuelve a señalar que el viernes deberán estar elaboradas las listas de cada curso.

- *El director* pregunta si hay algo más que tratar

Silencio

- *El director* lee una circular sobre formación permanente del profesorado en la que se insta a la participación en seminarios

Fecha	Reunión	Quórum	Tiempo %	Tiempo &
18-II-92	Consejo Esc.	5 % 8 &	50 m. 30 sg.	16 m. 40 sg.
11-II-92	Profesorado	9 % 11&	22 m. 30 sg.	8 m. 30 sg.
30-III-92	Profesorado	9 % 12 &	18 m. 54 sg.	47 sg.
16-III-92	Claustro	10 % 16 &	29 m.	8 m.

- *Un profesor* interviene para hablar de una experiencia de formación en su centro anterior
- *El orientador* indica que si se continúa trabajando en el Proyecto Curricular, se podía constituir un seminario
- *El director* cierra la sesión rogando la pronta elaboración de las listas y recordando al profesorado de 6º que estuviesen el lunes a primera hora en el colegio nuevo para trasladar a los alumnos al colegio viejo.

Este primer acercamiento me llevó a un registro más minucioso de la dinámica de las participaciones. Grabé varias sesiones y anoté los tiempos de intervenciones masculinas y femeninas:

Pese al transcurrir del tiempo, la escasa participación de las maestras en los foros públicos era una constante que se mantenía; pero ya no era sólo una cuestión de frecuencia, se trataba también de los procesos y contenidos de las conversaciones. Por ejemplo, en una reunión de el profesorado de educación primaria para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro (13-III-94). Tres profesores. Siete profesoras. Coordina la reunión Jacob. Le apoya en su labor Enós. Jacob pregunta: *¿Qué hacemos? ¿Todo el mundo ha hecho lo que tenía que hacer?* Enós recoge los trabajos entregados por los grupos. Dos profesoras (Rebeca y Salomé) plantean en un momento dado, la necesidad de debatir lo que se ha hecho. Jacob responde: *Hay que partir de una referencia que es lo que se ha hecho y a partir de la puesta en práctica, decir esto me va o no me va.* (...) También Jacob plantea el tema de que el PCC debe estar legible para que los padres lo puedan consultar. Rebeca parece molesta porque los padres tengan acceso a su forma de trabajo. Jacob manifiesta que eso es lo de menos, e insiste en que el inspector dijo que se debía hacer sin atosigamientos (...) Salomé muestra su preocupación porque no tiene una idea global de lo que es el PCC, sólo tiene conocimiento de la parte que ha realizado. Rebeca insiste en que es necesario debatir el proyecto. Eva replica: *¿Cómo vas a debatir algo sin hacerlo?* Jacob retoma la discusión ya que son las cuatro y media y a las cinco menos cuarto viene el de la lavadora (Risas). Asigna a Enós la tarea de traer el presupuesto para la transcripción del PCC. Enós asiente: *Yo me encargo del presupuesto.* Se da por finalizada la reunión.

Pero ésta no fue la única reunión dirigida y organizada por hombres. A las preceptivas presidencias por imperativo legal en claustros y consejos escolares, prosiguieron numerosas sesiones en las que el director seguía siendo la figura clave en la coordinación y orientación de eventos; informando, leyendo, proponiendo, decidiendo... Pero además no era extraño encontrar a los maestros apuntando, preguntando, organizando, repartiendo

material, explicando... Así fue por ejemplo en la reunión para la elaboración de las normas de convivencia (13-IX-94), en las reuniones para la configuración de horarios (24-IX-94; 11-IX-95), en la reunión de coordinación de principio de curso entre educación infantil y primaria (14-IX-95), en la de establecimiento de apoyos para primaria (12-IX-95), en la del inicio de la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (5-V-96) ...

Especialmente visible se hizo este protagonismo masculino a partir del curso 1995-96, en el que Isaac asume la jefatura de estudios de educación primaria. Y especialmente visible se hizo también cuando la administración se personó en el centro a través de varios agentes externos (1 inspector, 1 asesor y 2 asesoras del Centro de Profesores) para informar sobre la implantación anticipada del primer ciclo de la ESO (15-V-95):

- *El director* inicia la sesión haciendo las presentaciones correspondientes
 - *El asesor* expone el objetivo de la reunión -hacer una propuesta de planificación e intervención-
 - *Nacor* protesta: “¿Salen ahora, a estas alturas de curso, cuando más recargados estamos?”
 - *El inspector* contesta: “Va a ser a estas alturas, antes no ha podido ser”
 - *Abraham e Ismael* plantean sus problemas para la asistencia a cursos

 - *El asesor* aclara: “Están mezclando temas”
 - *El inspector* interviene proporcionando información sobre la organización de cursos
 - *El director* corrobora lo dicho por el inspector
 - *El inspector* pregunta: “De forma más concreta ¿qué hace falta en el centro?”
 - *Abraham* responde: “Yo estoy limpio”
 - *Nacor* exige: “Esto suena a teoría ¿no tienen nada concreto?”
 - *La asesora* responde: “Tenemos propuestas, pero ustedes no saben cómo va a quedar ésto aquí.”
- Se entabla un debate entre el asesor y varios profesores (Abraham, Ismael, Nacor) sobre las demandas a cubrir por el CEP en el centro y los problemas que genera la puesta en práctica de la ESO (ratios, secuenciación, coordinación), debate en el que los hombres tienen la voz cantante.
- *Eva* plantea la necesidad de asesoramiento sobre criterios de evaluación.
 - *La asesora* pregunta: “¿cursos?”
 - *Eva* responde: “Cursos o bibliografía, me da igual”

[...]

- *Eva* plantea: “No quiero enfadarme, pero en un momento en que vamos a experimentar la Reforma y necesitamos asesoramiento, el STOEP nos manda sólo un orientador.”

- *El inspector* contesta: “El asesoramiento viene de fuera”

- *Eva* reivindica: “Si tengo derechos, quiero que se me respeten”

- *El inspector* sentencia: “Díselo a ordenación educativa”

Continúa el cruce de demandas y respuestas. En un momento dado, Abraham plantea el problema que se genera en los centros entre el mismo profesorado.

- *El asesor* contesta rotundo: “Yo vengo a hablar de cuestiones pedagógicas, no sindicales” y resume las propuestas de acción de la reunión.

- *La asesora* concluye suavizando la situación: “El objetivo de la reunión ha sido decirles que estamos aquí y que cuando nos necesiten aquí estamos”.

La reproducción del texto merece la pena porque, desde mi punto de vista, sintetiza varios hechos significativos:

a) El malestar del profesorado del centro ante la implantación anticipada del primer ciclo de la ESO y las reacciones de hombres y mujeres ante la misma situación.

b) La frecuencia y contundencia de las intervenciones masculinas.

c) La infrecuencia y moderación de las intervenciones femeninas.

d) La forma en que las voces de las mujeres son sutil o explícitamente acalladas por los hombres.

Pero ¿Cómo interpretaban las maestras este silencio? ¿Qué motivos atribuían a esta respuesta? De nuevo aparecía la autoculpabilidad como factor condicionante de la escasez de intervenciones en los debates públicos. “*Nosotras mismas somos machistas, somos cómodas, no nos sentimos fuertes, no sabemos escapar a la sumisión*”, me confesaba Melca.

Las características de personalidad como la timidez o el carácter callado, era otro de los motivos manifestados por algunas maestras para explicar el silencio como respuesta. Pero el silencio era además utilizado como estrategia para evitar conflictos, conflictos que aún así seguían implícitos y que cuando se abordaban sin ambages motivaban la acusación, el reproche y el arrepentimiento:

“*Por hablar me han dicho metomentodo*” (Raquel)

“Muchas veces [cuando hablo] he dicho: mejor me pusiera un cierre” (Rebeca)

Y de vueltas con la culpabilidad, Eva me comentaba:

“Es la propia mujer la que piensa que cuanto menos hable, menos intervenga y menos llame la atención, mejor, porque de lo contrario van a decir que es una habladora y eso no está bien en una mujer. Una mujer tiene que ser discreta, calladita y delimitarse a sus funciones”

El Sorteo

Otra característica distintiva del centro para adoptar decisiones sobre la representación o la asignación de cargos, era el sorteo. Al elegir director del departamento de sociales (4-XI-91); al seleccionar al representante del profesorado en la junta económica (1-X-91); al distribuir los grupos para la elaboración del PCC (2-XI-94); al decidir las coordinaciones de ciclo (14-X-95); al elegir representantes del profesorado en la mesa electoral para la designación del director (13-VI-96) y representante de padres y madres en el Consejo Escolar Municipal (17-VI-96) ... Parecía que el sorteo se había incrustado en la vida organizativa con el devenir del tiempo y la rutina institucional. Las palabras de las maestras y los maestros eran inequívocas: *“Un año me tocó el chollo”*, me comentaba Sara al preguntarle sobre su participación en el consejo escolar, añadiendo con prudencia: *“Yo no recuerdo ni siquiera si llegué a participar, a abrir la boca, porque soy supercallada”*. Otras maestras y maestros se expresaron en el mismo sentido. “me tocó”, era la frase preferida para justificar su obligada representación. Especialmente revelador fue la elección, hacía algunos cursos, de Miriam, Elisa y Tarsis como jefas de estudio por este procedimiento, el sorteo. Tarsis relata así su experiencia:

Yo.- ¿Estuviste de jefa de estudios?

Tarsis.-Tú no sabes todos los cargos que yo he tenido

Yo.- Yo no sé toda tu carrera, no la conozco, por eso te pregunto

Tarsis.- Pero ¿tú sabes por qué yo estuve de jefe de estudios?, por sorteo.

Yo.- Porque nadie quería estar en el cargo

Tarsis.- ¡Claro! por eso no pierdo la esperanza de ganarme la lotería (...) No no me gusta porque yo lo cogí porque me tocó por sorteo, y yo lloré aquel día de la rabia que me dio.

Algunas veces, la elección se realizaba como premio a la inexperiencia:

Yo.- Estuviste como maestra en el consejo escolar ¿Cómo llegaste? ¿También te propusieron los compañeros?

Sella.- No, ahí no es que me propusieran, ahí es que dijeron "pumba", no esperaron. Un año me dijeron "pumba", porque llegué, faltaba un miembro del consejo escolar y "pas" (...) La risa de siempre, tú eres la más novata, aquí te va.

También, la elección puede ser un premio al voluntarismo o la ausencia de negación explícita. Fue lo que les ocurrió a Enós y Rebeca:

Yo.- Tú has sido coordinador de ciclo

Enós.- Yo he pasado por todo, sólo me falta el de barrendero, ya no me queda nada por saber.

Yo.- Y ¿Por qué has llegado?

Enós.- Porque he querido, he querido y la gente, yo no sé cómo se entera, a Enós lo proponemos de coordinador, cómo Enós es incapaz muchas veces de decir que no, y asumo ese cargo. Así he estado de coordinador en este colegio y en otros sitios .

Yo.- ¿Has sido coordinadora?

Rebeca.- Este año soy coordinadora por primera vez

Yo.- Y ¿Como te decidiste? ¿Fue por sorteo?

Rebeca.- No, simplemente se dijo, nadie quería de las personas que formábamos el equipo. Entonces dije yo, los demás aceptaron y yo caí.

Pero ¿Por qué esta resistencia a la representación? ¿Por qué nadie quería ostentar cargos? Desde mi punto de vista subyacía en esta actitud una devaluación de las competencias de los órganos de gobierno y una concepción burocratizadora de los cargos y funciones. Quizás las palabras más rotundas que oí fueron las de Abraham:

Yo.- ¿Has estado alguna vez en el consejo escolar del centro?

Abraham.- Estuve una vez tres meses

Yo.- ¿Te tocó?

Abraham.- Fui jefe de estudios

Yo.- ¡Ah! Que fuiste jefe de estudios

Abraham.- No, no, fui vicedirector. Yo la verdad no me acuerdo, lo dejé a los tres

meses, me cogí el típico cabreo y lo dejé (...) Que ¿qué me parece el consejo escolar?

Yo.- Sí

Abraham.- Una pantomima también

[...]

Yo.- Y respecto al claustro ¿tú piensas que funciona bien?

Abraham.- Los claustros son un cachondeo ¿qué te voy a decir que tú no sepas?

Aunque el tono no fue tan directo, sí se percibía en las respuestas de las maestras y los maestros cierto desencanto con el funcionamiento de los órganos colegiados y ciertas contradicciones entre lo que deberían ser y lo que realmente eran:

Yo.- ¿Qué opinión te merece el funcionamiento, la existencia y funcionamiento de los consejos escolares?

Ismael.- Yo creo que los consejos escolares son una buena idea y quedan en eso, en una buena idea, en la práctica quedan en nada

Yo.- ¿Has participado en consejos escolares?

Ismael.- En varias ocasiones y puedo decir que es una reunión más en la que apenas se consigue nada y en la que no hay debate, en muchas ocasiones, cuando lo hay es por enfrentamiento o resentimiento estúpido y absurdo. Y ya te digo, es lo clásico, la teoría perfecta, que cuando se pasa a la práctica, queda totalmente desnaturalizada.

Una sensación de distanciamiento e ineffectividad invadía también las palabras de las profesoras:

Yo.- ¿Piensas que el claustro es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

Noema.- Debería ser un órgano decisivo, lo que pasa es que algunas veces, dependiendo de los temas, puede ser o no, porque muchas veces con respecto a temas que también atañen a la administración, por mucho que un claustro patalee y diga, no lo tienen ni en cuenta. Y otras veces, pero a nivel de régimen interno, creo que debe ser decisorio. Todas las normas que allí se elaboran y todos los temas que tratamos deberían ser decisorios.

Yo.- Y ¿Cómo ves el claustro de aquí, piensas que es decisivo a la hora de adoptar decisiones?

Noema.- No, yo veo que es un claustro donde a lo largo del curso, esas cosas que se han llegado a un acuerdo, no son efectivas, no han sido efectivas, entonces no

tiene ningún sentido

La ausencia de discusión y debate en estos foros públicos era reconocida por algunas profesoras y profesores e identificada como una de las causas de su devaluación:

Yo.- ¿Tú crees que el claustro es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones en el centro?

Salomé.- Si es un claustro participativo, sí. Si el claustro es permisivo y pasivo, está claro que las decisiones las tomará siempre el equipo directivo. Pero como utopía sí.

Yo.- ¿Y a efectos de este centro, por ejemplo?

Salomé.- ¿Es un órgano decisivo? Mitad y mitad. Yo diría que... me inclinaría más a que no. No se interviene, la información no siempre es expuesta; entonces, el nivel de decisión no puede ser aceptable. O no nos informamos los profesores o no informa la dirección. Depende de quién tenga posesión de esa información, porque a veces llega por medio de la administración, otras veces por otros colegios. En algunos casos sí se han tomado decisiones de claustro, pero en líneas generales yo diría que no.

Yo.- Tú participas en el consejo escolar ¿Qué valoración haces?

Enós.- Pienso que el consejo escolar, sí, la gente ha cumplido, pero ha estado un poco carente de lo que es la actuación propia del consejo escolar, porque en los consejos escolares muchas veces, tú estuviste presente en ellos, se limitaban a leer el acta, leer las propuestas que se llevaban y las propuestas se aprobaban prácticamente por unanimidad, no había discusión de esa propuesta.

No estaría de más retomar nuevamente una de las causas atribuidas por profesores y profesoras a la escasa presencia de mujeres en cargos directivos. Esta ausencia se asociaba, entre otras cosas, a la excesiva burocratización de los cargos y funciones. Desde mi punto de vista, esta característica se transfiere a cualquier tipo de cargo o representación; jefatura de estudios, coordinación de ciclo, dirección de departamento, representación en el consejo escolar, etc. Esta concepción es paralela a la consideración de que cualquiera de las tareas relativas al cargo requieren una considerable inversión de tiempo, tiempo que no será empleado para la resolución de los problemas reales del centro, sino para la cumplimentación de exigencias impuestas externamente.

"Se está creando además una pirámide social y profesional, en el sentido de que el director o la dirección es una simple correa de transmisión de la administración. La jefatura de estudios sólo sirve para recopilar papeleo y burocracia para el inspector de turno y nada más. En apariencia un buen escaparate, pero luego, la mercancía que hay dentro, pues no" (Ismael)

En este ambiente, el sorteo se convierte en un procedimiento de ajuste para la distribución de funciones y la asunción de responsabilidades. En este ambiente, el sorteo es la forma menos mala para seguir reproduciendo el status quo.

El mandato

La ausencia de debate y discusión para adoptar decisiones y el uso del sorteo para asignar responsabilidades eran paralelas a la omnipresencia condicionadora de la normativa de rango superior y a un especial estilo de liderazgo. Desde los primeros contactos con el director del centro hallé algunas claves para entender lo que posteriormente titulé. "Leyes, órdenes y decretazos; influencias perversas en las escuelas".

Para empezar, el director me comentó que sólo se realizaban tres claustros por curso; los tres previstos por ley. Anteriormente se hacían con asiduidad pero, según él, el levantamiento de actas creaba cierto clima de tensión entre el profesorado, por lo que se había optado por hacer reuniones informales de carácter mensual. Para continuar, me explicó que el criterio para el agrupamiento del alumnado era el orden alfabético, según la normativa vigente, y que el Reglamento de Régimen Interno, que yo había consultado, continuaba igual salvo lo referente a derechos y deberes del alumnado, modificado por el decreto aparecido en el Boletín Oficial de Canarias del 26-XII-88. Para terminar, me contestó que la causa por la que no habían Planes de Centro posteriores al curso 1986-87³⁹, era el alto grado de pormenorización y elaboración de éste según la normativa vigente. Oséase, organización del profesorado, organización del alumnado y planificación del centro, acorde con lo establecido oficialmente.

Pero no eran sólo estos elementos los ordenados reglamentariamente. La "norma", la "ley", pesaba sobre la vida organizativa del centro y sus moradores. Tal era así que la lectura de los Boletines Oficiales era una estrategia muy utilizada en las reuniones formales

³⁹Hablamos del curso 89-90. Con posterioridad sí puede consultar otros planes y documentos

e informales. Al principio de curso, la temida circular nº1 que regulaba la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria, era leída con solemnidad ritual y escuchada con resignación pasmosa (2-IX-94, 13-IX-94, 12-IX-95). También el BOC regulaba la normativa de final de curso o los contenidos de la memoria sobre la jornada continua y el jefe de estudios los leyó en otra sesión (20-V-96). También se leyeron los derechos y deberes de la comunidad educativa en la reunión de profesoras y profesores voluntarios para elaborar las normas de convivencia del centro (13-IX-94) y en el consejo escolar en que se trataba el Reglamento de Régimen Interno (14-IX-94). Especial protagonismo tuvo la normativa al desarrollarse los procesos derivados de la implantación de la Reforma; el director leyó ritualmente el proyecto de LOPEGCE (8-V-95) y la orden reguladora del procedimiento de adscripción del profesorado a sus puestos de trabajo (15-IV-96)

El peso de la normativa era de tal intensidad que parecía incardinado en el inconsciente colectivo de los miembros del centro. Así lo manifestó Sella al preguntarle cuáles eran las decisiones adoptadas en el centro que le influían de manera directa:

"¿Las decisiones? Pero el centro en sí no adopta decisiones tales, sino cumplimiento de las leyes que son adoptadas por el centro, son adoptadas por la ley"

No era sólo la visión de Sella, también Jacob se quejaba del escaso margen de autonomía con el que se tomaban decisiones:

"Lo único que me afecta personalmente es la interpretación estrecha que se hace de las normas, decretos, leyes o circulares. Es una especie de interpretación al pie de la letra, muy miedosa, muy estrecha y como ejemplo te puedo poner, creo que hemos sido el único colegio de España que al principio de este curso, en Septiembre, cuando teníamos el horario docente de 9 a 14h., venían por la tarde a recibir a los padres, porque, claro, te empiezan a meter miedo, que esto no se puede dejar, esto hay que hacerlo y tal. Entonces, pues claro, la gente por no discutir, porque tiene miedo, y así muchas cosas"

Para las profesoras de educación infantil fue especialmente limitador el efecto de las normas de rango superior. En una ocasión (6-IX-93), se les denegó la posibilidad de llevar a cabo el proyecto de adaptación (entrada escalonada de los niños y niñas con sus madres),

porque no se recogía en la circular número 1; y en otro momento (14-IX-94) en que Melca reclamó educación física para infantil, la especialista le especificó: "Si aparece en la normativa nueva, sí".

No era sólo el profesorado el que se manifestaba condicionado por la normativa de rango superior, éste era un recurso que también reclamaban otros sectores, como por ejemplo una madre que preguntó en el consejo escolar del 17 de Junio de 1996:

Madre.- ¿Hay alguna normativa que establezca que un profesor debe cambiar de ciclo?

Eva.- Puede ser recomendable, pero yo, con mi número de registro, puedo pedir el curso que quiero.

Madre.- Agradeceríamos la renovación del profesorado por ciclos

La norma era, por un lado, delimitadora de la actividad organizativa, y por otro, la tabla de salvación ante los problemas que surgían. Ante ello, las decisiones que se adopten serán por voluntariedad, cuestión que las madres agradecerán.

El estilo de liderazgo en el centro reforzaba el carácter legalista de la actividad política, teniendo un referente inmediato el papel que asumía el director en la dinámica del centro. Desde mi punto de vista, su figura era realzada por sus mismas actuaciones, algunas de las cuales relato en el texto como "Llamando la atención al profesorado". A lo largo de mi estancia registré varias actuaciones de este tipo:

El 3 de Febrero de 1992, el director informa "sin querer alarmar" de las "habladurías" de los padres sobre los retrasos en la llegada del profesorado al centro y sus conversaciones en pasillos y recreos; y advierte: "*No es problema sólo mio, es de todos... Si viene una investigación, un suceso, preguntarán '¿dónde estaban los maestros?' Son ustedes los que deciden*". Las maestras, sobre todo las maestras, protestan.

El 24 de Abril de 1994, el director vuelve a llamar la atención sobre los retrasos de 3 o 4 minutos en la llegada al centro por parte de un grupo de compañeros. También informa de la posible incursión en el centro de alguien que tiene indebidamente una llave. Adopta una decisión: "*En principio, cambiar las cerraduras y no dar las llaves a nadie, sólo a la señora de la limpieza, el bedel y yo*".

El 10 de Enero de 1995, el director llama la atención en una reunión con el profesorado sobre el aumento de la factura telefónica que llegó a trece mil y pico pesetas en el último mes, siendo insuficiente lo recaudado para cubrir el gasto. Comenta: *"No queremos hacer de fiscalizadores"*. Profesoras y profesores, sin comentarios.

El 15 de Abril de 1996, también en una reunión con todo el profesorado, el director visiblemente molesto plantea: *"Miren, no sé como decirlo, la puerta de atrás está quedandose abierta. Una madre nos lavó la cara y con razón '¿qué sacan con cerrar delante, si la puerta de atrás está abierta?'"* Ruega al profesorado que cierren la puerta al entrar y salir aunque sea un momento. No hay ni preguntas, ni intervenciones, ni réplicas.

El 22 de Abril de 1996, en una reunión con el profesorado de infantil y primaria, preparatoria del viaje a Tenerife, el director expresó la necesidad de trasladar el asunto al consejo escolar. Comenta: *"Todos tienen noticia de que han habido protestas de los padres"*. Raquel pregunta directamente: *"¿A qué te refieres?"*, y como un eco generalizado se oye *"¿a qué?"*. El director responde claramente: *"Los padres no han tenido información suficiente"*. La discusión prosigue y él afirma: *"Todo dinero que entre en el colegio, tiene que pasar por consejo escolar, para evitar reclamaciones"*. El malestar es evidente y Moisés, un tanto enfadado, espeta: *"Debo estar enterado de todos los comunicados a los padres, no para poner trabas, sino para enterarme"*. Prosiguen las intervenciones de dos profesoras. Noema, como respuesta a los comentarios anteriores lee el comunicado que se pasó a los padres y madres de educación infantil. El director concluye: *"Ese documento no tiene efecto legal"*.

El 20 de Mayo de 1996, el director informó, en una reunión con todo el profesorado, sobre el coste del arreglo de la fotocopidora que se había estropeado. Añade que el centro no se podía permitir esos gastos y decide autoindulgentemente: *"Ustedes me llamarán dictador, pero lo mejor es poner dos personas encargadas de hacer las fotocopias. Una sería la auxiliar administrativa, y otra, el bedel. Ya he hablado y no tienen inconveniente"*, y continúa sin interrupciones: *"Yo no sé cómo lo ven, el dinero no es mio, pero hay que velar por él"*. También explica la causa de la rotura: *"Un clic que no se quitó y entró en la máquina"*. Rebeca pregunta: *"Y qué hacía un clic allí?"*. El director intenta dar una explicación acercándose al mundo femenino: *"Eso es como el punto, ustedes lo saben mejor que yo, se va un punto, y se van todos los demás"*. Y concluye tajantemente: *"Ya saben, a*

partir de ahora se ponen [las fotocopias] allí, y se hacen". Raquel, a mi lado, comenta sigilosamente: "Con una aguja de croché se pueden coger".

Las consultas a la superioridad

El especial estilo de liderazgo en el centro no se reflejaba sólo en las actuaciones del director, sino también en la manera de reaccionar de su equipo y sustitutos o sustitutas. Esto lo percibí de cerca cuando le solicité a la secretaria algunos documentos como los planes de centro y las actas de claustros y consejos escolares. *¡Díselo al jefe!*, fue su respuesta. Lo curioso fue constatar que el jefe debía consultar o otros agentes de rango superior para facilitarme el acceso a las actas, asunto delicado que fue finalmente desestimado.

Siempre había alguien con quien consultar los temas que trascendían las competencias del cargo. Así en el consejo escolar del 5 de Mayo de 1996, ante la solicitud por parte del Ayuntamiento de ceder las llaves de entrada al colegio para tener fácil acceso en caso de siniestro, el director informa que esta propuesta ha sido consultada con el inspector, quien ha dicho que el centro no tiene obligación de ceder la llave, y en todo caso, si se entrega, que sea con el nombre específico de la persona que la haya recibido. Después de una acalorada discusión, el tema se deja para decidir en una próxima reunión.

Pero en el ámbito interno del centro también se ejercía la consulta para decidir temas que trascendían el control por parte de los miembros del equipo directivo, en ausencia del director. El 16 de Diciembre de 1991, el motivo de la reunión del profesorado era revisar las actividades previstas para la próxima Navidad. Moderaba Rebeca, la vicedirectora. Surgió polémica al tratar el tema de la hora de salida del viernes, prevista para las 13 h. Un colegio de la zona salía una hora antes; *"¿por qué nosotros no?"*, argumentaban con su protesta los profesores y las profesoras. En un momento de la discusión, la vicedirectora sale de la sala a pedir información al director. Él acude y habla: *"Ni el consejo escolar tiene poder para contravenir una orden de la consejería. No son nadie para cambiar el calendario escolar. Según la circular nº 1, tienes que pedir permiso para modificar el horario".* Una profesora pregunta: *"¿por qué unos sí y otros no?"*. El director responde contundente: *"Lo hacen por ignorancia, por no conocer la normativa".*

En otra reunión del profesorado (18-III-96), el objeto era, en principio, decidir sobre un proyecto de embellecimiento del jardín del colegio. En un momento dado, Enós y otros

profesores plantean el problema del mal estado de las canchas. Lamec propone mandar un escrito al ayuntamiento, para pedir responsabilidades. La vicedirectora, que coordinaba la reunión, responde: *"Tengo que consultar esto con Moisés"*. Prosiguen las quejas, el clima se caldea, Ismael expresa: *"Voy a hablar como padre; a partir de mañana, mi hijo no va a la cancha"*. La vicedirectora replica: *"Yo ésto se lo digo a Moisés"*.

Esta dependencia de la figura del director, volvió a repetirse cuando se decidía la organización del día del libro (22-IV-96). Por aulas o por talleres eran las alternativas a votar. Al no alzar la mano todos y todas los presentes, Rebeca manifiesta, con cierto enojo: *"¡ah!, si cada tutor no es responsable de sus alumnos, no hacemos nada. Yo no quiero que el director me hale de las orejas"*.

Pero no era sólo Rebeca la que consultaba a su inmediato superior. Otros miembros de la escuela reforzaban la consulta como garantía de una correcta actuación. Salomé, dando a conocer las fechas del viaje a Tenerife (5-V-96), y ante los comentarios de una compañera sobre la inadecuación de uno de los días señalados, responde: *"Yo lo consulté con Moisés, y de las posibilidades que había, esta era la mejor"*. Eva, al manifestarse sobre la decisión de elegir los libros de texto para el próximo curso (13-VI-96), expone como aval, la consulta al director, para decidir sobre el material conjuntamente con el compañero o compañera asignado/a para compartir docencia en la misma asignatura. Y en el último claustro, de ese mismo curso (28-VI-96), Enós, que coordinaba la sesión en ausencia del director y la secretaria, sale y consulta en la dirección si el acta tienen que firmarla todos los miembros del claustro. En esta misma sesión, Rebeca, ante la necesidad de elegir algún maestro o maestra como encargado/a de comedor y ante la escasa voluntariedad de los y las presentes, sale de la estancia, consulta, regresa y expresa: *"Dice Moisés que a primeros de Septiembre tiene que haber alguien"*

7.3.6. Los discursos

El término discurso incluye diversas definiciones; la más extendida y difundida ha sido la conceptualización derivada de la perspectiva postmoderna. Gore (1996: 20) ofrece una interesante visión centrada en la materialidad del discurso: en la distribución de los efectos del poder de las disciplinas e instituciones que crean, sostienen y desarrollan determinadas prácticas discursivas.

La utilización que hago en este apartado del término "discurso" responde a una acepción más común, aquella que lo define como "serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente", es decir, el lenguaje empleado por las maestras y los maestros para manifestar sus pensamientos y sentimientos. El discurso es aquí un recurso, una excusa para dar a conocer los asuntos de los que hablan las mujeres y los hombres en la escuela, en esta escuela. En anteriores apartados, ya pudimos escuchar como sus voces respondían a preguntas preestablecidas y predeterminadas, pero... ¿De qué hablan las mujeres cuando la grabadora o la pluma no registran sus palabras, y se expresan libremente, sin cinta y sin papel, en los breves minutos en que se flexibilizan los horarios y los espacios? ¿De qué hablan las mujeres? Y los hombres ¿De qué hablan los hombres?

Desde los primeros momentos de mi estancia en el centro, me resultó curioso observar cómo Jacob, en los recreos, andaba solitario por el patio y alrededores. Mientras, un grupo de 3 a 5 mujeres, se reunían sentadas en un banco y... hablaban. Al año siguiente, dos nuevas incorporaciones masculinas a primaria: Enós e Isaac. Ya no andaba solo Jacob, otro grupo se había constituido, y en este caso, los hombres hablaban por su lado. Cuento esto porque hoy, releendo las notas, encuentro que los discursos de mujeres y hombres están diferenciados por una clara separación, física y cultural entre los géneros. Tal es así que nosotras, algunas veces, acallamos la voz o cambiamos de tema cuando los hombres se acercan. Esto se hacía especialmente patente cuando el asunto remitía a experiencias vitales asociadas a la condición femenina. Por ejemplo, el 8 de Noviembre de 1989 varios profesores y profesoras manteníamos una conversación informal sobre las alegrías y las penas de ser maestro o maestra, y cuando los varones marcharon, las mujeres relacionamos el tema con la problemática combinación para la mujer de la vida laboral con el desarrollo de las labores del hogar. Y nos hicimos una pregunta difícil de responder: "¿Liberación o duplicación?". En varias ocasiones posteriores (5-XI-91, 24-II-92, 20-XII-93) registré este sonoro silencio femenino ante la presencia masculina. Hablábamos de experiencias relacionadas con la feminidad: anticoncepción, partos, ataduras, sentimientos, sufrimientos... Se acercaban ellos y callábamos.

El análisis de este discurso recurrente muestra las difíciles condiciones a las que las maestras han tenido que hacer frente. Desde la cruda experiencia de un hijo malgrado, al turbador miedo al cáncer de pecho, parecía que las contundentes palabras de una madre a su hija, ahora maestra, eran ciertas: *"Las mujeres vienen al mundo para sufrir"*. Y así parecían corroborarlo insignes doctores de la medicina y de la iglesia. En una ocasión (14-

XI-91), Saba contó un relato que me sorprendió: su ginecólogo había tenido un hijo varón, lo que le proporcionó enorme gozo y alegría. -¿Por qué?- Ella preguntó. "Porque está más que demostrado que las mujeres vienen al mundo para sufrir y los hombres para disfrutar", contestó el doctor. Y yo pensé: "¡joder, vaya con el doctor!".

En otra ocasión, varias maestras hablaban de la curia y las penitencias ante la anticoncepción y los pecados derivados de ella. Ante el mismo hecho (evitar el embarazo), a una maestra la obligaron a rezar infinidad de oraciones; a su marido, un solo padrenuestro. Éste fue el motivo de su disidencia con la iglesia. De este código de doble moral era consciente Judith, con la que hablé de las violaciones sexuales y del adulterio. En el primer caso, muchas veces se culpabiliza a la mujer (desgraciadamente hay jurisprudencia sobre ello) porque sale a la calle a horas indebidas, porque viste de forma provocativa... En el segundo caso, el adulterio, la sociedad valora diferentemente al hombre y a la mujer; si lo comete el hombre, muchas veces es prueba de su hombría; si lo realiza una mujer, es prueba de una vida pecaminosa.

Pero no siempre hablaban las mujeres de penas; también habían alegrías y sonrisas en sus vidas y éstas sobresalían aunque se hablara de hijos que se casan, nueras huérfanas, tías solteronas aisladas por la soledad, sobrinos pasotas y bromistas, recién nacidos prematuros, accidentes fortuitos, primos Johnsons,... Tal era así que, pese a sus quejas y temores, sus experiencias poseían el placer de la recompensa:

"A pesar de que he bregado con mis hijos, estoy satisfecha de haber sentido sus primeros pasos, sus primeras sonrisas, sus primeras letras... Ellos no volverán a ser niños y los hombres se lo han perdido". (Eva)

Los hijos e hijas constituían un tema de conversación preferido por las mujeres; sus características de personalidad, sus ilusiones por Reyes, sus acontecimientos sociales, sus enfermedades infantiles, sus primeros amores y desamores, sus estudios, sus problemas académicos y afectivos, su futuro y el futuro de ellas mismas: "*¿Qué será de nosotras?*", era una pregunta repetida, a la que el presente no daba una respuesta certera.

No había unanimidad en el discurso de las maestras, sus perspectivas muchas veces diferían. Por ejemplo, el 13 de Junio de 1995, Eva participaba activamente en una conversación con Esther, una madre, Miriam y yo. Un maestro sustituto observaba en

silencio. El tema era los amores del hijo de Eva: su novia lo dejó por otro y había llorado mucho. Según su madre, es un chico sensible y serio, todo un caballero. "No llores hay seis mujeres por cada hombre", era su simpático consuelo, y sentencia: "a las mujeres les gustan golfos". El monólogo deriva en una conversación sobre si a las mujeres nos gustan pillos o caballeros. El maestro sustituto sonríe callado y le preguntamos, le inducimos a que manifieste su opinión, opinión que se convierte en una pregunta acusadora: "*Pero, ¿qué voy a decir yo si ni siquiera ustedes se ponen de acuerdo?*".

Pero no hablaban las maestras sólo de asuntos domésticos. Cierto es que aprendí con ellas exquisitas recetas: solomillo a la pimienta, sorbete de tuno indio, chuletas con miel y limón, sama a la espalda, carajacas,... Cierto es que reimos en alguna ocasión de las noticias "rosas": la "boa" de Rocío y Ortega, la muerte de Lola Flores, la boda de la infanta, las borracheras de su majestad... Pero igualmente cierto es que sólo de tiempo en tiempo tengo registradas estas conversaciones. Por el contrario, las mujeres hablaban mucho de la escuela. Era mucho más frecuente encontrar a las maestras coordinando horarios, repartiendo materiales, preparando programaciones, organizando apoyos, actividades y trabajos, intercambiando informaciones sobre el alumnado... Pero todavía más frecuente era el discurso sobre los niños y niñas del colegio; sus problemas, venturas y desventuras; sus actitudes; sus padres y madres; sus destrezas y habilidades; sus carencias y necesidades. Y parecía que un hilo invisible unía a los niños y niñas con sus propias vidas: Así, el 20 de Febrero de 1995, varias maestras hablaban de un alumno y sus andanzas (había llamado puta a una señora, había cobrado un plus de las ventas para el vieje de fin de curso). Su tutor (un tío que le había acogido sin mediar procesos legales) había venido al colegio. Habló con Nacor, Sella y la orientadora. Ellas volvieron a la jefatura de estudios alicaídas; estaban seguras que el padrasto le daría una paliza tremenda. "*Estos niños con palizas no van*", comentó Sella. Y Lia expresó su temor ante la cara del padre postizo, confesando: "*Siempre pienso, cuando veo a mis hijos, en esos niños que no tuvieron su suerte*".

¿Y de qué hablaban los hombres?

He de confesar que mi condición de mujer ha influido en algunos aspectos de esta tesis, pero especialmente determinante fue para recoger y registrar los discursos de los hombres. Por evidente afinidad, mi integración con el grupo de las maestras fue más frecuente y por ello fui testigo de un mayor número de conversaciones. Mi adaptación con el grupo de los maestros resultó más forzada y los registros menos numerosos. Aun así,

conservo algunos de sus testimonios que configuran un discurso ajeno y diferente al producido en el mundo de las mujeres.

Los hombres hablan mucho de política; de la dictadura soterrada que vive el país, de las vergonzosas sentencias por narcotráfico, de las campañas electorales y las distintas propuestas, del pleito insular, del nacionalismo, de la corrupción política, de los contratos basura, de la crisis del comunismo, de hacienda y cuentas de ahorro... Incluso cuando hablan de la enseñanza, el carácter político de la misma se entrevé en sus argumentos. La Reforma, por ejemplo, no salía bien parada en sus comentarios y opiniones. Los cursos de perfeccionamiento, tampoco.

Los maestros hablaban también de la escuela y de los niños, pero estos comentarios también estaban imbuidos del talante crítico característico del discurso masculino. Por ejemplo, Adán habló de un alumno "etiquetado" como desahuciado y lo injusto de esta designación pues con él sobresaliente había sacado. Con otro grupo de hombres (Josué, Lamec y Elías) hablamos de aquellos maestros que salen de la escuela para participar en política y del difícil regreso al mundo del Magisterio. Con Jacob hablé de su trabajo con alumnos superdotados (biendotados, me corrige): los niños de Tinarama son muy listos, pero con bajo autoconcepto. En su clase tiene 18 alumnos con un percentil superior a 80. Le pregunto por las niñas y me contesta rotundo:

"Las mujeres constituyen sólo el 13% del total de alumnos biendotados, no les interesan los aspectos económicos y políticos y usan estrategias de camuflaje en clase para no demostrar sus capacidades"

Yo, con rotundidad también, pienso y ahora escribo: "Sin comentarios".

7.3.7. El realce de la figura del poder ejecutivo masculino

Dice Ball (1989) que el papel del director es fundamental y decisivo para la micropolítica de la escuela. El caso que nos ocupa puede ser un ejemplo de ello. Moisés era el director de este colegio, lo era desde hacía mucho tiempo. Cuando inicié el trabajo, en un primer contacto, me comentó que llevaba once años en el cargo, que quería abandonarlo, pero que nadie asumía la sucesión. Precisamente ese año, a diferencia de los anteriores en que fue electo, le había nombrado la administración ante la ausencia de candidatos.

Moisés es un hombre maduro, oriundo del pueblo, de aspecto frágil y voz templada, al que casi todo el mundo, dentro y fuera del colegio, llama respetuosamente Don Moisés. Ya comenté al analizar la actividad política, el papel decisivo de su estilo de liderazgo en la dinámica y funcionamiento del centro, lo que me gustaría resaltar en este apartado, es la vinculación directa entre los conceptos de autoridad y masculinidad, la influencia de una penetrante ideología que identifica poder con dominio masculino. Moisés era el jefe, y el jefe era el jefe, no la jefa.

La respuesta de la secretaria a mis requerimientos (¡preguntaselo al jefe!) podría parecer una anécdota más, si hubiese sido un incidente aislado. Pero este hecho fue resaltado por otros acontecimientos y, juntos, se convirtieron en el símbolo de lo que he definido como el realce de la figura del poder ejecutivo masculino, es decir, el reforzamiento, por parte de las mismas profesoras, de la necesidad de un líder, un jefe, un representante que, mira tú por donde, es siempre un varón. Ésto se puso de manifiesto en una reunión de todo el profesorado el 15 de Abril de 1996. Uno de los asuntos tratados fue la elección de dos representantes para el Consejo Escolar Municipal. El director planteó el tema y se propuso como candidato. "Yo no tengo inconveniente en continuar" -dijo-. Y añadió: "Pero hay que elegir a otra persona ¿algún voluntario que quiera ir?". Salomé se ríe, al preguntarle el motivo contesta: "Ahora todo el mundo se esconde". Noema la anima: "Salomé, vete". Salomé pregunta: "¿Cuántas veces al año hay que ir?", y plantea que no tiene inconveniente en asistir. Rebeca también se ofrece voluntaria: "Yo estoy a dos pasos, a mí no me importa ir allí al lado"⁴⁰. El director sugiere que vayan las dos. Rebeca responde: "Tú estás más informado de los tejemanejes, no debes faltar". La designación definitiva dependió en última instancia del acuerdo entre Rebeca y Salomé.

Resulta algo extraña la voluntariedad por duplicado y no haber recurrido, como en otras ocasiones, al sorteo para la asignación del cargo. Pero en el relato se reflejan dos parámetros fundamentales para entender la disponibilidad de las mujeres: el tiempo y el espacio. El hecho de que las reuniones no sean excesivamente frecuentes y se realicen en un lugar próximo al domicilio están incidiendo en la adopción de la decisión. Claro está que en el fondo subyace la no disponibilidad del colectivo a asumir la elección. La sonrisa y la respuesta de Salomé, así parecen confirmarlo. El estímulo de Noema también. Pero lo más relevante de este relato, en relación con el hecho que estoy analizando, es la dependencia respecto a la figura del director. Las dos pueden ir, pero él no debe faltar ¿Por qué? Porque

⁴⁰Se refiere al Ayuntamiento, sede del Consejo Escolar Municipal

Moisés posee la información privilegiada de quien representa la autoridad formal, conoce los asuntos a tratar y conoce los mecanismos de funcionamiento de las instituciones oficiales.

No era sólo con la figura de Moisés con quien se reforzaba el liderazgo masculino, existían otros líderes en la escuela. En una ocasión anterior (14-II-91) conversaba con Sara sobre las peculiaridades del colegio viejo: hacía seis años que habían comenzado la andadura en este centro, ante las carencias de espacios para 6º de E.G.B., este nivel masificado se ubicó en las viejas dependencias. Cuando ella y Abraham llegaron, plantearon al claustro la posibilidad de continuar con las mismas niñas y niños, durante 7º y 8º. No hubo objeción. Así comenzó la experiencia en la que han rotado con sucesivas promociones. Pero lo que llamó y llama mi atención, en relación con el tema que estoy tratando, fue lo que prosiguió en la conversación: Sara me explicó que esta peculiar situación les permitía actuar con autonomía, sólo les faltaba para ser totalmente independientes la señora de la limpieza y el conserje, pues "¡hasta tenemos jefe!". Y reimos, aunque no me lo dijo con nombre y apellidos, ella y yo sabíamos a quien nos referíamos. Nos referíamos a su marido (Abraham).

Años después, en una entrevista más formal, esta misma profesora definía el papel del líder: *"Necesitamos una persona que nos empuje a 'ésto tenemos que hacer y hay que hacerlo'."* Parece que esa capacidad de liderazgo y dominio se asociaba en este centro a la figura de los hombres, cuestión que parece reforzarse si se analizan las funciones de las componentes del "harén". Ya en el inicio del curso 1994-95, Eva, la jefa de estudios, ante la pregunta de quién decidía sobre la distribución de horarios y espacios, me contestó: *"El director que está cumpliendo mi función, este año viene en plan mandón"*. Pero quizás el caso más relevante en cuanto a la suplantación de funciones era el de Rebeca, la vicedirectora, así se expresaba cuando me entrevisté con ella:

Yo.- Tú has formado parte, estás formando parte del equipo directivo, ¿cómo te decidiste a esta faena?

Rebeca.- Pues, en principio por Moisés, que poco menos que me metió, que él veía que podía hacer una labor... Él, como formaba su equipo, pues muchas veces, casi sin gente, pues también me vi coaccionada, vamos no una coacción, sino 'anda, no me dejes solo, venga' (...) Mi papel no es grave, aunque debería tener más referencia, me refiero en competencias, muchas veces soy la última que se entera

Yo.- Y ¿qué competencias tienes, más o menos?

Rebeca.- Bueno, lo que cumplo son las actividades extraescolares, todo eso corre de mi cuenta, el organizarlas y el coordinarlas, cada uno presenta la suya. Entonces, pues son a lo largo del curso pues fiestas, las fiestas que hay, eso es en mayoría mi cometido... Pero después formo parte del equipo directivo, tendría que aconsejar al director a tomar decisiones... Entonces, sí, de vez en cuando nos reunimos, pero muchas de las veces es eso, que no coincidimos en las horas libres y entonces, si surge algún problema, el director coge a Ruth que es la secretaria y el jefe de estudios y lo tiene más cerca y muchas de las veces yo me quedo descolgada y cuando me entero, pues me entero

Yo.- ¿En el claustro?

Rebeca.- En el claustro o me entero por fuera a través de algún padre o de otros compañeros

Yo.- Y ¿qué valoración haces de tu papel, de tu función?

Rebeca.- La verdad es que estoy por tirar la toalla, porque me cuesta muchísimo, osease, coordinar a la gente es terrible, parece que estás pidiendo una lismona.

Lo más inaudito del caso fue que cuando ella ya creía haber arrojado la toalla, leyendo la nueva candidatura para las elecciones a dirección de Junio de 1996, encontró que su nombre figuraba nuevamente como miembro del equipo directivo. Su exclamación "¡ay, la madre!", fue lo suficientemente elocuente como para demostrar su desacuerdo con la decisión adoptada y la influencia tácita del poder ejecutivo masculino.

La asociación entre autoridad y masculinidad era potenciada por las concepciones de las propias mujeres sobre nuestro papel como potenciales dirigentes: "Si fuera directora, sería dictadora", me confesaba Salomé en uno de nuestros frecuentes encuentros. Lejos está el rechazo de las mujeres a la adopción de roles de poder y la potenciación de estilos de liderazgo colegiado y democrático, de los que habla la literatura feminista. Claro está que se habla desde el condicional "si fuera", no desde el indicador de presente "soy". Claro está que la frase de Salomé hace referencia a un contexto, el de este centro. Sería dictadora porque es necesario alguien que conduzca, guíe, ordene, oriente, empuje, lidere... Alguien que lleve las riendas de un deseado trabajo coordinado:

Yo.- ¿Qué opinas de la labor del equipo directivo?

Salomé: (...) Creo que es un poco permisivo, desde la dirección en algunos aspectos que yo sería más tajante, y eso que soy parte implicada, pero...

Yo.- Aspectos cómo...

Salomé.- Cuestiones de coordinación. Hay momentos en que tú te tienes que negar y decir: 'No, no, esto se hace así porque digo yo', aunque tengas que decir: 'porque soy el director y se tiene que hacer así'. Hay momentos en que hay que hacer eso y no se hace. Entonces, eso da pie al escaqueo de aquella persona que aguarda la primera oportunidad para no hacer lo que tienen que hacer. Entonces, eso de rebote te implica a ti por una serie de circunstancias, porque tú no sólo estás dando una asignatura, sino que...Yo llevo una tutoría pero necesito otra asignatura..."

Pero esta vinculación de las mujeres con la autoridad no es sólo una posibilidad, es también una realidad que se expresa a través de las experiencias que estas mujeres han tenido con otras mujeres dirigentes: "¡Las directoras son más mandonas!" sentenciaban Eva y Sella, aludiendo a una directora de un colegio cercano a la capital, apostillando: "... Se murió su hermano y a las dos horas estaba en el colegio". Una inspectora jefe, conocida por Eva, presentaba un diagnóstico semejante. En otra ocasión María, me explicaba el contradictorio proceso de las mujeres que ostentan cargos de poder:

"Los roles están totalmente asumidos y cuando hay un cargo directivo, no la generalidad por supuesto, estoy hablando de tópicos, pero cuando sale una mujer con rol masculino es mucho más fuerte que un señor, o sea, que se le cruzan los cables totalmente y entonces es terrible porque ya no son flexibles en su trabajo; o sea, ese punto de humanidad que tiene que haber en los equipos de trabajo. El señor si tiene ese cargo, puede serlo, no te digo que no, pero no tiene que demostrarlo. Escribe entre paréntesis la cuestión homosexual por ejemplo como símil: El homosexual necesita todavía exagerar más su cuestión femenina porque no es femenina. Pues aquí es exactamente igual pero en cuestión de rol de fuerza, de poder."

La desvirtuación de los roles de autoridad por parte de las mujeres dirigentes, también era percibida por parte de algunos hombres. Isaac me comentó:

"Yo he tenido tres inspectoras y, no es por nada, pero son más exigentes que los inspectores, más legalistas, que no se saltan la ley, ¿indicio de complejo de inferioridad? ¿aplicando la ley tengo más fuerza?"

7.3.8. Desbordamiento del Rol

La frase, tomada en préstamo de Paula Nicolson (1997: 112), hace referencia a la realidad dual que vivimos las mujeres trabajadoras. Según esta autora:

"...el proceso ocurre de dos formas: Primero, cuando las habilidades, expectativas y comportamientos que usan las mujeres en el hogar y en la vida de familia se utilizan también en el trabajo; y segundo, cuando las mujeres profesionales hacen frente a las tensiones de desempeñar su doble rol" (pg.112-113)

La consideración de la enseñanza como una prolongación de la maternidad, referida en apartados anteriores, puede considerarse un claro ejemplo del primer aspecto; el segundo, se puso de manifiesto cuando indagué en las complejas y problemáticas relaciones entre la vida laboral y personal de las profesoras.

La carencia de tiempo para desempeñar su doble rol, era una queja constante entre las profesoras. Las palabras de Rebeca, ante los comentarios de Abraham sobre la ausencia de "clima" para el trabajo en equipo en una reunión del profesorado (24-I-94), son lo suficientemente elocuentes: *"No tenemos tiempo material, ¿cuándo vives?"*. La diferenciación en la distribución de tareas y la consiguiente asignación desigual de los tiempos asignados, es uno de los más claros indicadores de la desigualdad social entre los sexos (Ramos, 1990). Algunos datos pueden iluminar esta afirmación:

Diferencias en el Uso del Tiempo según Sexo

	1993		1996		2001	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂
N e c e s i d a d e s personales	10 h.8'	10h.35'	10h.35'	10h.52'	10h.34'	10h.34'
Trabajo doméstico	7h.58'	2h.30'	7h.35'	3h. 5'	7h.22'	3h.10'
Estudio	0h.37'	0h.52'	0h.18'	0h. 26'	0h.29'	0h.44'
T r a b a j o remunerado	1h. 1'	3h. 22'	1h.23'	3h.10'	1h.52'	3h.28'
Tiempo libre	8h.0'	9h.27'	8h.47'	10h.15'	9h.17'	9h.59'

FUENTE: Instituto de la Mujer

Según el Instituto de la Mujer, las mujeres dedicamos, como media diaria, menos tiempo que los hombres a las necesidades personales, al estudio, al trabajo remunerado y al ocio; en cambio dedicamos mucho más tiempo al trabajo doméstico. Las mayores diferencias entre uno y otro sexo se dan respecto al trabajo doméstico y al trabajo remunerado; al primero, dedicamos cuatro horas más ; y al segundo dos horas menos (redondeando). Es decir, las mujeres dedicamos más del doble de tiempo que los hombres a cocinar, fregar, barrer, lavar, planchar, tender, coser, comprar, cuidar de la familia y un largo etcétera: Por contra, dedicamos dos horas menos al trabajo remunerado, produciéndose un incremento con el paso del tiempo, incremento que no se corresponde con una disminución importante en el tiempo de dedicación a las labores domésticas.

Pero quizás las estadísticas no sean lo suficientemente esclarecedoras y veraces. Pongamos el ejemplo del tiempo real de dedicado al trabajo remunerado por parte del profesorado. Legalmente, la jornada laboral del personal funcionario docente está constituida por 37 horas y 30 minutos. De éstas todo el profesorado dedicará 30 horas a las actividades dentro del centro (25 lectivas y 5 complementarias) y 7 horas 30 minutos a la preparación de actividades docentes y de perfeccionamiento fuera del centro. Según esta

asignación temporal, las profesoras y los profesores dedican una media de 7 horas y 30 minutos diarios, entre lunes y viernes, al trabajo remunerado. Si las mujeres además dedican 7 horas 30 minutos al trabajo no remunerado, tenemos una jornada de trabajo de 15 horas diarias. Si el día tiene 24 horas, realmente puede ser significativa la pregunta de Rebeca "¿cuándo vives?" o la exclamación de Lía "¡No tengo tiempo ni de regar las flores!".

Quizás el caso más representativo de esta intensificación del trabajo era el de Eva: madre, abuela, esposa, maestra y jefa (de estudios) a la vez. Su expresión: "Salgo desde las nueve de la mañana y llego a mi casa a las ocho de la noche", refleja, de algunas maneras las difíciles relaciones entre el crono y el género. Pero además le gustaba pintar y escribir; sin embargo, había renunciado a hacer carrera en el ámbito artístico. Su marido, maestro, pintor y escritor de reconocido prestigio, la animaba. "Si no lo hago es porque no tengo tiempo y no puedo. ¡No me agobies más!", era su respuesta sincera. Un día de Mayo del 95, eché de menos su presencia. Pregunté por ella, estaba en la clínica con un amago de infarto. Fui a verla, añoraba a su nieto. Varios días después regresó a su casa. Fui de nuevo a visitarla, la encontré doblando y ordenando ropa. Conversamos. El médico le recomendó dejar el tabaco, ella sentenció: "Cuando llegue a casa y al trabajo cogeré nervios y volveré a fumar". Entre risas y humo me comenta: "Mañana volveré al colegio, hay que hacer las listas para mandarlas para abajo y que no se desplace nadie". Un año después se sintió fatigada y tuvo que marcharse a su casa. Le pregunté: ¿Has ido al médico?. "No tengo tiempo", contestó resignada.

Pero, la duplicidad de tareas no se incrementaba sólo por la existencia de dos trabajos paralelos, se daba además una invasión de lo escolar en el ámbito familiar:

Yo.- Bueno, ya que has nombrado lo de la familia, ¿Qué tal combinas tú la esfera profesional y la esfera familiar?

Sara.- Bien, incluso tendría que aprender a no llevarme mucho el aspecto profesional a casa, porque ahí pecho en exceso. Se nota que los que somos maestros estamos... no nos apartamos de lo que es nuestra familia y nuestra profesión, la profesión nos coge todo el día y a todas horas. En cuanto a prepararme las clases y la preocupación por los chiquillos, los fines de semana me coge un montón. Digo: 'tengo que aprender a dejarlo y disfrutar con mi familia, salir con ellos, estar el fin de semana tranquila', pues no, estoy siempre pensando en los alumnos y en cómo sacar el mejor partido a las clases

Este hecho provoca situaciones de confrontación y dificultades en la relación familiar que suelen resolverse con negociaciones y cesiones:

Yo.- ¿Cómo compaginas tú el tema de la vida profesional con la vida familiar?

Salomé.- Me cuesta un poquito porque mi marido no es de la rama, trabaja con coches y no entiende nada de esto. Ya él le cuesta mucho que yo me lleve trabajo a casa, es decir, no lo entiende. 'Pero ¿por qué tienes que estar trabajando tanto en casa y no tenemos tiempo?' - me dice. Entonces procuro limitar un poco el espacio, hacer lo más posible aquí. Pero siempre tengo algo que hacer en casa, siempre tengo un cursillo que hacer. Digamos que ya se ha acostumbrado y yo he cedido un poquito y él ha cedido otro poco, y hemos llegado a un término medio.

Yo.- A una negociación

Salomé.- Claro, a mí me ha facilitado el hecho de que ahora estemos en jornada continua. Entonces, antes de que él llegue a casa, a mí me da tiempo de acabar todo; corregir, programar, hacer cosas nuevas para la semana o quincena que viene; entonces, ya lo admite más, ya no me veo en un conflicto. Pero cuando estaba en la jornada partida, prácticamente no coincidíamos. Él llegaba a casa y yo siempre tenía cosas que hacer; corregir o preparar algo para mañana o meterme en el ordenador para sacarle cuestionarios a los chiquillos, cualquier cosa de éstas... Entonces, ya me decía que por qué tenía que trabajar tanto

La relación entre vida laboral y vida familiar era bidireccional; si hasta ahora he mostrado la invasión de lo escolar en lo familiar, éste último ámbito era, a su vez, condicionante del desarrollo profesional de las profesoras. Siguiendo con el mismo caso, Salomé me respondía así a la pregunta sobre sus expectativas laborales:

"Yo suelo, por carácter, no me gusta estancarme en lo mismo. Entonces yo nunca descarto 'esto no lo haré' (...) Ahora tengo en cuenta el campo de la psicopedagogía, terminar. Entonces no me importa presentarme, según lo vea. Yo siempre antepongo mi vida familiar; si cambiar a psicopedagogía me supone salir de la isla, estar en la zona Sur, que mi entorno afectivo -fuera de lo que es profesional- se vea demasiado alterado, entonces no. Pero dentro del campo que lo pueda hacer, perfectamente.

Sella se manifestaba en el mismo sentido:

Yo.- Si las condiciones te lo permitieran, ¿dejarías la enseñanza?

Sella.- Bueno, para yo dejar la enseñanza tiene que ser que me trasladen a sitios muy lejanos o a otra isla, si no, a nivel personal prefiero trabajar en la enseñanza que estar en mi casa. Pero claro, si llegara a un extremo de que vaya a tener más perjuicios que favores, me iría; pero tendría que llegar a un extremo, que podía ser eso, sitios muy lejos que me mandaran ¡qué sé yo! a Mogán y yo no pudiera... y tampoco puedo abandonar mi familia, o un traslado a otra isla o algo, si no, no."

Los destinos, situación inevitable del Magisterio, piedra angular de la vida de las maestras. Destinos que provocan renunciaciones y pérdidas. Varias fueron las conversaciones con las maestras interinas que andaban errantes de centro en centro, de zona en zona, de isla en isla. A Fuerteventura no fue sólo Unamuno en su injusto destierro, también han ido y van las maestras y los maestros; pero en la situación de las primeras pesa, aún más si cabe, el lastre de las cargas familiares. Por ejemplo, en el curso 1995-96, Rosa substituyó a Tarsis. Me contó que todo el curso anterior estuvo en Fuerteventura. Pidió quince días de permiso para casarse. Se desplazaba todos los fines de semana a Gran Canaria. Este año; aunque está pululando por distintos centros porque pidió restricción de ámbito, prefiere la situación; ya tiene un niño y con él sería imposible estar en otra isla.

Margarita, maestra substituta, comentó también su caso en una reunión de animación a la lectura (9-XI-93). Tuvo un no vio altruista que quería hacer reír a los demás... hasta que a ella la mandaron a Lanzarote y apareció otra mujer. A los pocos meses él era padre y ella perdió su hermosa sonrisa. Un día (23-IX-94), Azucena, otra substituta, se mareó. Sus profundas ojeras delataban cansancio. Hablé con ella:

"Tengo anemia. Todo empezó en Fuerteventura, de ahí viene todo. Antigua fue el primer destino y me vi sola, comía sola, sólo ensaladas. Ni televisión, ni radio, ni teléfono; el único contacto era un amigo que llegaba de noche y esperaba para hablar con él; de resto, pasaba las horas muertas de la casa a la plaza, de la plaza a la casa. Así hasta que compré un coche y pude desplazarme..."

Sella participó en la conversación: *"Si me pasa renuncio. En mi caso, primero la familia, si no hay 20, hay 10"*. Pero Azucena contestó lacónicamente: *"Mi marido no es fijo, está contratado"*.

Pero, según ellas, los maridos no parecían demasiados contentos con estas situaciones. Así lo reflejó una maestra sustituta de educación infantil, enferma; pero en la escuela el 29 de Mayo de 1996, fecha de la celebración del Día de Canarias. Su marido sentenció: *"Vas al colegio y a la noche te pones a quejarte"*. Parece que para estas mujeres, es cierto lo que afirma Nicolson (1997: 113):

"Mientras que para un hombre el matrimonio y la familia se experimentan como algo positivo que asegura la estabilidad, para una mujer son una posible carga"

Además parecía que las maestras vivían el rol de la maternidad y la intensificación de tareas de forma particular, querían ser, siguiendo a Nicolson, "madres perfectas". Yo añadiría madres y maestras perfectas. Así parece derivarse de las palabras de una propietaria provisional que me preguntó sobre el trabajo que estaba realizando. "El papel de las mujeres en la escuela"- contesté. Ella respondió rotunda: *"Cuando estás con los niños en casa andas siempre apurada: 'lávate, desayuna, date prisa, báñate...'* Muchas veces en la escuela se está más tiempo con los niños y se realizan muchas de esas funciones. Cuando llegas a casa, ir a buscar al niño, bañarlo, hacer la cena, y siempre buscar la oportunidad para tu tiempo, lo que guieres hacer..." Y concluye culpabilizándose: *"A veces pienso que soy egoísta"*.

Por esas casualidades de la vida, el mismo día (10-III-95), a la misma hora, un cuento titulado "Cinco minutos de paz", reposaba encima de la mesa de la sala donde conversábamos. Relataba lo siguiente: La señora enorme (una elefante) desea cinco minutos para relajarse. Sus pequeños le leen un cuento, le tocan una canción, se bañan con ella, al final, sólo consigue tres minutos, cinco segundos de paz". Y yo me pregunté: ¿Tienen las maestras tres minutos y cinco segundos al día de paz? ¿Disponen las maestras de tiempo para contemplar el cielo?

7.3.9. Conflictos

Decía Morgan (1990) premonitoriamente que el conflicto estará siempre presente en las organizaciones. Las escuelas no son una excepción. La escuela de Tinarama no era una excepción. Sin embargo, los conflictos no estaban inscritos en ningún documento, ni flotaban en el aire creando un ambiente tenso. En este centro, el conflicto no era un hecho cotidiano; pero Isaac me advirtió:

“En general, el que viene de fuera ve un buen clima, pero si se lleva un tiempito dentro y se acerca un poco, se nota cierta tirantez, ciertas reservas”

Comencé a retrotraerme al pasado y me centré en las situaciones de incompatibilidad entre personas, derivadas de intereses divergentes (Jares, 1996). Lo curioso fue constatar que en algunas de estas situaciones de confrontación tenían un protagonismo esencial las mujeres. Así, me centré en el análisis de tres conflictos que consideré fundamentales a lo largo de este tiempo: Las problemáticas relaciones del profesorado con las madres y los padres, el difícil tránsito de lo “pre-“ a lo escolar y la controvertida lucha por la jornada continua

Madres, padres - Profesoras, profesores

Fue en una de las primeras observaciones formales registradas en el diario de investigación. Fue el primer día de vagabundeo (7-XI-89). Andaba por el pueblo y recalé en la Cámara Agraria, su secretario, padre de un alumno, me preguntó sobre el trabajo que estaba realizando. Al explicarle, de forma escueta: “las influencias del entorno en la práctica de los profesores”, su respuesta fue tajante: “Y ¿tú no crees que son ellos los únicos responsables de lo que ocurre en las escuelas?”. La conversación prosiguió con mis opiniones y sus intervenciones y yo pregunté de nuevo sobre la representatividad de los padres y madres en los órganos legales establecidos (APAS, Consejo Escolar...) Él contestó:

“El APA lleva tiempo sin funcionar. Un grupo de padres hemos intentado ponerlo en funcionamiento, sin demasiados resultados, debido fundamentalmente a la escasa participación y a la negativa de los maestros a inmiscuirse en algo más que no fuese las fiestas de fin de curso o de Navidad”.

Ciertamente el tono acusatorio y la búsqueda de culpabilidades, delataban un conflicto implícito entre dos estamentos básicos de la organización. Pero este conflicto no era unilateral, existía también por parte del profesorado una actitud de rechazo y una visión problemática de las relaciones con los padres. Cuando un profesor me habló de la coexistencia pacífica entre profesores con diferentes visiones ideológicas, añadió que había más temor ante los padres, cuyo interés por colaborar se había convertido en interés por fiscalizar. En el mismo sentido se manifestaron varias profesoras unos días antes. Fue en una de las conversaciones informales que se mantienen en los recreos, yo me integré en el grupo

cuando ellas hablaban sobre los acontecimientos ocurridos últimamente en algunos centros en los que algunos profesores habían sido objeto de agresiones físicas por parte de los padres. Se aludió, como una de las posibles causas de este conflicto, a la falta de unión del profesorado como colectivo profesional de cara a la defensa de sus derechos e intereses. Intervine en la conversación y afirmé al tiempo que pregunté sutilmente: “En este colegio no hay este tipo de problemas ¿verdad?”. Me respondieron que aunque no se había llegado a extremos, sí existía alguna intromisión, confundiendo ésta con participación. Y oí una frase rotunda: “*No me da la gana que una madre se meta en lo que yo hago en el aula*”.

En una ocasión posterior, en una hora de exclusiva de los primeros lunes de cada mes que se dedicaban a atención a padres, algunos profesores y profesoras comentaban que se iba a formar un A.P.A., ¿objetivo? “*Cazar al director, al bedel y a algunos profesores*”. La autoconciencia de ser un colectivo desunido volvió a surgir como causa de los malos avatares de la profesión. “*Nosotros nos fastidiamos unos a otros*”- alguien apostilló. Y el director sentenció: “*No hay que tener miedo, ellos caerán por su propio peso*”.

Obsérvese que he venido hablando en este apartado de "padres"; género masculino, número plural. Lo he hecho conscientemente para mantener la literalidad de los relatos; pero para hablar en propiedad, habría que hacer referencia al término madres; género femenino, número plural. Efectivamente, éste era un conflicto por razón de sexo; el padre, al hablar de los problemas de su hijo en el colegio, hablaba de los problemas con la profesora de su hijo. Las profesoras y profesores calificaban a las madres, no a los padres. La realidad indicaba que las que acudían al centro eran las madres, no los padres. Y son las madres las que se convierten en objeto y sujetos de comentarios irónicos y mordaces. Así, al final de una reunión un tanto agitada sobre la supervisión del proyecto curricular, Jacob apura: “*Rápido, que las madres esperan*” Y Salomé apuntilla: “*¿Nos vamos ya al via crucis?*”

En otra ocasión en que varias madres colaboraban en la ilustración de cuentos para festejar el día del libro, Hetzabel comentó: “*¿Por qué les gustará estar aquí y las camas sin hacer?*”. Con posterioridad, requirió al jefe de estudios: “*Isaac, tienes que comprar un spray espanta madres*”. La problemática con las madres se mezclaba, en algunos momentos, en la dinámica de las reuniones. En otro lunes, el ruido de fondo de la chiquillería inundaba la sala en que se reunía todo el profesorado para preparar la celebración del día de Canarias. En un momento dado, Jacob interviene: “*Siempre que hay visitas de padres, traen a los niños y se arma el jaleo*”. Raquel replica: “*Las madres los traen y yo no soy capaz de*

decirles que se vayan; nosotras les mandamos en un papel que no traigan a los niños, pero lo hacen". Eva realiza una pregunta solidaria: "¿Y qué hacen las madres que tienen más niños?". Raquel contesta categórica: "Si tienen con quién dejarlos para ir al super, que busquen con quién dejarlos para venir al colegio".

Pese a todo esto, en el último consejo escolar al que asistí (17-VI-96), una madre planteó valientemente el problema: *"El centro no admite mucha relación con los padres, no sé por qué, si es miedo; pero el centro es reacio a admitir a los padres. Las relaciones alumno-padres-profesores, son difíciles"*. Ni que decir tiene que las respuestas del profesorado reflejaron un posicionamiento contrario. Por ejemplo, se argumentó que la elaboración del PEC era una buena oportunidad para participar y casi nadie estaba participando (Isaac); se afirmó que se cumplían las dos horas de atención a padres (Moisés); se mostró el enojo por el escaso interés de los padres por la educación de sus hijos (Enós)... Pero lo más sorprendente para mí fue la intervención de otra madre: *"Yo vengo a hablar con el maestro y estoy hasta las cinco y tantos"*. Y me imaginé la profunda soledad en que se sintió esta madre con coraje.

El difícil tránsito de lo pre- a lo escolar

Fue a finales de Febrero de 1992 en una conversación informal con la orientadora del centro. Ella preguntó: *"¿Percibes en tu estudio los conflictos del centro?"*. Yo respondí: *"Sí, pero ¿por qué este año?"*. Ella contestó: *"Han habido conflictos latentes durante tiempo; pero este año el detonante ha sido el caso de preescolar"*.

Educación preescolar en aquel momento, Educación Infantil con posterioridad, tiene un estatus especial en los centros, ciertas peculiaridades que le distingue de los cursos subsiguientes de escolaridad. No es sólo la corta edad de su alumnado, ni la colorida decoración de sus espacios, existía además, en este centro, cierto carácter de marginalidad. Como ya comenté al analizar la actividad política del centro, educación infantil era especialmente vulnerable a la influencia de la normativa de rango superior que, por cierto, casi nunca recogía las especificidades de esta etapa. Tal es así que un día en que se estaba organizando el uso del video y la distribución de apoyos, en una reunión de todo el profesorado, Raquel afirmó rotundamente: *"Que sea para todos, preescolar no somos las apestadas"*

Efectivamente, las palabras de las maestras de esta etapa eran inequívocas para definir la situación peculiar en la que se encontraban. *"La educación infantil es difícil de entender por el resto del profesorado"*, me comentó Melca una mañana que me entrevisté con ella. Raquel, algo más concreta, reveló: *"El preescolar es una cosa aparte en las relaciones con la dirección, en las aulas y con los padres"*, añadiendo con cierto pudor: *"... En este colegio se ha llegado a decir que las de preescolar somos comadres por las relaciones tan particulares que mantenemos con los padres"*. Y Noema también confirmó esta situación de inferioridad en relación con el proceso de readscripción: *"El colectivo de preescolar está totalmente marginado"*.

Concretamente, en el tiempo transcurrido de mi estancia en el centro, se produjeron dos conflictos relacionados con la educación infantil cuya visibilidad desbordó los márgenes de la cotidianidad; uno, de carácter externo, hace referencia a la tajante separación entre esta etapa y la subsiguiente; y otro, de carácter interno, está relacionado con las consecuencias inmediatas del desentendimiento entre compañeras de la misma etapa.

El primero, cuya denominación refleja el título de este subapartado, se puso de manifiesto en una reunión específica que convocó la jefa de estudios para "armonizar" preescolar y primaria. Pese a que estaban presentes las profesoras y profesores de las dos etapas, la discusión derivó y concluyó en la elección del método de lectoescritura. Las maestras de educación preescolar hablaron poco y Tarsis, maestra de primero, mujer de pocas palabras, en esa ocasión sentenció:

"Yo lo tengo decidido y quiero hablar; llevo trabajando con el Michu cinco años en este colegio y tengo buenos resultados... No voy a luchar por imponerlo, pero tampoco que me lo impongan a mí".

La reunión prosiguió discutiendo las ventajas e inconvenientes de los distintos métodos onomatopéyico, fotosilábico, etc., desarrollándose en un clima que definí como borrascoso en el inicio y soleado con intervalos nubosos al final. Pero no sólo eran diferencias de método las que distanciaban las etapas, eran distintas visiones educativas las que subyacían a la transición entre lo pre- y lo escolar. Así lo reflejaba Noema cuando me entrevisté con ella:

"Yo, por ejemplo el mayor problema que he tenido, ha sido la falta de coordinación de infantil con primaria, no porque no hayamos querido tenerla, la queremos tener, y hemos tenido reuniones, sino porque esas reuniones no han servido de nada, porque siguen habiendo una serie de personas que ellas ven las cosas así y no las quieren ver de otra manera. Entonces, claro, siempre hay un choque. Hay un miedo por parte de los padres constante, cuando el niño termine el ciclo infantil, por lo que se puede encontrar en primero. El problema era ese, porque, a lo mejor, tú intentas que haya un poco de continuidad, que no haya un rompimiento entre infantil y primero, porque tú date cuenta que los niños han estado con una metodología activa, han tenido autonomía dentro de la clase; para moverse, para tí, por ejemplo le das un trabajo que tú lo explicas en la asamblea; pues mira, ahora se va a trabajar ésto y ellos de manera autónoma; ellos si van a trabajar al rincón de lógica saben que van a coger ese trabajo y que para realizar el trabajo necesitan tal material y lo van a trabajar. Ellos se mueven de esa manera en el aula. Entonces, ¿qué ocurre?, te llegan al aula de primero, por ejemplo, y mi primera experiencia aquí fue ver a los niños que yo había tenido trabajando en plan de rincones, con esta metodología llegan a primero y desde el primer día de clase me los sientan tipo fila india y con una metodología totalmente pasiva, en cuanto la maestra está en la mesa y ellos allí. Entonces, hay un rompimiento, niños que empiezan a llorar cuando vienen al colegio, que se aburren, que se vansan, hay de todo. hay niños que a lo mejor se adaptan, pero hay otros que no..."

Las profesoras de primero de primaria, reconocieron por ellas mismas la diferencia de perspectiva de la que partían:

"Yo una clase donde todo el mundo esté alborotado y donde no haya un mínimo de silencio, yo no puedo trabajar. Osea, que yo quizás personalmente tenga unos esquemas como muy arcaicos y antiguos en algunas cosas. Ya te digo que yo necesito mis libros, que yo necesito mis cuadernos de trabajo. (...) Pienso que tendré que modernizarme mucho, pero que todavía yo ni mentalmente estoy... ni pienso que sea eso lo acertado, ese sistema de trabajo y esas cosas, a mí me parece que está todavía un poco flotando..." (Tarsis)

"... Pero ahora cuando pasé a primaria, pues la verdad es que me ha costado un montón adaptarme, adaptarme y sobre todo cuando pasé al ciclo inicial. Fue un año horrible, horrible porque yo no sabía ningún método de lectura, tenía que

preparármelo y después no sabía tratar a los niños, a esos niños, se me echaban arriba los niños pequeños. Hoy es todavía y no logro una gran disciplina... No puedes ser tan autoritaria con ellos y después vienen tan... yo los veo tan mimosos de preescolar; o sea, no tan mimosos sino que tú llegabas a primero y decías 'vamos a dar la R', te pones a explicarles y ya querías que mañana se la supieran, la marcabas, querías que te lo hiciera. Y yo no sé, en preescolar son más flexibles, que ellos querían sentarse todos en el suelo, y a mí aquello me llamaba la atención..." (Elisa)

Al segundo conflicto relacionado con la educación infantil lo denominé "El caso de una profesora solitaria". Era Melca una maestra que me confesó se relacionaba mejor con los niños que con los adultos. *"Con los niños me olvido del mundo"*, me dijo. Al hablar con ella me ofreció algunas claves interpretativas para entender la dinámica del centro y sus conflictos internos:

"En Tinarama, con los niños y la familia la situación es buena. Los problemas fundamentales han surgido con algunos compañeros. No se trata de algo personal sino por el tipo de metodología que yo llevaba en el preescolar, que no era la metodología al uso en el centro. Tuve que salir de aquí para darme cuenta que no era la equivocada... Los problemas se han complicado desde el momento en que pasé de no pelear, ser sumisa, hasta que me manifesté. Antes aguantabas pero ya con 45 años no aguantas, ...antes yo me echaba a llorar, ahora no... Los problemas que te he mencionado no son con todos los compañeros del colegio, sino con los del ciclo; aunque en lo esencial estamos de acuerdo, diferimos en el modo de alcanzar los objetivos; es decir, en cuanto a la metodología de trabajo y la interacción con el alumnado"

Intentando triangular, Raquel, otra de las profesoras de educación infantil confirmó: *"Es duro no poder comunicarte con la compañera que tienes al lado"*.

La soledad de Melca se acentuó durante el curso 1991-92. La masificación de su grupo de alumnas y alumnos limitaba el desarrollo de la enseñanza. Pidió ayuda al claustro y no recibió la respuesta esperada. En el consejo escolar se planteó también el problema e idem de lo mismo. Melca habló con el inspector que le respondió que había redactado un informe pendiente de la firma del coordinador de... y el director general de... Melca fue al

sindicato, le dijeron que el centro era el que tenía competencias para solicitar nuevo profesorado. Y yo observé el 13 de Diciembre de 1991 las dificultades alegadas por Melca. Estuve en su aula masificada. Algunas niñas y niños realizaban tareas. Otras y otros se levantaban y se sentaban. Otros y otras demandaban la ayuda de la profesora, le insinuaban nuevas actividades; "seño", "seño" gritaban. Melca pacientemente les atiende; pero, en un momento dado, se confunde "¿quién es Eva?", se lleva sus manos a la cabeza y se desespera. Ese curso a Melca le dieron la baja médica. Diagnóstico: depresión.

La controvertida lucha por la jornada continua

Fue desde 1990 cuando se establecieron en Canarias las primeras regulaciones legales para implantar, con carácter experimental, la jornada continua de los centros públicos de Preescolar y Educación General Básica. Fue la orden de 23 de Septiembre de 1992, la que finalmente reguló la jornada escolar en los colegios dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Antes, durante y después, el debate permanente sobre su adecuación, sentido, impacto y repercusión social. En medio, el conflicto manifiesto de los distintos sectores de la comunidad educativa:

"Pocos asuntos relacionados con la educación han despertado en los últimos años tantas polémicas, y hasta pasiones, como el de la jornada escolar. Incluso tratándose de un ámbito, el de la enseñanza, en que todo está permanentemente en cuestión, nada, desde la denominada guerra escolar de mediados de los ochenta y la huelga de la enseñanza de 1988, ha provocado tales niveles de enfrentamiento entre la administración y las comunidades escolares y en el interior de éstas, si bien dosificado geográficamente. Para unos es la panacea que resolverá todos los males o la caja de Pandora cuya apertura los liberará; para otros, una cuestión relevante desde el punto de vista laboral pero irrelevante desde la perspectiva de la calidad de la educación. Para unos, algo que requiere un debate sosegado, en el que puedan considerarse sin apresuramiento todos los posibles factores; para otros algo a decidir lo antes posible, aunque sólo sea porque esa decisión ha de llegarles a sus hijos: Para unos, en fin, algo que deben decidir los poderes públicos y con carácter general, para evitar desigualdades; para otros, algo que corresponde elegir a las comunidades educativas, de acuerdo con sus propias características y necesidades". (Fernández Enguita, 2001: 9)

Fue en el curso 1993-94 cuando en la escuela de Tinarama comenzó el proceso de información, debate y votación sobre la jornada continua. Las consideraciones que sustentaron la solicitud aparecían reflejadas en el proyecto que el centro tuvo que elaborar para justificar la petición. Sintéticamente éstas fueron:

1. Las características geográficas del municipio y la consiguiente dispersión de la población que obliga al desplazamiento y a una prolongada estancia extradomiciliaria.
2. La reducción del tiempo del alumnado para el contacto familiar, la realización de tareas escolares o las actividades de ocio
3. Las condiciones extremas de la climatología del Municipio que influyen en la disminución del rendimiento por las tardes
4. Las dificultades del profesorado para la asistencia y participación en cursos y seminarios de formación
5. Las dificultades para la participación en actividades con otros centros que poseen horario diferente.

Se realizó la propuesta inicial en el consejo escolar, se constituyó una comisión en el claustro para elaborar el proyecto educativo, se informó a los distintos sectores de la comunidad educativa, se debatió la propuesta en el seno de cada sector y por último se votó. Los resultados fueron:

	A Favor (SI)	En Contra (NO)
Padres y Madres	231	121
Alumnado	182	88
Profesorado	28	2
Personal no docente	5	12

La Dirección Territorial no concedió la jornada continua para el curso 1994-95. No se cumplió uno de los requisitos para la aprobación; uno de los sectores, en concreto el personal no docente, no había alcanzado el acuerdo por mayoría absoluta. Doce personas habían votado en contra, doce mujeres probablemente, puesto que mujeres eran las que constituían este colectivo. La situación se tornó en conflicto: un sector minoritario impedía el logro de una demanda mayoritaria; pero lo que realmente subyacía era que un sector minoritario veía peligrar la estabilidad en el empleo. Era simple, si la jornada se unificaba,

disminuirían las y los usuarios del comedor, y si disminuían los usuarios, se eliminarían puestos de trabajo de ayudantes de cocina y vigilantes de comedor. Enós explica el proceso:

Yo.- ¿Qué valoración haces del proceso mediante el que se llegó a la jornada continua?

Enós.- Eso fue un caballo de batalla. Hay que entender a los sectores que estaban implicados, la opinión de cada uno de ellos. El profesorado se decantó mayoritariamente por la jornada continua, los padres también; pero había un sector que tenía, que veía peligrar su puesto de trabajo, como era el de vigilantes. De hecho, para el próximo curso de las vigilantes que teníamos aquí no se van a quedar, al disminuir la ratio en el comedor, pues si se quedan cuatro, mucho es. Entonces hubo un compromiso por parte de la administración en garantizarles su puesto de trabajo, ¿qué van a hacer? Lo más probable es que las recolocuen en la zona porque han habido bajas, jubilaciones de compañeras de la zona y parece que van a faltar.

Otras profesoras y otros profesores hicieron explícito el conflicto cuando hablé con ellas y ellos:

"La jornada continua supuso en el centro enfrentamientos y tensiones entre distintos sectores. Fue un logro del A.P.A. Veo lógica la postura de ellas pues peligraba su puesto de trabajo; pero se llegó a un punto en que no nos decíamos ni palabra" (Saba)

"Hubo inconvenientes por parte del personal no docente, personal laboral del comedor, por supresiones de puestos y demas. Aquello se arregló de la forma que se arregló. Parece que hubieron muchas reuniones y alguna que otra presión y se arregló así" (Josué)

Los padres y madres jugaron un papel fundamental por el logro de la jornada continua, sus huelgas y manifestaciones ante la Dirección Territorial, tuvieron el resultado deseado: Cuando retorné al centro en Febrero de 1995 me enteré que había jornada continua. En el último claustro de ese mismo año (30-VI-95) alguien planteó la propuesta de incorporar el desayuno a las actividades del comedor para facilitar la continuidad de las

vigilantes. El director, presuroso por poner fin a la última reunión colectiva del curso, contestó: *"No procede plantearlo ahora, a estas alturas de curso"*

Y yo ahora, cuando me encuentro con alguna de ellas en la guagua, en la calle, en el pueblo, no puedo dejar de pensar en el amargo destino del personal no docente de los centros educativos, máxime cuando la flamante Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, ha iniciado una política de restricciones presupuestarias y un proceso de privatización de los servicios de comedores escolares. Tampoco puedo dejar de pensar en los efectos del curriculum oculto para las mujeres que trabajan en la escuela. Hablando con una de las vigilantes, afectada por la reconversión de su puesto de trabajo, me confesaba: *"Desde ese momento me di cuenta de que la palabra democracia no existe"*

7.4. El rastreo por la acción: En la búsqueda de las evidencias

Comencé este capítulo con la intención de averiguar si las palabras de profesoras y profesoras eran ciertas y mi hipótesis de partida errónea. Al situar el estudio en una perspectiva crítica, se abría la posibilidad de analizar si los significados estaban distorsionados y la organización impregnada de contradicciones. No es que las maestras y maestros mintieran o que yo me negara a admitir una derrota, es que existían incoherencias entre lo que oía y veía, entre lo que escuchaba y observaba. ¿Por qué, si las mujeres son mayoría, están en posiciones subordinadas? ¿Por qué son ausencia en posiciones de poder? ¿Por qué otorgan y callan? ¿Por qué no hablan en los foros públicos? ¿Por qué se prolonga en la organización su dependencia?.

Desde mi punto de vista, la primera explicación proviene de los frágiles cimientos en los que se asientan los argumentos. Decir que en las escuelas no hay discriminación porque las mujeres somos mayoría, significa adoptar un criterio meramente cuantitativo y un modelo de democracia formal para explicar un fenómeno complejo como es el poder. Este argumento se asienta, a su vez, en varios supuestos distorsionadores:

- . El poder lo detentan las mayorías
- . Las mayorías están cohesionadas
- . La igualdad, incluso la superioridad, de las mayorías está asegurada

La aplicación de estos supuestos al mundo organizativo de la escuela implicaría la justificación de un modelo técnico que resalta los aspectos formales y la adopción de decisiones siguiendo criterios y procedimientos racionales. Las sutiles influencias de los individuos y grupos, las estrategias para alcanzar fines e intereses diversos, la formación de coaliciones para lograr más recursos y poder, los conflictos generados en el campo de luchas, los sentimientos y afectos, quedarían fuera de este modelo.

Otro supuesto implícito en esta argumentación sería que la democracia se sustenta en la votación, convirtiéndose ésta en la estrategia fundamental para adoptar decisiones en la organización; cuestión que como hemos visto no sucede en esta peculiar institución. Aquí la votación se reduce a ser un recurso en momentos puntuales, siendo el asentimiento silencioso, el sorteo, las órdenes y la dependencia del director, las que definen la actividad política de la escuela. La votación es incluso utilizada para darle carácter legal a una decisión adoptada previamente por otros medios:

*Yo.- Y ¿cómo accediste? [a representante del profesorado en el consejo escolar]
Jacob.- Lo de siempre, que nadie quería ser y como yo nunca había sido pues esa vez me tocó a mí (...) Luego en las actas consta como que se ha votado y lo había obtenido, pero nada....*

No son estos los modelos de escuela y democracia que yo entiendo y defiendo. Para mí, la escuela, como ya expuse en la fundamentación teórica de este capítulo, es una organización compleja en la que interactúan seres humanos con identidad personal y colectiva y en la que se dan procesos ocultos tras la apariencia de lo formal. Para mí (y para el diccionario), la democracia es mucho más que alzar la mano o depositar una papeleta en una urna cada cierto tiempo; es simple (o complejamente):

"Un sistema de gobierno en el que todos y cada uno de los ciudadanos participan con iguales derechos en las discusiones, resoluciones y aplicaciones de cuanto les atañe en lo político, lo económico y lo social" (Océano, 1990)

Para mí, la escuela debe ser democrática, es decir, debe gobernarse mediante la participación de todas y todos sus miembros que poseen iguales derechos para discutir, resolver, aplicar, decidir, elegir... Y por cuanto he visto y analizado anteriormente, me atrevo a afirmar que las mujeres no participan en condiciones de igualdad en los asuntos escolares:

Primero; las mujeres no parten en las mismas circunstancias que sus congéneres, los hombres. Sobre ellas recae el peso de las responsabilidades familiares, responsabilidades que limitan su desarrollo laboral y personal. El tiempo, por ejemplo, es un recurso escaso para las mujeres, y mientras ellas se quejaban de su ausencia (¡No tengo tiempo!), los hombres lo empleaban en tareas "productivas", es decir, se pluriempleaban: Adán pintaba, escribía y fue candidato a la alcaldía. Ismael era folklorista, productor y locutor radiofónico. Enós era presidente de la asociación de vecinos de su barrio. Isaac dirigía una rondalla. Moisés fue miembro activo de un partido político. Jacob había sido campeón estatal de ping-pong... Frente a ello, al preguntar a las mujeres sobre su tiempo extraprofesional, respondían unánimemente: mi casa. Ciertamente es que algunos hombres reconocieron que su familia era lo primero (Enós) o que declararon como profesión "sus labores" (Isaac), pero yo no dejé de preguntarme por qué su vida no estaba tan escindida. ¿Por qué, por ejemplo, detalles tan insignificantes como la asistencia a los almuerzos de final de curso eran tan significativos? ¿Por qué en estos casos los hombres eran mayoría? ¿Por qué ellos se quedaban tomando café, copa y puro y nosotras partíamos? ¿Por qué las vacaciones también se diferenciaban según el sexo? ¿Por qué las mujeres no iban de acampada con el alumnado el fin de semana?.

Decía Einstein que el tiempo y el espacio son relativos. Dice Hargreaves (1996:139): "El tiempo es relativo. El tiempo es subjetivo". Digo yo: según nuestra posición en el espacio social contemplamos el mundo y el tiempo de manera diversa. Y nuestra posición como mujeres hace que vivamos el tiempo como una realidad opresora. La intensificación de tareas y la ausencia de tiempo para cumplimentarlas se convierten en un problema irresoluble que conduce a una encrucijada: familia o carrera. Y de esta encrucijada surgen sentimientos de culpabilidad e insatisfacción: la sensación amarga de no dar a cada ámbito la atención precisa, de no cumplir con las exigencias establecidas.

Segundo; las mujeres soportan el peso ideológico de la ética del cuidado y la atención que se hace especialmente patente en la escuela elemental. "*A mí lo que me importan son los niños*", decía Lía ante las nuevas demandas administrativas. Y Eva se manifestaba en el mismo sentido cuando le preguntaban sobre su jubilación o su participación en tareas de gestión: "*No quiero convertirme en una burócrata y perder el contacto con los niños*". Los niños y las niñas eran la principal preocupación de las maestras en la escuela, el centro de su discurso, el motivo de sus alegrías, la causa de sus pesares. Los niños y las niñas eran el epicentro de sus vidas. "Atenderles", "cuidarles", "educarles", el objetivo de su oficio. Y si bien, como dice Hargreaves, las trampas culpabilizadoras

derivadas del compromiso con la atención, la apertura de la enseñanza, la intensificación y la apariencia de perfeccionismo, no son exclusivas de las mujeres, desde mi punto de vista sí adquieren para ellas un significado más dramático. *"Nosotras culpables"* vuelven a decir las maestras para explicar su papel subordinado en la dinámica organizativa de la escuela. *"La mujer no está marginada, está automarginada"* vuelve a repetir Eva. Y en la frase expresada por Melca (*"Nosotras mismas somos machistas, somos cómodas, no nos sentimos fuertes, no sabemos escapar a la sumisión"*), se refleja explícitamente la dimensión de la autoculpabilidad; no es que exista sumisión, es que no sabemos desligarnos de ella; no es que haya machismo, es que somos machistas; no es que nos hagan sentir débiles, es que nosotras no nos sentimos fuertes. Nosotras somos nuestros propios verdugos. Somos más prácticas o somos más cómodas, he ahí la causa de nuestro silencio. Y yo me planteo: Si somos más cómodas, en el sentido de querer poner fin a las reuniones para irnos cuanto antes ¿por qué no interrumpimos a los varones cuyo discurso deviene muchas veces en monólogo? ¿por qué en el fragor de una discusión un hombre recuerda: *"somos culpables, pero sólo hasta las dos"*? ¿por qué nos tiembla el cuerpo al hablar en público?. Para mí la respuesta a estas preguntas está incardinada en el sentido de la educación de las mujeres. Hemos sido educadas para callar, no nos han educado para el mundo público sino para el reservado mundo privado en el que el poder de la palabra es inexistente. Es difícil entre peroles, pañales, fregonas y biberones sostener un discurso y tener una actitud crítica y elocuente en la vida. No creo que en los genes venga escrita la capacidad de oratoria, es un aprendizaje, ¿por qué hemos aprendido a callar? : Primero; porque en la escuela muchos de los asuntos vienen decididos de antemano. *"Si tenemos que hacer una cosa, la hacemos y ya está"*, me decían las profesoras del Instituto de Tinarama. Esta frase encierra detrás de una apariencia de pragmatismo, el significado implícito de la sumisión.. Si las cosas ya vienen prestablecidas, si ya están decididas, si hablar supone evidenciar(nos) ¿para qué hablar?. Segundo; en la escuela existen sutiles procesos mediante los cuales las mujeres son acalladas cuando se atreven a tomar la palabra. A las maestras les dicen: "Díselo a ordenación educativa" o simplemente desvían la atención hacia asuntos intrascendentes (Viene el de la lavadora) y los requerimientos planteados se quedan suspendidos en el aire, por lo que cada vez las mujeres se inhiben más. "La elocuencia del poder está en el silencio que genera", decía Berstein (1990: 34); en este sentido el silencio femenino en la escuela refleja, con crudeza y elocuencia, el papel preponderante del poder hegemónico masculino.

El peso ideológico de la ética del cuidado y la atención, se convierte también en un referente fundamental para comprender la causa de la estereotipificación sexual de los roles

asumidos por las maestras y los maestros. Podría parecer que impartir docencia en educación infantil y primeros niveles de la enseñanza primaria es una decisión libre y gozosa para las mujeres que por su "configuración cerebral", o el miedo a la indisciplina, eligen estar con las niñas y niños más pequeñas/os. Creo que esto es una explicación insuficiente e inexacta. Creo que en los centros escolares existen poderosas fuerzas ideológicas y pragmáticas que inducen a las mujeres a trabajar en estas etapas, no porque quieran, sino porque los hombres renuncian a ellas. El caso de Melca que tuvo que ir a infantil porque el centro no admitió a un representante masculino, es un ejemplo. El caso de Lía que me confesó que no quería dar clase en esta etapa porque bastante tenía con sus hijos pequeños, es otro ejemplo. El caso de los profesores que se readscriben a primaria en el año 1998-99, ubicándose en los últimos cursos, es la prueba palpable de que los hombres eligen y las mujeres e inhiben.

Tercero; existe por parte de los hombres cierta resistencia a inmiscuirse en un mundo que consideran esencialmente femenino y distante de sus propios intereses. *"Con un grupo de mujeres es fácil entrar en el mundo de el Corte Inglés, Cardona o Continente"*, decía Abraham al intentar explicar las diferencias de género en la escuela. *"Yo para hacer un curso y hablar de la boda de la hija del rey o de la boda de Rocío Jurado, no voy"*, dijo rotundo Ismael cuando le entregué la solicitud para un curso de formación en centros. *"Yo no me veo haciendo esas cosas"*, expresó gesticulando Jacob, al intentar explicar su renuncia al uso del método onomatopéyico. *"Podemos invertir ese dinero en otras cosas"*, sentenció nuevamente Abraham, cuando la jefa de estudios intentaba justificar una partida presupuestaria para la compra de las cortinas color salmón para las ventanas del colegio.

Cuarto; las reacciones y respuestas de las maestras y maestros ante el devenir organizativo están también diferenciadas por razón de género. Frente al silencio femenino resaltaba aún más la contundencia del colectivo masculino; contundencia que se manifestaba en momento puntuales de confrontación. Oí decir a Abraham en una reunión del proyecto Ábaco (27-I-92): *"los representantes de la administración son unos chaquetas que dicen lo que quieren"*. Y en otra reunión (12-IX-95) Ismael, ante los requerimientos del director pidiendo su colaboración para la dotación de materiales, sentenció: *"No quiero colaborar con esos mangantes"*. Las mujeres también protestaron en estas ocasiones; pero sus palabras carecían de tal sonoridad. *"Es para plantarnos y decir que no"*, dijo Rebeca en la primera ocasión, y en la segunda, Eva comentó: *"Es para coger la prensa y decir lo que hay"*.

La ironía era también una estrategia esencialmente masculina, ironía que atenuaba la sensación tediosa de algunas reuniones, pero que se hacía especialmente visible en relación con las experiencias de las mujeres. Así, en la primera reunión del profesorado del curso 1991-92, al informar el director sobre la incorporación de un nuevo profesor para cubrir una sustitución, Adán comentó: *"Deberían dictar una circular para que las mujeres no queden embarazadas"*. En otra sesión de ese mismo curso para distribuir las tutorías de séptimo, Abraham preguntó si Elías tenía algún problema para hacer la tutoría de dos a tres; Ismael contestó: *"El único problema que tiene Elías es que la mujer está en Fuerteventura"*. Posteriormente, en el claustro del 12 de Septiembre de 1994, Judith mostraba su queja porque un niño, corriendo por el pasillo, le dio un golpe; Adán exclamó: *"¡A eso se llama acoso sexual!"*. Y en una reunión del profesorado (6-II-94) con otro representante, esta vez de seguros, Ismael preguntó, entre risas: *"Y si un profesor viola a una alumna ¿lo cubre el seguro?"*.

Pero quizás, cuando se manifestaron en todo su esplendor las diferencias de respuesta ante situaciones similares, fue en los difíciles momentos de la restructuración de los puestos de trabajo derivados de la aplicación de la Reforma. A principios del curso 1994-95, regresando nuevamente al colegio, le hice a Isaac la pregunta de rigor ante un nuevo encuentro: *"¿Cómo estás?"*- dije. *"¡Cabreado!"* - contestó-, al tiempo que pedía en secretaría la relación de puestos de trabajo (R.P.T.). Ese mismo día se había incorporado al centro una nueva maestra especialista de música; era Begoña. En el claustro del 13 de Septiembre, Isaac pidió que constase en acta su desacuerdo con la asignación de especialistas. Después de esta sesión, se oyó en todo el colegio una potente voz femenina que entonaba una hermosa canción. Era la voz de Begoña que transformaba su disgusto en música celestial.

El curso siguiente, también en el comienzo, en Septiembre nuevamente, encontré a Adán examinando en la jefatura de estudios a una alumna de octavo. Me comentó: *"Ésto es un cacao, nadie sabe nada, ni el inspector, ni el director, no se sabe ni cuando empezamos"* y se embebió, sosegado, en la lectura del periódico que le había dejado. Sin embargo, poco después, apareció Sella asustada porque ante la baja de varios niños de educación especial su plaza podía ser suprimida. También Judith entró y mostró su preocupación por la posible supresión de su comisión de servicio. Y yo me pregunté: *¿es que los hombres no comparten estos mismos problemas?*. Y me respondí: *Probablemente les perturbe e inquiete perder una plaza, salir de la isla o ver peligrar sus derechos...* Sin

embargo; no lo explicitan a través de un discurso emocional, vivencial; en sus ojos y frases no se trasluce el miedo. Las mujeres sí expresan ese miedo en su mirada intensa, en sus ojos cristalizados, en la gesticulación de sus manos, en la crispación de sus movimientos... Pero ¿por qué? ¿qué hay detrás? Y nuevamente respondí:

- . Sella: casada, tres hijas, una madre enferma que vivía con ella.
- . Judith: soltera, con sus padres ancianos y enfermos que también viven con ella.
- . Adán: casado, 5 hijos, 7 nietos, vive con Eva también maestra.

Quinto; las mujeres, en este caso al menos, no constituyen un grupo cohesionado; así parece desprenderse del análisis de los conflictos en el centro. Pese a que éste era uno de los supuestos de partida, habría que hacer dos precisiones: Una; el estatus de las mujeres en la escuela, es decir, su posición como madre, alumna, maestra, vigilante, cocinera... determina sus vínculos y afiliaciones y la integración de los distintos grupos es prácticamente inexistente. Otra; incluso en el interior de cada colectivo, no existe una cohesión fuerte y duradera; las afinidades dependen más de lazos afectivos que del mero hecho de "ser mujer", lo que implicaría compartir una visión del mundo y de la escuela y establecer alianzas para el logro de unos fines compartidos.

Por último; y por ello no menos importante, pudiera o pudiese parecer por lo expuesto que las mujeres en la escuela constituyen un colectivo invisible. Nada más lejos de la realidad, su presencia era palmaria, se manifestaba en la cotidianidad de la vida organizativa; al comenzar el día, esperando al alumnado; al caer la tarde, atravesando los pasillos que conducían a la calle. En fechas rutinarias o en festividades especiales; hacían manualidades, ilustraban cuentos, engalanaban el colegio, organizaban viajes, diseñaban disfraces para Carnavales, hacían al café, traían dulces, planteaban y refundían proyectos, restaban tiempo al sueño, se hacían regalos... Pero sobre todo, lo más palpable era que trabajaban y enseñaban. Yo fui testigo de todo ello

III PARTE
LA FINALIZACIÓN

Capítulo 8. *ALGÚN TIEMPO DESPUÉS*

¿Qué será cuando pase el tiempo,
cuando los rostros se cuarteen
por la abundancia de los años,
por el fragor de las batallas perdidas?

Han pasado los días, las semanas, los meses, los años... Ha pasado mucho tiempo...

Mi vida ha cambiado. Me he convertido, con satisfacción y orgullo, en feminista. He transitado de nuevos los mares, las tierras, los aires. Mi vida ha encontrado su sentido. He pasado al ritmo de reformas y contrarreformas por distintos periodos y curriculos que han condicionado mi trayectoria. De la L.G.E. como conejillo de indias, a la L.O.U. como castigo, pasando por la L.R.U. como ausencia. Mis prioridades iniciales (antes docencia que investigación) se han invertido al ritmo de las nuevas exigencias legales. He duplicado los cursos de doctorado. Los torbellinos de ideas han encontrado cauces para no desbordarse. El tiempo ha pasado inexorablemente y ha borrado ilusiones y compulsiones. Mi objetivo inicial no ha variado en esencia, pero cada día lo percibo más inalcanzable. Mis preguntas han encontrado respuestas y he descubierto algunas de las cosas extraordinarias que subyacen en los pensamientos, voces y acciones de las mujeres en las organizaciones escolares. He continuado viajando, volando, comunicando. He conocido tierras distantes de la mar. He seguido escribiendo, transformando sentimientos en pensamientos. He escrito sobre la escuela, sobre los maestros y las maestras. He escrito mi tesis doctoral. He aprendido... a rescatar recuerdos, a reivindicar sueños, a comprender la vida, a no desear la muerte, a no dejarme arrastrar al vacío, a esperar el momento, a camuflar el sentimiento, a controlar el pensamiento, a luchar por la utopía, a no sentirme perdida, a construir una etnografía. He vivido y he aprendido a investigar, a indagar, a buscar, a interpretar, a reflexionar, a pensar, a oír y callar, a ver y observar, a recordar y actualizar... a realizar esta tesis doctoral. Y en la medida en que he aprendido, he revelado la vida de una aldea con una escuela y el mundo, mi mundo, se ha abierto porque he descubierto:

- que la sexualidad es organización y la organización es sexualidad
- que la afectividad condiciona y moldea la organización
- que la organización es poder y el poder requiere de la organización
- que la escuela es un lugar universal y particular
- que mi lugar es la escuela
- que mujeres en la escuela es un tema que trasciende, que invoca a otros problemas y planteamientos
- que Tinarama no es sólo una aldea cercana-lejana, es el contexto y el pretexto

- que la etnografía no es sólo un método, es un modo de abordar el mundo y la vida...

Los *marcos* se han ampliado. De un posicionamiento inicial en la teoría crítica, he terminado inmiscuyéndome, con ciertas reservas, en ese paisaje resbaladizo conocido como posmodernismo (Giroux, 1991) De la igualdad a la diferencia, de la voz al silencio, de la conciencia al inconsciente, de la razón a los sentimientos, de lo universal a lo particular, de la objetividad a la subjetividad, de... a... ¿No sería mejor rehuir de las clasificaciones? ¿Por qué no adoptar una visión en la que la igualdad y la justicia no estuvieran reñidas con las diferencias y las particularidades, ni la racionalidad estuviera enfrentada a la afectividad, ni la subjetividad a la realidad, ni lo individual a lo colectivo, ni... a...? Quizás sea que no quiero perder mis orígenes ni adentrarme en nuevas teorías que critican el lenguaje del poder, pero que anteponen su propio discurso con sus disquisiciones y florituras. Quizás sea porque el posmodernismo oferta contra la teoría más teoría, sin proporcionar pautas para la acción, para la transformación de nuestras vidas y las de otras y otros. Quizás sea porque declaro mis propias limitaciones para captar la variedad de matices, materias y formas de las nuevas perspectivas y discursos. Por otra parte, el acercamiento a los planteamientos teóricos feministas me ha dado la posibilidad de conocer sus potencialidades de cara a la revisión continua de los planteamientos epistemológicos en los que nuestras teorías se sitúan. Me ha dado también la oportunidad de conocer la diversidad de enfoques y perspectivas, y con ello la apertura a la necesidad de buscar los puntos comunes entre la fragmentación. Me ha abierto, en fin, las puertas del inconmensurable mundo del conocimiento y de la incesante lucha por los derechos de la Humanidad..

Tinarama sigue creciendo sin orden ni concierto al ritmo incontenible de la especulación urbanística. Pocas huertas quedan ya en las que los almendros florezcan y los pájaros hagan sus nidos. Los nombres de antiguos capitanes y generales en las calles, han sido sustituidos por sus denominaciones originales (calle del agua, calle principal, caldereta...). En las elecciones generales del año 2000 el PP obtuvo una considerable mayoría (52,88 % de los votos válidos al congreso) y en el 2001 el pueblo ha celebrado su bicentenario. Las mujeres siguen siendo mayoría en la Iglesia. Ha venido un nuevo párroco. Las puertas del templo permanecen más tiempo abiertas y podemos gozar, en silencio, de armoniosos cantos gregorianos. El cristo ha vuelto a su lugar originario. Las casas consistoriales se están ampliando. Hay una nueva concejal de asuntos sociales y el área de la mujer tiene nueva responsable. Con ella hablé el 17 de Junio de 2002:

“Comparado con 10 años atrás, las mujeres estamos rey. Es dentro de los distintos sectores el más participativo aunque el problema es que suelen ser las mismas, 100 o 200 mujeres que ante la oferta de actividades (más lúdicas que formativas) participan directamente. También hay mujeres que se responsabilizan en el funcionamiento de las asociaciones de vecinos, hay pocas presidentas, pero son las que movilizan a la gente. Antes las mujeres dejaban los estudios, salían a trabajar con 14 o 15 años, en empleos precarios y a los 20 años estaban casadas. Yo misma dejé los estudios y después de un tiempo decidí hacer la carrera. Esta precariedad en el empleo sigue en la actualidad dedicándose la mayoría a complementar las tareas de la casa (agricultura y atención a la familia) o a salir fuera como empleadas del hogar. Algunas con carreras (las menos) trabajan en la administración. Existen casos de malos tratos, aunque muchos no son denunciados. En Tinarama hay un elevado índice de alcoholismo y ello casi siempre conlleva malos tratos, físicos o psicológicos. Hemos detectado algunos casos de alcoholismo en mujeres mayores, mujeres que se enganchan bien para olvidar, bien para acompañar. El problema es que aquí no tenemos medios para afrontar estas situaciones, por lo que muchas veces derivamos los casos a centros especializados.. Aunque la mujer está infravalorada en la sociedad, el peso de la familia recae sobre nosotras, nos hacemos cargo de los padres, el marido y los hijos. Seguimos impulsando la organización de la vida cotidiana. Económicamente las mujeres están muy sujetas, dependen mucho del marido. Son extraños los casos de mujeres usuarias de los servicios que hayan cotizado por su cuenta, pero el 60% o 70% de los expedientes que tramitamos son de mujeres. Incluso de algunas mujeres que cobran pensiones, no se informa a sus maridos; si lo supieran ¡no les entregarían la asignación mensual para el mantenimiento de la casa!. Entre las jóvenes hay un cambio a nivel de formación, sus madres son conscientes de la importancia de los estudios, e intentan que sus hijas se formen; sin embargo estamos en una sociedad en la que se ha logrado valorar la independencia de la mujer, pero por otro lado, está mal visto dejar de cuidar a tu familia. Ésa es la cultura que hemos mamado y nos sentimos atrapadas entre la libertad, la educación y los sentimientos. Pese que desde la escuela se intenta educar en la igualdad y la coeducación, prevalece en las familias un concepto machista en la educación de los hijos y las hijas. No hay educación igualitaria en el reparto de tareas.”

En el centro de salud continúa casi sin variaciones la misma plantilla de doctores, enfermeras y limpiadoras y a las auxiliares les han endosado nuevos uniformes azulados. El mercado ha sido remodelado y los domingos sigue siendo una buena excusa para los tratos y encuentros. Este año se ha celebrado la II Feria del Comercio. Se ha privatizado la gestión de servicios municipales básicos y el alcalde alternativo ha declarado que está disponible para próximos mandatos. La “creme” de la intelectualidad tinaramanense opina que las mujeres, en vez de caminar para aligerar kilos, deberíamos ir a Bolivia, Perú u otro lugar similar. Mientras tanto, con constancia, Manuel H.M., el poeta, continúa regalándome sus versos:

*Los maestros no quieren enseñar
pero los discípulos [sic] no aprenden;
porque hoy ahé [sic] más maestros
como sí con la yo pudieran señalar*

Las mujeres de Tinarama han cambiado y permanecido. Un ejemplo: M^a 1, ya tiene 17 años, se ha convertido en una hermosa mujer que cursa Bachiller, pero sigue manteniendo su bonita sonrisa, mucho de ella sigue permaneciendo, igual que el bullicio y los rostros sorprendidos de nuevos niños y niñas que habitan nuevamente los pasillos, las aulas y los patios, haciendo renacer día a día la nueva y la vieja escuela, convirtiéndola así en un espacio pleno de magia y vida.

La escuela también ha cambiado y ha permanecido. El colegio viejo se ha escindido de forma definitiva pasando a depender administrativa y pedagógicamente del nuevo instituto de secundaria. Mas bien, creo que se ha convertido en un lugar de tránsito. Una breve conversación con Moisés (14-V-2002) así parece confirmarlo:

*Moisés: Este colegio ya no depende del ayuntamiento, sino de la consejería.
Estamos a la espera de que construyan arriba [en el instituto] para mudarnos.
Todavía nos queda un año o año y medio aquí.*

Yo: ¿y después?

Moisés: Lo cogerá nuevamente el ayuntamiento para oficinas u otras cosas...

Y yo musité: ¡Que pena!

El día que regresé nuevamente a este centro, contemplé pausadamente las imágenes dibujadas en los pasillos y el patio; manos coloreadas, palomas y estrellas, árboles y la Tierra, una virgen y una aldea... Una música diáfana y serena me acompañó, una voz

femenina explicaba y pedía silencio. Me sorprendí, eran los niños y niñas tocando distintos instrumentos. Ya no suena la campana, en su lugar, suena una sirena. Ya no está el esqueleto sentado en la silla, pero los trabajos del alumnado siguen siendo el centro del decorado. Hay una nueva estancia conocida como “el palomar” situada en la azotea, en ella profesoras y profesores comparten espacio entre clase y clase, guardias y reuniones. Este curso el grupo viejo se constituyó con 7 unidades 164 alumnas y alumnos, 6 profesores y 8 profesoras.

El edificio del Colegio Nuevo sigue ahí, fijo e inmóvil, más arrinconado frente a nuevas edificaciones. Cerca de la entrada que conduce a las afueras han colocado un nuevo monumento en homenaje a los herreros. Los dibujos alegóricos han sido suplantados por un amarillo oro viejo, liso y limpio, pero impersonal. El drago ha florecido y los árboles han crecido siguiendo su trayectoria lenta, pero firme y constante y constituyen, en el casco, uno de los pocos reductos de masa boscosa. Hay un huerto escolar en uno de los patios externos. Las canchas han sido valladas, pero permanecen desvencijadas las porterías y los aros de balonceto. El interior sigue siendo frío y sombrío, se han retirado algunos cuadros, y penden de las paredes luminosas fotos en recuerdo de actividades entrañables. En el momento de mi regreso, con alegres imágenes de los carnavales me encuentro. Su Majestad, el Cristo y la Virgen siguen inalterables, pese al tiempo. La sala de profesores y profesoras se ha convertido en la sede de la AMPA y del servicio de logopedia. El aula de inglés ocupa las dependencias del antiguo laboratorio. La biblioteca ha sido trasladada a la planta alta y Salomé es la nueva encargada. La jefatura de estudios es ahora la sala de coordinaciones y sigue siendo centro neurálgico de la vida del centro. Allí nuevamente me refugio y me difundo. Allí sigue celebrándose día a día el cotidiano rito del café, símbolo del descanso, la distensión y la reactivación. A cargo del avituallamiento una mujer: Rebeca.

Este curso 2001-2002, el colegio de educación infantil y primaria cuenta con 17 unidades, 358 alumnas y alumnos, 19 maestras y 4 maestros y ha celebrado su 25 aniversario. Ha sido una semana entrañable de Abril: deportes, exposiciones, engalanamiento, emisiones de radio, mesas redondas, misa, foros y debates. Y un dato: de los actos públicos adultos, sólo una mujer como participante. En la mesa “rectangular”: antiguo director (varón), director actual (varón), inspector (varón), alcalde (varón), presidente de la A.M.P.A. (varón), moderador (varón). Las mujeres ocupaban filas como espectadoras, eso sí, con sus mejores galas (No las había visto tan guapas). En el debate radiofónico: Un varón (el bedel), otro varón (la memoria de la antigua escuela), más varones

(El concejal de Educación y el presentador), y una mujer (Yo). Eso sí con emoción y una pequeña aportación:

Oda a una escuela en su XXV aniversario

Y llegué de nuevo a mi pueblo,
entre el invierno y la primavera.
Habían pasado varios otoños
habían pasado varios estíos.

Mi voz había quebrado,
mis labios se habían secado,
mis ilusiones se habían olvidado.
Habían pasado
el viento, las nubes,
el calor y el frío.
Y pensé,
nuevamente pensé:
no podré vivir sin ella;
sin la escuela,
sin los niños y las flores,
sin las niñas y la fuerza,
sin los maestros y sin las maestras;
sin su silencio,
sin su contundencia,
sin sus afectos,
sin su elocuencia,
sin sus pensamientos,
sin sus palabras,
sin sus sentimientos...

Y me reencontré de nuevo
con el eco bullicioso en los espacios,
con la realidad inevitable del paso del tiempo,
con el ritmo presuroso de la vida;
vida que sustituye a otras vidas,
infancia derivada en otras infancias
con nuevos sueños y proyectos.

Me encontré de nuevo con una
escuela que celebraba su aniversario,
sus veinte y cinco años,

un tiempo que se une a la historia invisible
de éste y otros colegios:

Tiempos de luces y sombras
de dulzuras y amarguras
de incertidumbres y certezas,
de luchas y resistencias
de insistencia y persistencia.

Y con la escuela reencontré mi vida:
en pasado, como alumna,
en presente, como maestra,
en futuro, como deseo:

“Yo quiero sentirte libre, escuela.
Quiero que tus paredes se iluminen,
que tus espacios se abran,
que tus tiempos se amplíen,
que tu alma brille.
Quiero, escuela que no me olvides,
que no olvides a aquellas y aquellos que
te convierten hoy y siempre en vida”.

(Martel, 2002)

Después de mi regreso activo, mis indagaciones adquirieron un nuevo sentido: ¿Qué quedaba de aquel colegio por el que rastreeé entre palabras, pensamientos y sentimientos? ¿Qué había cambiado desde mi huida en 1996? ¿Qué pasó durante este trayecto? ¿Qué estaba pasando algún tiempo después?

Sella, en los primeros días de mi regreso, me facilitó una pista: “*Empezastes con una ley, después otra, ahora otra, ¿pues mira tú por donde va la cosa!*”. Efectivamente, había comenzado el trabajo en el ocaso de la L.G.E., y lo continué con el crepúsculo de la L.O.G.S.E.; pero ahora una nueva ley planeaba en el horizonte: la Ley de Calidad (L.O.C.E.). Este fue un tema de debate constante, ante el que había diversidad de posturas. El 19 de Marzo, al socaire de la celebración del día del bedel, tuvo lugar una discusión: Ismael se quejaba: “*Los iluminados tienen que aprender una ley cada cuatro años*”. Yo me manifesté: “No nos queda nada”. Inmaculada, en alta voz proclamó: “*Los que no quieren estudiar hay que ponerlos en grupos aparte, ¿por qué mi hija en cuarto tiene que estar aguantando al que no quiere estudiar? En la privada y en la concertada eligen, a la pública los tontos*”. El tono de la conversación fue elevándose paulatinamente y Noema

intervino: “¡Si se hace limpieza de niños, también que se haga limpieza de maestros!”... Y cuando Ismael e Inmaculada se marcharon, Noema exclamó: “*¡Me pongo enferma al oír estas cosas! El fracaso es un problema del niño, las familias y también de los maestros. Nosotros también tenemos responsabilidades. Soy madre y tengo hijos, no me gustaría que me los segregaran.*”

En este contexto de incertidumbre legislativa, la estabilidad no estaba garantizada y por lo tanto la época de confusión y temores seguía planeando sobre el ambiente. Algunas mujeres estaban preocupadas aun por su futuro: “*¿Cuántos niños habrá el año que viene? ¿Cuántos grupos? ¿Cuántas bajas? ¿Si hay supresiones en escuelas de barrios, se producirán nuevas readscripciones? ¿Se producirán desplazamientos?*”, fueron algunas de las preguntas que Miriam y Sella le hicieron al director después de una reunión (1-IV-2002)

La presencia de mujeres sigue siendo mayoritaria en la estructura laboral del centro. La plantilla docente este curso estuvo constituida por diecinueve profesoras y cuatro profesores. Con las nuevas incorporaciones de siete maestras, la feminización ha seguido acentuándose a lo largo del tiempo situándose la proporción de mujeres en torno al 83% y la de hombres sobre el 17 %. Entre el personal no docente, las mujeres siguen siendo mayoría y han habido este año dos nuevas incorporaciones: una vigilante de comedor y una señora de la limpieza. Una de las vigilantes veteranas es, desde que Enós lo dejó, la nueva encargada de comedor. Hasta el cese del anterior equipo directivo, contaba con la ayuda de Ruth, pero por mucho que le rogó no quiso continuar y ahora se enfrenta sola a la contabilidad, supervisión, aprovisionamiento y seguimiento del comedor. “*Hasta el año pasado a mano, este año cuento con la ayuda del programa informático con la nueva secretaria*”, me confiesa, cansada, esta mujer de mirada expresiva. Educación Infantil sigue siendo un reducto de feminización, e Ismael está en primer ciclo de Educación primaria, Abraham en el segundo y Jacob en el tercero, previo paso por primero, experiencia que han valorado como muy positiva, “*uno de mis mejores años*”, me comenta Jacob entusiasmado. La cabeza visible del poder sigue siendo masculina; otro varón con otro equipo de dos mujeres han constituido un nuevo harén. El representante del Ayuntamiento es otro hombre, maestro en el primer ciclo de la E.S.O. y concejal de Educación en dicha institución.

El papel de los afectos no ha prevalecido en la vida organizativa del centro y en la dinámica de sus relaciones; en momentos de reestructuración de los puestos de trabajo, decisiones administrativas de rango superior se han impuesto. Después de las adscripciones

Sara está en la ESO y Abraham en primaria, Raquel en educación infantil y Jacob en sexto, Lamec en la ESO y Ada en primaria, Melca en infantil y Nacor en secundaria.. La figura del consorte ha desaparecido, y según Raquel, ha sido suplantada por comisiones de proximidad. De hecho, en el centro de primaria sólo quedan como tales ella y su marido; en secundaria, Adán y Eva. Lo que sí ha permanecido son las relaciones de parentesco: primas, cuñadas y hermanas siguen como tales y el consejo y apoyo de las parejas aun constituidas sigue manifestándose en situaciones particulares. Por ejemplo, el 13 de Mayo de 2002, se planificaba, de manera informal, una actividad extraescolar: la realización de alfombras en la calle del colegio viejo en honor a la Virgen. El director sugiere a Jacob que lleve a sus alumnos y alumnas antes de las once para limpiar y dibujar. Raquel, al lado, le indica cautelosa: *“No seas bobo, ¿quién aguanta a 25 chiquillos toda la mañana?”*. También sirvió esta etapa para recordar y afianzar lo expuesto cuando analicé el papel de los afectos en la vida organizativa de la escuela. Melca, hablándome de tiempos pasados en los que el conflicto se había cebado con ella, me comentó que en un claustro, “aprovechando que no estaba mi marido”, treinta y tantas personas la calumniaron y amenazaron con denunciarla. En su consiguiente dolor, Nacor estuvo con ella y la apoyó.

El *silencio* se ha convertido en un hábito entre las veteranas y algún veterano, siendo utilizado como estrategia de supervivencia en la escuela. El 19 de Marzo, entraron en la sala del café Lía e Ismael algo “mosqueados” por la situación de un niño de tres años que desde hacía varios días estaba fuera de su aula, en la puerta del colegio. *“No entiendo ciertas cosas”*, se quejaba Lía, añadiendo *“me callo a veces, otras no”*. La conversación derivó hacia nuestras reacciones ante las adversidades. Ismael comentó: *“Yo no me callo, en la radio, por ejemplo, hablo abiertamente con los compañeros. Aquí callo aunque me llamen la atención en público por evitar broncas y sacar cosas de antes, por no ser rencoroso”*. En la entrevista posterior que mantuve con Raquel y Lía, hablando del empeoramiento de las relaciones entre compañeros y compañeras, la división de subgrupos en la escuela y el mayor control ejercido por unos subgrupos sobre otros, Raquel comentaba: *“Unas personas van por un camino y otras son controladas. Te quieres quedar al margen y eso hace que otorgues y calles”*.

Algunas de las nuevas incorporaciones docentes femeninas, sí parecían más dispuestas a ejercer el derecho a la palabra, pero sus protestas e intervenciones eran absorbidas por el torbellino del status quo establecido desde hacía mucho tiempo. Fue lo que ocurrió en una reunión de todo el profesorado (4 hombres, 15 mujeres) el 20 de Mayo. Se planificaban las actividades a realizar para la celebración del Día de Canarias. El problema

surgió cuando Ruth se negó a realizar el “enyesque” en la cancha. Se sugirió entonces comprar varios toldos para evitar los rigores del sol. Dolores y Asunción protestaron: *“Hay que medir las cosas, si hay dinero para unas cosas, es para todos. Llevo dos años pidiendo unas tablas para una estantería y nada”*, replicó la primera, y la segunda prosiguió: *“Yo no veo que se compre ese material y no se dote de un mínimo para trabajar en condiciones”*. En ese momento Raquel intervino: *“Yo llevo 28 años aquí y es así”* y Asunción contestó: *“pues porque no se han espabilado”*.

El sorteo ha evolucionado hacia una especie de voluntariedad forzada tal como manifestaron Noema y Salomé al explicar los motivos que las llevaron a ocupar los puestos de coordinadora de formación y encargada de biblioteca respectivamente:

“El cargo lo tenía Jacob hacía varios años, pero hace dos, yo no dije quiero, pero me dijeron si no me importaba y yo acepté” (Noema)

“A la biblioteca no se le estaba dando uso desde hacía varios años, se hizo una propuesta, mas bien a nivel de pasillo, me comentaron si yo me hacía cargo, se propuso y yo acepté.” (Salomé). A lo que añade Jacob, incorporándose a la conversación: *“La biblioteca es uno de los sitios más agradables del colegio; libros y cuadros, la máxima belleza”*. Salomé se sonroja y sonríe.

...Y las decisiones relativas a la asignación de cargos han llegado al paroxismo en el año 2000 con la elección del nuevo director, después de la marcha de Moisés y la aplicación de la nueva normativa derivada de la L.O.P.E.G.C.E. Isaac, el director actual, comenta el proceso:

“Moisés, aun adscrito a secundaria, seguía siendo director del centro, en una especie de comisión de servicio, pues había algunas disquisiciones legales que se debían solventar. El mandato de Moisés terminó en Junio del 2000. El inspector vino, estuvo hablando con los que teníamos la acreditación (Ruth y yo), pero ninguno de los dos quería meterse en esos berenjenales. Yo dije: ‘Yo no me presento voluntario, si me elige la administración, es otra cosa’. Así que no he sido elegido, ni he presentado proyecto, ni equipo. Así se planteó al claustro y se dejó a éste la potestad de elegir al equipo. Eso sí, yo puse dos condiciones: que la persona que fuese elegida supiera utilizar los recursos informáticos, o se

comprometiera a ello; y que una de las dos personas perteneciese a educación infantil”

Al preguntar a la nueva jefa de estudios (Soledad) y la nueva secretaria (Saba) sobre los motivos que las llevaron a ocupar estos cargos, se corroboró este panorama:

Yo.- ¿Cómo decides formar parte del equipo directivo?

Soledad.- Isaac dejó la decisión al claustro y el claustro me eligió; sin embargo, yo pedí que se votara. Todos fueron votos afirmativos, menos una abstención.

Yo.- ¿Cómo accedes al cargo de secretaria?

Saba.- A dedo

Jacob aportó también la perspectiva del profesorado:

Yo.-Si te parece empezamos hablando de los cambios más significativos que ha tenido el centro desde el año 1996

Jacob.- El cambio más significativo es el que se dió hace dos años que se fue el antiguo director y vino otro equipo directivo. Aunque vino cojeando un poco porque se presentó el que ahora es director, pero no tenía a nadie que le apoyara por lo menos de cara a todo el mundo, es decir, no tuvo apoyos, entonces se tuvo que elegir al resto del equipo directivo casi por sorteo.

Yo.- ¡Ah!, por sorteo

Jacob.- Sí, casi al final, nos dieron un ultimatum, que no había tiempo, que había que elegir, que ésto, que no sé qué, pero fue que nadie quería y al final se presentaron dos, pero casi obligado y son los que ahora están en el equipo directivo. No obstante, tienen apoyos de unas cuantas personas, pero apoyos, digamos como en la sombra. Y yo creo que eso ha sido de lo más significativo que ha podido haber.

Desde mi punto de vista, la coexistencia pacífica había terminado. Se respiraba una atmósfera cargada que hacía el tratamiento de cualquier asunto algo problemático. Así lo expresó Abraham cuando se planificaba el homenaje al profesor de religión, fallecido recientemente: “*Creo que Israel es demasiado importante. Hagamos lo que hagamos no debe haber una sensación que hasta por el monumento a Israel discutamos*”. Las palabras de Raquel, expresadas en los párrafos anteriores, también parecen indicar esta sensación de

confrontación, al igual que los comentarios de Tarsis cuando le pedí cita para hablar sobre los cambios más significativos del colegio en los últimos años:

“Ya te contaré. Mal a peor. Echo de menos a Moisés. Si no me gano una lotería y tengo que estar aquí hasta la jubilación, creo que la cosa irá a peor. Conmigo no, pero a Sella este año la han machacado. No hay diálogo, no dejan hablar. Ya hablaremos”

No sólo había cambiado la persona que ostentaba la dirección del centro, el estilo de liderazgo, a ojos de la mayoría de maestras y maestros, también había cambiado y se recordaba con cierta nostalgia a Moisés. Sella también me comentó: *“Moisés marcó historia, era una persona dialogante, defendía a capa y espada al compañero. Ya no es la persona aquella con experiencia, un saber estrar, cosas de caballerosidad”*. Raquel recordó en otro momento las palabras que le había dicho al propio Moisés: *“Con lo malo que fuiste, te echamos en falta”*. Y Rebeca sentenció: *“Ahora no se va a lo humano, se olvida lo humano y se tienen en cuenta sólo los aspectos burocráticos”*. Salomé percibía la situación de forma diferente: *“Con el cambio de equipo directivo, han habido cambios a niveles personales, de relación. A nivel administrativo, Isaac es más innovador. Moisés era más apaciguador, más tolerante. Ahora la dirección está más acorde con la nueva normativa LOGSE; sin embargo, la gente sigue viviendo la EGB. La mentalidad no ha cambiado, ha cambiado la forma pero no el fondo.”*

Efectivamente, la ley (ahora con otro contenido), seguía pesando sobre la vida organizativa del centro. La lectura de los Boletines Oficiales seguía siendo una estrategia utilizada en algunas de las pocas reuniones a las que asistí. En la del profesorado del 20 de Mayo de 2002 se leyó la orden que regulaba el horario de final de curso (B.O.C. 22-IV-2002) y en la del 17 de Junio se volvió a recurrir a la circular nº1 del 25 de Agosto de 1999 (B.O.C. nº 113) para asignar curso al profesorado. En ésta última sesión se pusieron de manifiesto, las tensiones del colectivo docente que me habían comentado. El problema surgió a la hora de decidir qué persona debía elegir 1º de Primaria. Como no había acuerdo, Isaac leyó la circular y advirtió: *“Si aplicamos la circular, por la ley a rajatabla”*, Jacob, que como especialista de francés, tenía prioridad para elegir, advirtió: *“Yo he dicho lo que tenía que decir”*. E Isaac sentenció. *“Yo he leído lo que tenía que leer. Si no hay acuerdo de claustro, el equipo directivo puede asignar curso”*. Al final, no hubo que recurrir a extremos, ya que Miriam (una mujer, por supuesto) resignada, decidió: *“Si nadie antes que yo quiere primero, yo lo cojo”*.

Esta dependencia de la norma la percibí también al analizar los contenidos del Proyecto Educativo de Centro elaborado hacía varios cursos. Trece objetivos incluía la propuesta educativa del CEIP de Tinarama:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno
2. Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia..
3. Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.
4. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
5. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
6. La formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional.
7. Igualdad de derechos entre los sexos.
8. El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
9. La autonomía pedagógica del centro dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
10. La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
11. La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje.
12. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del centro y de los diversos elementos del sistema.
13. La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Cinco objetivos (1,2,3,4,5) idénticos a los fines propuestos en el artículo uno de la LOGSE. Y ocho (6,7,8,9,10,11,12,13) que se relacionan con los principios educativos recogidos en el artículo dos de la citada ley. Además la definición de la estructura organizativa se corresponde literalmente con el Reglamento Orgánico de Centros y la regulación de la convivencia (derechos y deberes del profesorado, alumnado y personal laboral) se establece en anexos que remiten a los Boletines Oficiales en los que se encuentran las normativas legales que pormenorizan estos aspectos.

Existió además un incidente que me puso sobre aviso ante la posible vigencia de antiguas estrategias, amén de devolverme al terreno de lo real y romper mi entusiasmo.

Cuando el uno de Abril le pregunté al director si podía asistir de nuevo a los claustros y consejos escolares su mirada fría y sus palabras esquivas me entristecieron: *“Tengo que consultar abajo”*.

A pesar de ésto seguí paseando por el colegio para ser testigo mudo de lo que estaba sucediendo. Y pude contemplar, por ejemplo, que la separación entre los géneros se había diluido, y los hombres y mujeres interactuaban más fluidamente. No era extraño encontrarlos conversando en los patios, salas y pasillos compartiendo el tiempo en el que se flexibilizaban los horarios y los espacios. Contemplé también que las maestras siguen intercambiando informaciones sobre la escuela (programaciones, evaluación, materiales, problemas del alumnado...) Y que el *discurso* sobre las niñas y los niños sigue siendo el epicentro de sus conversaciones. Exclamaciones como *“¡qué pena, angelito!”* pronunciadas por Asunción al hablar con la logopeda y el director de un alumno absentista, indicaban de nuevo la preocupación de las nuevas maestras por la infancia maltratada. Frente a ésto resonaban con frialdad las explicaciones dadas por Isaac: *“Ha perdido la escolaridad [el niño], no viene desde Abril. Hablé con su madre, tiene mucha jeta, me dijo que el compañero está en la clínica enfermo y el niño está con la abuela. Se hace la tonta pero sabe mucho. Para el comedor le pedí los ingresos y me dijo que no tenía pensión de viudedad ya que el marido no cotizó. La niña de tres años no ha sido escolarizada.”*

Continué también contemplando cómo la alegría y la sonrisa seguían inundando las conversaciones informales femeninas. En una ocasión (13-V-02) éramos ocho mujeres hablando de almuerzos, dietas, líneas de pastelería y (¡cómo no!) maridos... *“En mi casa el pan de molde de leche desaparece por arte de magia. El fin de semana, yo no cocino, haganse bocadillos, les digo. Yo con mi manzana, miro a mi marido, y él haciéndose más bocadillos de tres pisos”*, expuso Noema. Soledad continuó: *“Mi marido se cuida y es él el que me llama gorda y se enfada conmigo”*. Y Violeta sentenció: *“Mi marido parecía una mecedora, lo ponías boca abajo y se balanceaba (gesticula con las manos) va de acá p'allá. Pobrecito, ahora ha bajado kilos y está más flaco que yo. Deja callarme”*. El descojono fue sonoro y general. Era una risa abierta, sin trabas, franca y diáfana, tanto que vino el director y advirtió: *“A ver si salen que pueden haber madres”*.

Registré también que el carácter crítico del discurso masculino sigue, con tono bronco, inundando las conversaciones de los hombres. Un ejemplo: *“La historia real y fantástica del pasodoble Islas Canarias”*. Resultó ser que allá por el mes de Mayo, Saba ensayaba entusiasmada éste y otros bailes con el alumnado y el profesorado, para la próxima

celebración del Día de Canarias. El día 20, estábamos Rebeca, Jacob y yo en la sala de café. Jacob nos preguntó sobre el autor y la fecha de grabación. Rebeca contestó dubitativa: “¿No está inspirado en los cantos canarios de Teobaldo Power?. Y al marchar Rebeca, él me contó que cuando Saba fue a ensayar a su clase y leyó la letra, machista y anticuada, hizo un guiño que sus alumnos notaron (los más despiertos); sin embargo no quiso decir nada por si Saba se creía que se estaba riendo de ella. Y añadió: “*Cuando viene Saba, me voy*”. Dos días después, Ismael acompañaba a Jacob, y hablaban de la exaltación chabacana de la canariedad y de la experiencia de los talleres formativos. Ismael había hablado con los alumnos de Jacob sobre el origen del pasodoble y su relación con el franquismo y la emigración en Canarias. Más tarde Jacob explicó la historia oficiosa (la canción la compuso el maestro Tarridas) y extraoficial del pasodoble (José Batista la compuso y cantaba en salas de fiesta de Canarias. Dos artistas de Barcelona, una de ellas amante de Tarridas, le proporcionaron la canción y él la registró a su nombre a principios de 1950). Y yo me pregunté: ¿qué más piensan los intelectuales de lo que enseñan las maestras? Y canturreé...:

*...Vergel de belleza sin par
son nuestras Islas Canarias
que hacen al cielo soñar.
Jardín, ideal siempre en flor,
son las mujeres las rosas,
luz del cielo y del amor.
Islas Canarias, Islas Canarias...*

Constaté también que el tiempo continúa siendo un recurso escaso para las mujeres y las diferencias en su uso siguen perpetuándose a pesar del paso de los años. Eva ya no es jefa de estudios, pero sigue ejerciendo de maestra, madre, esposa y abuela. Su rostro delata que sigue enferma. Sara y Salomé siguen invadiendo sus hogares con tareas escolares. Para Sella, la escuela se ha convertido en un refugio inseguro... Y he conocido un nuevo caso paradigmático de *desbordamiento de rol*: Violeta; madre, hija, esposa, orientadora y opositora a la vez. Mujer pequeña pero de amplia sonrisa; profesional, pero interina. Cuando la conocí, en el último trimestre, estaba cansada. Le coincidía final de curso, elaboración de informes, evaluación de centro, concurso de traslados y oposiciones. Por la mañana, trabajo. Por la tarde estudio interruptus. Me explica:

“Para sacar unas oposiciones hay que estar encerrada por lo menos de 4 a 9. Yo leo un párrafo, ¡ay! que tengo que poner la lavadora. Me levanto. La pongo. Me siento otra vez, . Me levanto otra vez. Cuando me doy cuenta, no me he

leído una página. Yo tengo que lavar, planchar, recoger, atender a mi madre... Al final he terminado tomando pastillas de valeriana pues no dormía. Después por la mañana me duermo. Hoy me estoy durmiendo y tomo café. Es como si tienes tos y te rascas el culo”

El día 18 de Junio, a Violeta le dolían los ojos, nunca le había pasado, ¿qué será?, se preguntaba. Jacob especulaba: alergia, tensión ocular... Vete al médico, le advertí y también especulé: puede ser de la tensión nerviosa. *“Ahora no, ya decidí hace un mes no presentarme a oposiciones, tengo a mi madre enferma, lo dejé, pero quizás ahora que estoy tranquila, salen las tensiones”*, fue su respuesta clara y resignada.

Y siguen aterrizando las maestras sustitutas por estos lares. En el colegio viejo me encontré de nuevo con Azucena, oriunda y residente en Tinarama. Estaba aquí por una comisión de salud. Su destino este curso había sido Mogán (más de 100 Km. de distancia). Iba y venía todos los días hasta que tuvo un accidente de coche en la autopista que le desvió varias cervicales. *“¿Qué vas a hacer? Alguien tiene que sacrificarse y no van a ser mis hijos”*, expuso también resignada.

Los *conflictos* analizados en la fase anterior habían evolucionado o desaparecido. La jornada continua es ya una realidad consolidada, el comedor ha aumentado el número de comensales y este año se ha contratado a una nueva vigilante. Las veteranas, no sólo cuidan, sino que llenan las horas de asueto con la realización de manualidades. Algunas de ellas se mostraron en la exposición del 25 aniversario. Según el director, las relaciones con los padres y madres han mejorado y la AMPA que empezó a funcionar en el curso 2000-2001, cuenta con 83 miembros, la mayoría mujeres. En la junta directiva, un nuevo harén: Presidente, varón; vicepresidenta, tesorera, secretaria, representante en el consejo escolar y vocales, mujeres. En las reuniones, según el presidente, la presencia femenina es mayoritaria y la masculina, escasa. El tránsito de educación infantil a la etapa subsiguiente se ha suavizado, el hecho de que nuevas maestras se hayan incorporado a primero y que Soledad sea jefa de estudios ha propiciado una mayor continuidad, evitando la ruptura brusca entre etapas. Noema explica el proceso:

“La coordinación entre infantil y primaria ha mejorado, ha habido un acercamiento. El hecho de que tengamos seis unidades de infantil y nos

corresponda un apoyo específico, ha ayudado. Al ser Soledad la profesora de apoyo, y cubrir su horario con la jefatura, se planteó que gente voluntaria cogiera los apoyos. Así el profesorado va adquiriendo una idea de infantil. Eso ayuda porque el profesorado ha valorado la etapa.”

Pero un nuevo conflicto invadía la vida escolar, especialmente en el caso de las profesoras de secundaria. Es un conflicto que en los últimos años se ha incardinado en la cotidianidad de las escuelas, y que desde mi punto de vista hace especialmente vulnerables a las mujeres: se trata de la violencia escolar. Como muestra baste un botón recogido en el siguiente testimonio publicado en el periódico La Provincia del 17 de Diciembre del 2000. El texto, titulado “Decálogo de una maestra con vocación” recoge los sentimientos de una tutora de 3º de Primaria ante su quehacer educativo en Jinámar. Estos sentimientos serían: desánimo, desilusión, amargura, frustración, impotencia, rebeldía, cansancio, indefensión, tristeza y agradecimiento. Entre ellos destaco literalmente, en relación con lo expuesto, la explicación de dos de esos sentimientos:

Amargura. Cuando veo que nuestros alumnos, por cualquier motivo se insultan entre ellos, o nos insultan a nosotros, se pegan o se nos amenaza, se burlan de lo que decimos, y no nos aceptan ni el derecho a llamarles la atención.

Indefensión. Ante unos alumnos, que aunque sean pequeños, saben ofender y defenderse ante nuestras propias reprimendas, con frases como ‘eres una hija de puta’, ‘gilipolla de mierda’, ‘chúpame la polla’, ‘me cago en tus muertos’, etc. Y no hay goma que borre ésto un día, y otro, y otro.

Aunque el decálogo no era tan extenso, ni los sentimientos tan amargos, Sara se expresaba en un sentido similar cuando le pregunté sobre los cambios significativos ocurridos en los últimos años:

“Por desgracia , las cosas han cambiado bastante, sobre todo con el alumnado. No hay moral ni normas de convivencia, la ley no nos deja hacer nada, y tenemos las manos atadas. En un curso que hice comentamos que los profesores hemos perdido el pasillo, cada uno se aísla en su aula, en su tutoría, y nos hemos acobardado. Añoro los tiempos en que todos éramos tutores de todos y se hacían asambleas en las que el alumnado proponía te critico, te felicito. Aquellos fueron buenos años, se podía estar con ellos, ahora hemos perdido el diálogo. Los recreos antes no se

cuidaban y no había mayor problema, ahora hay turnos de recreo y la cosa va a peor. El lunes que me toca recreo termino y respiro... Mediante otros compañeros sé que esta situación se repite en otros centros, no se sabe como inculcar normas y es difícil controlar la situación, casi siempre hay una influencia familiar, social, detrás . Los padres están vencidos por KO y nosotros también. En este curso, han levantado ladrillos del piso, el material (mesas, sillas,...) rayado, etc. Y eso que en Tinarama la gente es buena, para quien viene de fuera es el país de las maravillas...”

Efectivamente, el 27 de Mayo, después de entrevistarme con Sara, pude comprobar que los colegios de Tinarama eran destinos deseados, pese a la relativa lejanía. Resultó ser que hablando con Benjamín de la nobleza del alumnado, una profesora sustituta, aclaró: “Aquí los chiquillos son un encanto pero hay centros muy conflictivos. Yo he estado en Tafira y en la Feria del Atlántico y es distinto. A un niño que agredió a un maestro, le quité una navajilla. Lo que es verdad, es que detrás de estos casos, hay siempre un desarraigo, hay siempre problemas familiares”. La conversación prosiguió contando la experiencia de una antigua compañera: “La tenían amenazada, temblaba cuando venía al instituto, hasta que trajo al marido y en los alrededores los amenazó a ellos. Desde ese momento a la que más respetan es a ella; al director, al jefe de estudios y a ella.” Y yo pregunto: ¿Es o no es cierto que la violencia escolar tiene una dimensión de género?

La vida de las maestras también ha cambiado y ha permanecido:

Judith y Hetzabel ya no están, sus destinos han variado y ahora ejercen en otros colegios de la comarca. Asunción, Dolores, Inmaculada, Soledad, Concepción, Angustias y Auxiliadora han venido, aportando juventud y savia nueva a la escuela.

La soledad de Melca se siente acompañada por la esperanza en el cambio, aunque ante algunas situaciones aceche el miedo al dolor revivido. En la búsqueda de su camino ya divisa algo de luz y los niños y niñas de infantil siguen siendo su principal objetivo.

La tez morena de Raquel, no ha perdido color, pese al frío. Ya dispone de huerto propio después de haber vendido su piso. Sus hijos ya son independientes y su madre, pese a sus ochenta años goza de una autonomía envidiable.

El espíritu combativo de Noema no ha quebrado, durante tres cursos se encauzó hacia una liberación sindical que le produjo cierto desencanto. “Me gusta más el aula”, me comenta entusiasmada. Sigue siendo profesora de educación infantil y además es coordinadora de formación: “En el claustro yo no dije quiero, pero me dijeron si no me importaba y yo acepté”, es su explicación. Actualmente sigue luchando entre el deber y el tiempo, tendrá que dejar la coordinación puesto que le coincide el trabajo en el CEP con horas de docencia.

Los ojos cristalizados de Sella tienen más motivos para licuarse. Después de una vida entera dedicada a su marido, sus hijas y su trabajo, el primero tomó otro rumbo y ella lucha por mantenerse entera. Pasea veloz y firme por la carretera de las afueras, se tiende en la cima de una montaña y llora sola... No quiere que sus hijas la vean. Entre risas me comenta: “Mi historia daría para escribir algo más que ‘El Quijote’, pero empañado en lágrimas”. Su historia laboral se sitúa actualmente en la especialidad de Pedagogía Terapéutica

Las mejillas sonrosadas de Lina, ya no son síntoma de vergüenza, pues la vida le ha ido enseñando que todos somos iguales. Esta es la premisa que pone en práctica para enseñar a los niños y las niñas su especialidad: lengua inglesa. Después de un pequeño accidente tuvo que dejar la escuela de idiomas y ahora se dedica algunas tardes a una de sus aficiones favoritas: bordar. En su “chuletilla” (agenda de planificación) anotó: Miércoles 5 de Junio: “M^a Carmen speaking with me”... And I smiled ¡Thank you!

Las aspiraciones de Saba no han cambiado, pero por no sé qué de la vida (“a dedo”, me comenta) ahora asume un cargo: es secretaria del colegio de Tinarama de Ed. Primaria. Esta nueva función hace que dedique muchas tardes a la escuela, cuestión que sus hijos le reprochan, pero ella además, cuando el tiempo se lo permite, continúa con su voz sonora marcando el ritmo de los bailes tradicionales de Canarias.

Las ilusiones de Salomé siguen intactas, en parte, su deseo de trabajar con y para los niños se ha cumplido. Por las mañanas, cuando a mí me cuesta abrirme al día, ella camina con paso firme hacia los patios, el gimnasio o las canchas. Ella camina y los niños y niñas la siguen con entusiasmo. Sus decepciones provienen de otro lado, no ha terminado pedagogía, quiso cambiar a psicopedagogía, pero la flamante ULPGC no convalida y sí exige su presencia escindida entre la escuela y la vida

La paciencia infinita de Eva ahora la ejerce como abuela. Próxima la jubilación, piensa dedicarse a sus aficiones favoritas: leer, escribir, pintar... Sobre esto último tiene una limitación: el olor a óleo molesta a sus descendientes. Cuando se traslade más hacia la cumbre estará en el hogar ideal. Sigue entusiasmándole la enseñanza, pero piensa que ya no está en condiciones, desde joven ha bregado con los problemas derivados de la inexistencia de un riñón... Y su nieto ruega, cuando a la iglesia lo lleva su maestra, que quiere estar siempre con su abuela.

La palabra entrecortada de Sara, ahora se expande hacia la comprensión y la seguridad. Sigue creyendo que el futuro es de las niñas, y ejerce también de abuela, ahora, confiesa, tiene menos tiempo para ella. Continúa a través de la tercera generación la concatenación de la dedicación y la atención. Su nuera trabaja fuera, y ella se encarga de criar a su nieta, aunque todavía tiene tiempo para continuar enseñando lengua inglesa, ir a las jornadas anuales de la T.E.A. y asistir regularmente a los ensayos de baile del grupo folklórico "Satautey".

La amplia sonrisa de Rebeca, se diluye en el aire, cuando le pregunto por los últimos cambios escolares. Ahora está en 5º de Primaria y se lamenta de la pérdida de valores, la sobreprotección de la infancia, y las cada vez más exigencias administrativas y burocráticas. Se siente aliviada después de dejar el cargo de vicedirectora, y aunque su vocación y entrega no han variado, cierto sentimiento de frustración embarga su vida en el aula. Su otra parte de vida se ha enriquecido el pasado verano: ha amadrinado y cuidado a una niña con una preciosa sonrisa.

La mirada esquiva de Lía, ya no huye de mí. Nos encontramos en espacios extraescolares, pero siempre terminamos hablando de la escuela, de nuestra querida escuela. Entre sonrisas y miradas, huyendo del aparataje técnico (cámara de fotos y grabadora), recordamos viejos tiempos en los que los sonidos no herían los oídos. Ahora, los niños de educación infantil se asustan del rugido agudo de la sirena. Ahora y después de muchos años como especialista de Lengua, ha tenido que adscribirse a etapa por excelencia de la infancia.

La infranqueable unión de Elisa y Tarsis, sigue intacta, aunque ahora imparten docencia en distintos niveles (6º y 3º respectivamente). Pese a la rutina de la cotidianidad y la hermandad, cuando se ven, se piropean. Me confiesan que cuando estuvieron en

primero, lo pasaron francamente mal, ya que se puso en duda su idoneidad. Pepita, sincera, reconoce que no es moderna, ni joven, ni bella; por eso a volver a primero se niega. Por otra parte, Magdalena, con paciencia espera, la adopción de una niña peruana (expresamente ha renunciado a un varón) y ya ha sido madrina sustituta en activo durante el pasado verano. La animo y le digo: “Vale la pena, estarás acompañada en tu soledad”. Ella me anima y me dice: “¿Y tú por que no lo intentas?”. Y yo me quedo sin argumentos ante una demanda constante que no acepto.

Los inmensos ojos azules de Ruth, están turbados por la impaciente espera en el que el silencio se convierte en la voz debida. Lleva dos años sin la presión de la secretaria. Se siente bien, y en el colegio bien. Ya no tiene los agobios de las cuadraturas de los billetes y las monedas. Este año ha tenido un curso mixto (1º-2º) y los niños y niñas han adquirido el hábito lector. Está contenta y el curso que viene, un tercero espera, aunque en estos asuntos la certeza no es nunca cierta.

Y hasta aquí llegó el relato del intento por superar la caducidad de los datos, un sueño por lo imposible. Hoy hay nuevos momentos, nuevas maestras y maestros a los que no tendré acceso. Hoy será ayer después de pasar por los trámites obligados. Cuando diga en el acto: curso, época, tiempo, siempre será en pasado. Hasta la dedicatoria ha tenido que trasmutarse: A mi padre, en su memoria. A mi madre, por su presencia. Ésta era la originaria, pero ya no cuento con ninguna presencia. Mi madre, cumpliendo con sus advertencias, no verá el fruto de mi aislamiento de tantos años. Ahora soñando que desde algún rincón del Universo esté conmigo se la dedico. Le dedico mi tesis a mi madre, a mi padre y al imposible olvido.

Capítulo 9. *MÁS ALLÁ DEL PENSAMIENTO,
LAS PALABRAS Y LAS ACCIONES:
PARA SEGUIR CONSTRUYENDO*

Ha llegado el momento de ir concluyendo y ahora yo me enfrento a una compleja tarea: hablar de un tiempo muerto. Un tiempo del que sólo permanece las notas, las palabras, las imágenes y los recuerdos. Una época en la que hemos entrado en un nuevo milenio nacido bajo el augurio de convertirse en el tiempo de las mujeres. Y yo pregunto: ¿Qué mujeres? ¿Las altas ejecutivas? ¿Las futuras ministras? ¿Las diputadas? ¿Las académicas? ¿Las literatas? ¿Cuántas son? ¿Cuántas son las otras; Las que ven incrementar sus niveles de pobreza; Las que ven aumentar las listas del paro; las que no podrán nacer; las que huyen y llegan a las costas, las que no llegan, las que sufren, las que mendigan por las calles...? ¿Las urbanas? ¿las rurales? ¿Las norteamericanas? ¿las latinoamericanas? ¿Las asiáticas? ¿Las afganas? ¿Las iraquíes? ¿las bosnias? ¿Las nigerianas? ¿Las españolas? ¿Las africanas? ¿Las canarias? ¿Las Tinaramanenses? ¿Las Maestras?...

Siglo XXI, Tiempo postmoderno en el que me ha tocado vivir y concluir. Un tiempo en el que sin duda se han logrado avances significativos en materia de igualdad de los derechos de las mujeres, pero un nuevo milenio en el que nos quedan muchos retos. Un mundo postmoderno en el que entre el 80 y 90 % de las familias pobres tienen una mujer como cabeza de familia; en el que las tres cuartas partes de las personas mayores condenadas a la soledad son mujeres; un mundo en el que crecen los fundamentalismos religiosos y el conservadurismo intolerante con dramáticas consecuencias para las mujeres; un mundo en el que más de doscientas doscientas mil mujeres mueren debido a abortos ilegales y ocho millones y medio conviven con el sida (casi todas en países pobres); un mundo en el que el negocio de la belleza mueve miles de millones de dólares para conseguir el canon de belleza establecido, mientras que cada año mueren ciento cincuenta mil mujeres de anorexia; un mundo en el que países como Sudán, Etiopía, Egipto, Chad, Nigeria, Mali, Ghana... es práctica sin tregua la mutilación genital femenina; un mundo en el que se vive bajo la amenaza de la violación y el cuerpo de las mujeres y las niñas es tratado como objeto de mercancía⁴⁰. Un país; España, en el que la tasa paro femenina (15'2 %) sigue duplicando a la masculina (7'5 %) (INE 2002), en el que el año anterior han muerto 52 mujeres a manos de sus parejas asesinas (Instituto de la Mujer 2002), en el que se estima que dos millones y medio mujeres reciben algún tipo de maltrato.(Echeverría, 2000).

⁴⁰Datos recogidos en "Atlas Akal del Estado de Mujer en el mundo" (2001)

Un mundo, en fin, global y neoliberal el que las economías y las políticas de ajuste estructural están afectando a los sectores menos favorecidos de la sociedad profundizando las diferencias entre países ricos y pobres, entre mujeres y hombres. Y es precisamente en este mundo postmoderno, una época violenta en la que las guerras son instrumento de los espurios intereses económicos y políticos de los países del autodenominados hipócritamente eje del bien donde he hallado a las mujeres afganas pidiendo PAZ, a las mujeres en Irak reclamando PAZ, y he pensado: realmente la revolución de las mujeres está en marcha. Hay una posibilidad para la esperanza, algo más que un nombre de mujer. Esperanza, una oportunidad para la vida y lo que ella significa. Si la vida viene de las mujeres, un mundo mejor vendrá de sus manos, de sus entrañas, de sus voces, de sus esfuerzos de sus razpnes, de sus acciones... La cuestión de la vida debe convertirse en el centro de la teoría y la práctica feminista (Butler, 2001). Mi esperanza es ésta. Mi lucha es ésta. Mi misión en la vida es ésta: "Narrar y cuestionar cómo el orden social vigente discrimina de forma explícita o velada a las mujeres". Mi tesis es ésta: "La escuela es una institución que discrimina a las mujeres (maestras)".

Con más precisión he de decir que he manejado varias tesis. En los albores dije: "Las mujeres en general, las mujeres que trabajan en la organización escolar, las profesoras en particular no son sólo ojos, nariz y boca,; útero, vulva o vagina; senos y melena; son historia y son producto de la historia". En el interludio afirmé: "Las mujeres se atribuyen teorías dependientes porque las presiones sociales siguen vigentes". Y al final planteo: "La escuela es una institución que discrimina a las mujeres (maestras)". Y ahora pienso que las distintas tesis fluyen y confluyen en una **conclusión**:

"Histórica y socialmente, las mujeres (maestras) han sido postergadas al silencio y al efecto; lo que ha influido en su forma de vida sus pensamientos y en su **s i t u a c i ó n** discriminatoria en la escuela".

1º Esta es una tesis de riesgo en el sentido de que trasciende la neutralidad de otros posibles temas. De hecho, cualquier persona puede, desde su propia posición de género, pronunciarse aceptando o rechazando los hallazgos. En este sentido creo que es conveniente distinguir entre opinión y conocimiento. Mi pretensión ha sido generar conocimiento científico, un conocimiento que permita tener una visión más certera de la realidad, por lo que es necesario tener en cuenta los criterios y procedimientos utilizados para determinar la cientificidad de la investigación (Ver capítulo 4)

2° Esta tesis se enmarca en un espacio y responde a la realidad de un centro que tiene como protagonistas a un colectivo de maestras y maestros concretas/os. Los resultados han de situarse en este marco espacial (Escuela de Tinarama) y temporal (1989-2002), por lo que la aplicabilidad de los descubrimientos a otros contextos dependerá de la similitud con las características sociales y escolares del contexto estudiado (entorno social, económico y político; carácter rural; tamaño del centro; nivel educativo; estabilidad de la plantilla, edad del profesorado, representatividad de profesoras y profesores, etc.)

3° Esta tesis no es una tesis objetiva como pudiera ser la de Díaz (2002, cit en RULL): "Uso de complejos de acetilenos con CO₂(CO)₈ en síntesis estereoselectiva: desde hidrocarburos sustituidos hasta eterescíclicos polifuncionalizados". El papel de las mujeres, maestras, en la escuela, es un tema subjetivo, tanto más cuando su autora es mujer y maestra. Y es un tema que implica un posicionamiento social y político ante los conflictos por razón de género. Por ello reivindica el carácter subjetivo y el compromiso social de la investigación.

4° Esta tesis ha sido una tesis que se ha prolongado en el tiempo intermitentemente. Primero se aplicaron los cuestionarios, después se realizaron las observaciones, paralelamente las entrevistas y las conversaciones informales, como he relatado en el capítulo 4. Han existido diferentes fases, interrupciones y continuidades, y con el acercamiento de nuevo al centro en el año 2002, me dí cuenta que, pese a las distancias temporales, muchas cosas seguían permaneciendo. Esto me hace pensar en la consistencia de los hallazgos.

5° Esta es una tesis que no es histórica, ni sociológica en sentido estricto, pertenece a un campo de conocimiento concreto: Organización Escolar. Pero al abordar la escuela desde la perspectiva de género, el campo se amplía a las distintas disciplinas, por considerar que la historia y la sociedad han moldeado nuestras vidas y nuestras conciencias; somos fruto de lo que otras han dicho y han hecho. En este sentido, dos cuestiones a tener en cuenta; primero, el reconocimiento a las mujeres que nos han precedido, a las contemporáneas y a las que nos trascenderán; y segundo, la necesidad de buscar una interdisciplinariedad entre los distintos campos del saber para comprender, valorar y mejorar la situación de las mujeres en las escuelas y en la sociedad.

6º Esta es una tesis feminista en la que se habla de mujeres y de hombres. Con ello creo que he colaborado en la ampliación de un horizonte entreabierto: Las Masculinidades (Askew y Ross, 1991; Barragán et. al., 1998; Tomé y Rambla, 2001; Barragán, et. al., 2001). Aunque estos trabajos están referidos a chicos adolescentes y mi investigación hace referencia a maestros adultos, pienso que afrontar un planteamiento de género debe implicar la incorporación de las perspectivas masculinas. Estudiar lo que los hombres-maestros piensan, dicen o hacen en la escuela es una oportunidad, no sólo para analizar las diferencias entre hombres y mujeres, sino también para sacar a la luz los prejuicios masculinos sobre la condición femenina.

Hechas estas precisiones, es conveniente que exponga mis *razonamientos concluyentes y las consecuencias* derivadas de los mismos:

En esta investigación he intentado buscar explicaciones a evidencias científicas. Ampliando los límites de paradigmas o "relatos teóricos"⁴¹ en los que se sustentan los hallazgos se abren las puertas a nuevos caminos:

El primero; encontrar una racionalidad que permita situar el pensamiento del profesorado en los marcos estructurales e ideológicos en los que se apoya; que permita comprender la realidad de profesores y profesoras en una sociedad convulsa y desigual; que permita entender que hombres y mujeres son seres sexuados que viven y conviven en una cultura mediatizada por las relaciones de género. Es necesario seguir profundizando en el análisis crítico de la sociedad pero teniendo en cuenta que la realidad del género impregna toda la organización de la vida social, es un condicionante esencial, junto con la clase social, del modo de vida de la sociedad capitalista occidental. Como afirma Nancy Fraser (1990: 72):

"La identidad del género se vive en todas las áreas de la vida (...) discurre como hilos rosas y azules por las áreas del trabajo asalariado, la administración del Estado y la ciudadanía, así como por el dominio de las relaciones familiares y sexuales"

Es por ello que apelo a la necesidad de integrar los estudios sobre el profesorado en un nuevo marco que permita no sólo explicitar el contenido de su pensamiento, sino también las estructuras políticas, sociales y culturales en las que está inmerso; un nuevo marco

⁴¹ En terminología postestructural (Capper, 1993)

ideológico que permita conocer, comprender y transformar las teorías y prácticas del profesorado, pero también y sobre todo, los contextos y circunstancias en que estos surgen y se desarrollan. Para mí ese espacio, ha pivotado en torno al paradigma crítico que intenta dar respuesta a las circunstancias sociales, históricas y económicas del mundo contemporáneo, generadoras de desigualdades específicas y limitaciones estructurales (Grundy, 1991). Pero al adentrarme en los sinuosos caminos del feminismo y el postestructuralismo, he descubierto que la teoría crítica también es objeto de críticas. Colleen Capper (1993: 17-18) apunta, en relación con la administración educativa, algunas de sus limitaciones:

- El énfasis en la racionalidad
- El énfasis en los análisis de clase frente a los de género y otras opresiones
- La confianza en la competencia comunicativa y la situación ideal de diálogo
- La simplificación de las relaciones de poder y la toma de decisiones
- El modo de afrontar el conflicto y la toma de decisiones a través del consenso.

Entonces, ¿Cuál sería la alternativa? ¿El postmodernismo con su defensa de la muerte de la historia y el sujeto; con su incapacidad práctica para la transformación social; con su relativismo radical ante la total ausencia de criterio normativo?

Capper explicita algunas contribuciones de la teoría feminista postestructuralista con potencial para superar las limitaciones de la teoría crítica, entre ellas:

- La importancia e inclusión de la subjetividad en los procesos y discusiones escolares
- La valoración del disenso, el conflicto y la resistencia en el desarrollo de las prácticas escolares
- La profundización en el lenguaje y los discursos que esconden "regímenes de poder/saber" en las escuelas.

Pero la autora, desde mi punto de vista, hace una propuesta con la que me siento más en sintonía: La necesidad de incorporar una perspectiva multiparadigmática en los

estudios de administración educativa, perspectiva que favorece una visión integradora, sin igualar el valor ético de los paradigmas:

"Aunque el término multiparadigma puede indicar lo contrario, los paradigmas no son igualmente útiles en todos los ámbitos del cambio educativo para las personas oprimidas... De hecho, cuando la meta educativa es la consideración y la búsqueda de la autonomía ("empowerment") de las personas oprimidas, las metas de las teorías crítica y postestructuralista feminista tienen preeminencia sobre las metas de los demás paradigmas. Si la meta educativa no es el cambio social, entonces la práctica y la formación del administrador excluirá los paradigmas asociados con la teoría crítica y el postestructuralismo feminista, reduciendo el marco de referencia a un enfoque "biparadigmático" que incluye el funcionalismo estructural y la perspectiva interpretativa". (Capper, 1993: 28)

Se trataría de construir una teoría social crítica-feminista, sensible con las cuestiones de género tanto en su construcción teórico-conceptual como en su conexión con una práctica social concienciadora y emancipadora hacia las mujeres. De esta manera, podremos entender y transformar las concepciones tradicionales de las profesoras hacia la enseñanza e influir en la génesis y desarrollo de teorías comprometidas con la crítica, el cuestionamiento del poder y las desigualdades sociales. Esta simbiosis entre lo "crítico" y lo "feminista" no debe ser una simple acumulación de los aspectos de género a los planteamientos emancipadores; sino que debe suponer una revisión y reconstrucción de ambas perspectivas a la luz de las cuestiones de género y de las diferencias sociales.

Una de las tareas que derivarían de esta simbiosis sería la revisión histórica de las teorías educativas a la luz de los planteamientos feministas; dilucidando los prejuicios, estereotipos, valores y creencias implícitos acerca del papel de las mujeres en la sociedad y la educación. Esto sería una ingente tarea que desbordaría el marco de una tesis doctoral. Lo que sí está en mis manos es el análisis crítico y feminista de los resultados encontrados. Por ello, la búsqueda del sentido crítico me lleva a la necesidad de relacionar las teorías implícitas de las profesoras sobre la enseñanza con una estructura social que las ha educado de forma conservadora, no emancipadora; que no les ha permitido participar de forma activa en la sociedad; que las ha alejado de las esferas políticas y sociales; que las ha relegado a espacios laborales restringidos; que... Si a las mujeres se nos ha educado para depender y conservar, no para liberar y emancipar; si se nos ha negado el derecho al libre pensamiento y a una praxis auténticamente emancipadora; si desde un principio la elección de la carrera ha estado condicionada por el contexto que hemos vivido, un contexto represivo y

patriarcal; si ese contexto se reproduce en el lugar en el que enseñamos y trabajamos; ¿cómo vamos a adoptar en la enseñanza un planteamiento crítico, político y social; cuestionador y emancipador? Y repito, es difícil entre peroles, pañales y fregonas tener una actitud crítica y elocuente ante la vida.

En la aparente libre elección de Melca, se recoge un dilema: maestra o costurera. No es un dilema único, se repite con Eva y se vuelve a repetir con Noema y con otras maestras. Maestra o enfermera. Y ellas no eligen, eligen por ellas. Esto no es una elección, es una coacción; una coacción que las lleva a elegir dentro de una oferta limitada: maestra o enfermera o asistente social o costurera o sirvienta o limpiadora o planchadora o monja o... Magisterio dentro de este abanico restringido es una opción aceptada y aceptable para su sexo y su clase. Y si como afirman algunos autores (Lerena, 1987; Fdez Enguita, 1990), la carrera ha propiciado independencia e igualdad para las maestras; intuyo que Magisterio para ellas ha supuesto una vía de acceso para lograr una igualdad que en otros trabajos a su alcance, se les ha negado. La relación que estas maestras han mantenido con la escuela y la enseñanza es paradójica. Por un lado, como alumnas, han sufrido los efectos de una educación represiva y sexista que ha condicionado su visión del mundo y de la vida; pero por otro lado, como maestras, la enseñanza se ha convertido en un medio para superar las limitaciones impuestas a su sexo y a su clase social. Si esto es así, no debe ser extraño que las profesoras se manifiestan en desacuerdo con los principales postulados de la teoría crítica que plantea como eje central de su discurso el papel reproductor de la escuela y la educación. Siendo educadas de forma desigual y autoritaria, siendo instruidas para depender, pretendiendo que fuesen seres alienados, no emancipados; la enseñanza como actividad laboral, se les ha presentado como una vía de acceso a lo que siempre se les ha negado: la palabra, la atención, el respeto, la explicación, el interés... Siendo excluidas de la participación política y social, difícilmente podrán las profesoras percibir los hilos invisibles que entrecruzan el poder y la escuela. Pueden tener aquí sentido las tesis de Anyon (1984, cit en Jiménez, Castilla y Déniz, 2002) relativas a las resistencias de las chicas al sexismo adheriéndose al aprendizaje escolar como forma de evasión de su futuro rol de madres y esposas. En este caso, no son las alumnas, si no las maestras las que se aferran a la escuela como forma de realización que en otros ámbitos se les niega.

Este análisis relativo al pensamiento del profesorado, habría que plantearlo a la inversa: ¿Por qué son los hombres críticos? y sobre todo: ¿Por qué no son también críticos

con las cuestiones de género? ¿Dónde están aquellos hombres tan emancipadores, tan progresistas y marxistas? Si para ellos la escuela aumenta las diferencias sociales, ¿dónde está el análisis de las diferencias de género? Simplemente no existen. No, perdón, existen, pero es al revés, de “la hembra al varón”. ¡Ah! y cuidado con todos los -ismos, incluido el feminismo. Lo crítico de los críticos es cuando la crítica afecta a su “Yo”. Son críticos con las desigualdades pero desde la perspectiva de género ellos son inferiores, se sienten "descolocados", "discriminados", "no integrados", porque la escuela es un matriarcado. No es que quiera ser ofensiva, pero me parece que debemos revisar estas concepciones pues no están exentas de sesgos sexistas:

En primer lugar; ellos parecen seres pasivos, abocados al interior de un mundo femenino dominante que no les deja incorporarse. Y yo pregunto: ¿Qué es lo que les impide integrarse? ¿Las mujeres o su discurso crítico-político-trascendental que les aleja de lo intrascendente y cotidiano, de la risa y el llanto? En segundo lugar; su actitud ante ese supuesto mundo femenino dominante, es una actitud reticente y despreciativa que sitúa a las mujeres en el centro de sus críticas. Me sorprendí cuando oí decir que algunas mujeres trabajaban para comprarse caprichitos, pero ahora, no sólo me sorprende sino que me indigna. Ciertamente es que el susodicho me aclaró que todas las mujeres no eran iguales, pero ese es siempre el argumento baladí ante una creencia arraigada y extendida. Y me indigno porque también pregunté "...Y los hombres, ¿por qué trabajan los hombres?" Y la respuesta fue concisa: "Por imposición social". Y ahora me vuelvo a preguntar... Y las mujeres, ¿por qué trabajamos las mujeres? ¿No es imposición social, masculina además, que sistemáticamente se nos haya negado el reconocimiento-derecho al trabajo, aunque hayamos trabajado como bestias (perdón por la expresión) pariendo, sembrando, recogiendo las cosechas, cargando agua, cocinando, lavando sirviendo, enseñando... Aunque fuese cierto que una, dos, cien, mil... mujeres trabajen para tener caprichos, o que una, dos, cien, mil... esperen cómodamente que sus maridos les dejen en casa el dinerito, es una falta de respeto que se utilice la memoria selectiva sólo con ellas y se olviden a las una, dos, cien, mil, millones... que trabajan para sobrevivir.

Otra cuestión que me deja perpleja: el matriarcado. Para los hombres con los que he hablado de este tema el matriarcado parece ser el estado natural de la raza humana. Sean de Navarra, Castilla, Andalucía, Canarias, Venezuela, Brasil... las mujeres han jugado un papel

dominante en sus respectivas sociedades. Incluso manejan argumentos eruditos. Me decía Jacob, uno de los maestros de Tinarama:

"He leído teoría antropológica: Si la historia de la humanidad fuese un reloj, sólo un minuto sería la historia del patriarcado. El matriarcado es lo que ha predominado. La mujer se dio cuenta primero que la sexualidad iba asociada a la reproducción, cuando los hombres más tarde se dieron cuenta, quisieron controlar a la mujer para asegurar la filiación"

Hay distintas voces y miradas en torno a la antropología, las hay androcéntricas y las hay feministas (Moore, 1991) pero lo que debe ser cierto es que la investigación no puede ser sustituida por un mito. Como acertadamente apunta M^a José Guerra (2001: 35-36):

"La conjetura acerca de la existencia de un matriarcado se desvanece. Aparece como expresión de la nostalgia del supuesto 'paraíso perdido'. Además, lo que es seguro es que aunque los matriarcados hayan existido alguna vez, actualmente no existen. Autoras como J. Bamberger apuntan que el mito del matriarcado es además una trampa ideológica: 'Los mitos reiteran constantemente que las mujeres no supieron manejar el poder. Su objetivo es presentar a las mujeres 'como indignas de ejercer tareas de dirección de un gobierno'. Éstos oscilan entre la presentación de la imagen 'del caos y del desgobierno ejercido mediante la astucia y la sexualidad desenfrenada' y la 'madre-diosa mística pura e incorrupta' que presenta Bachofen. Diosa o niña, el resultado es el mismo: 'El mito del matriarcado es sólo el instrumento utilizado para mantener a la mujer en su lugar. Para liberarla es preciso destruir el mito'."

El segundo camino que se abre ante los hallazgos es mirarlos con una perspectiva diacrónica, dado el tiempo transcurrido desde los inicios (1989) a la actualidad y compruebo que, pese a las esperanzas depositadas en el futuro, aún arrastramos un pesado lastre. Desde el planteamiento meramente cuantitativo encontramos que:

"La distribución del profesorado sigue siendo absolutamente desigual si se cruzan las variables sexo y nivel educativo... Por otra parte, este análisis no supone ninguna novedad en tanto mantiene y consolida una tendencia que se viene repitiendo tradicionalmente no sólo en el panorama educativo español sino en la comunidad educativa internacional (Comisión Europea, 1997). Quizá lo que puede tener de novedoso es precisamente el mantenimiento rotundo de estas tendencias (los porcentajes, siguen siendo radicalmente distintos en su distribución por nivel educativo en los niveles inferiores y superiores de la educación) en una década en la que la participación laboral de

mujeres y hombres en espacios tradicionalmente 'no frecuentados por ambos sexos comienza a aumentar. En la profesión docente y a la luz de los datos, puede afirmarse que la distribución por niveles es muy similar a la que se daba hace 10 años en España y que se mantiene la tendencia a que cuanto mayor es el nivel educativo de los alumnos menor es la presencia de las mujeres".

Cualitativamente, y respecto a esta tesis, se han ido eliminando rostros, remodelando los decorados, relevando seres humanos; pero algún tiempo después sigue persistiendo la mayoritaria presencia femenina, los harenes pedagógicos, las consultas a la superioridad, el desbordamiento del rol, los silencios, la voluntariedad forzada, los estereotipos de género y las teorías de los maestros. Algún tiempo después, el 24 de Mayo de 2002, Ismael me relataba lo mismo que me contó en 1994, pero en otro contexto y con otro pretexto:

Ismael.- En el Magisterio hay muchas marujas y marujos que después de la escuela se van al corte inglés

Yo.- ¿Más mujeres?

Ismael.- Sí. El otro día en casa, hablando con la jefe de estudios de un centro, me contó que pasa muchos apuros puesto que las compañeras la llaman. "Mira, no puedo ir porque hoy me vino la regla muy fuerte". Y después se entera de que no fue a la escuela, sino al corte inglés...

Realmente tardan mucho tiempo en cambiar las estructuras, las ideologías y las prácticas educativas. Y el proceso de incorporación de las mujeres en la enseñanza, visto desde esta perspectiva longitudinal amplia que se une a la historia, no ha sido un camino de rosas precisamente (USTEA; 1991). Michael Apple en su ensayo "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual" (1990), reproduce un documento utilizado en 1923 para la contratación de profesoras en USA. En él la aspirante debía comprometerse explícitamente a: no casarse; no dejarse acompañar por hombres; estar en casa entre las 20:00 horas y las 6:00 horas; no pasar el tiempo en las heladerías; no salir de la ciudad en ningún momento sin la autorización del Presidente del Consejo de Administración; no fumar; no tomar cerveza, vino ni whisky; no montar en carruaje sin con hombre alguno, a excepción de su hermano o su padre; no llevar vestidos de colores llamativos; no tintarse el pelo; llevar dos calzones como mínimo; mantener limpia la clase; no usar polvos ni máscara para la cara, ni pintarse los labios.

Confieso que cuando cayó en mis manos este texto, me resultó inaudito por varias razones: porque se realizó en 1923 (hace tan solo ochenta años, una milésima de segundo en la historia de la humanidad); porque se aplicó en USA, país puritano pero pionero en la lucha por los derechos de las mujeres (¿cómo sería la situación de las maestras en España en ese año con el régimen dictatorial de Primo de Rivera?); porque se produce una injerencia en la vida privada de las maestras que nada tiene que ver con su desempeño público como docentes; porque todas las obligaciones contractuales debían cumplirse a cambio de 75 miserables dólares al mes; porque tal como señala Apple (1990:67):

"...ésta situación no acabaría en 1923. Muchas de estas condiciones siguen vigentes durante décadas para transformarse, en última instancia en las formas más técnicas de control actualmente institucionalizadas en diferentes partes de USA"

¿Cómo ha sido este proceso en España, cómo ha influido en las maestras que he estudiado y con las que he aprendido? Una respuesta a ésta pregunta me llevaría a seguir profundizando en el macronivel o nivel estructural que mencioné en el proyecto de investigación de mi vida; es decir, continuar indagando en el análisis histórico y sociológico del proceso de incorporación de las mujeres a la enseñanza. El carácter longitudinal de este trabajo ha hecho que emerjan excelentes estudios en este sentido, como el ya citado de Sonsoles San Román (1998). Pero creo que aún queda una tarea pendiente: la de reconstruir la historia de la incorporación de las mujeres al trabajo docente en el S.XX, haciendo especial hincapié en cuatro momentos que marcan este tiempo en España: las maestras de la República, las maestras del franquismo, las maestras de la transición y nosotras, las maestras de final del siglo y el comienzo del nuevo milenio. USTEA (1991) aporta algunos datos que pueden poner de manifiesto el largo proceso de discriminación al que han sido sometidas las profesoras hasta fechas relativamente recientes:

"En nuestras latitudes existían, hasta hace 15 años⁴², dos listas diferentes para varones y mujeres en el concurso de traslados de EGB, teniendo preferencia para escoger los hombres. Tampoco fue rara la práctica, en los años 70, de no contratar mujeres casadas en los institutos de Bachillerato o la de hacer firmar un papel en el que se comprometían a no quedar embarazadas en el tiempo de duración del contrato." (pg38)

El tercer camino a seguir es la revisión crítica-feminista de las concepciones de las profesoras sobre su papel en la sociedad y en la escuela. En primer lugar, habría que decir que aunque manifiesten un sentimiento de igualdad como maestras en la escuela, han

⁴²La fecha de publicación del artículo es en 1991, quince años atrás hace referencia al año 1976

sufrido discriminación en otras épocas y actualmente en otros ámbitos. A algunas de ellas se les cuestionó su continuidad en los estudios y la carrera de Magisterio supuso, como ya expresé, una oportunidad de superación, pero restringida a un campo socialmente aceptado para las mujeres. Pese a este reconocimiento, las maestras expresan la situación de transitoriedad en la que están y la explotación de la que son objeto al intentar combinar las esferas pública-privada en su vida cotidiana. Pero lo que más llama mi atención es el sentimiento de autoculpabilidad que manifiestan ante su situación discriminatoria: somos culpables porque hemos educado a los hombres machistas, porque elegimos una carrera que nos convenía, porque somos cómodas y poco emprendedoras, porque no tenemos aptitudes para dirigir a un grupo humano, porque somos más sensibles y comprensivas, porque no queremos mojarnos, porque no tenemos un carácter fuerte. En la frase ya citada de Eva: "*La mujer no está marginada está automarginada*", se expresa este sentimiento amargo de culpabilidad al que estamos sometidas las mujeres.

Y yo ahora, al afrontar las conclusiones, me gustaría decirle a las maestras, a las mujeres y a mí misma con voz firme y contundente: "¡Basta ya! de autoculpabilidades y autoflagelaciones, nosotras no somos culpables". Somos seres condicionados por una estructura económica, política e ideológica que ha limitado y limita nuestra vida y que encima nos responsabiliza y culpabiliza de los males endémicos del sistema social y escolar. Un ejemplo: El Dr Fernández Enguita, flamante catedrático de sociología de la Universidad de Salamanca, publicó en Octubre de 1999 el artículo "¿Es pública la escuela pública?" en el que, entre otras cosas responsabiliza al profesorado del deterioro del sistema de educación público:

"Mi opinión⁴³ es que no; que aún en esas circunstancias -o precisamente por ellas-, es posible una subordinación de la escuela a otros intereses, concretamente a los intereses más espurios de los profesionales del sector, lo que puede calificarse abiertamente de apropiación, en la medida en que los intereses y objetivos públicos (los del alumnado, la comunidad del entorno y la sociedad global) quedan subordinados a los intereses y objetivos privados (de cada profesor) y corporativos (del conjunto del profesorado), a veces hasta el punto de su total abandono." (pg. 77)

43

Responde a una autopregunta: "¿Bastan, la ley y la titularidad estatal para garantizar para que la llamada escuela pública sea inequívocamente pública?"

Pero quizás lo que más me conmovió del artículo fue que la feminización de la enseñanza se convertía para Enguita en un referente explicativo del proceso de deterioro de la escuela pública:

"Lo irónico de esto es que cada vez que el profesorado, fundamentalmente femenino, logra una fiesta, otro día de suspensión de las actividades docentes por el motivo que sea, otro caso de aplicación de la jornada continua, empezar el curso un día más tarde o aplicar el horario de verano un día antes, quienes pagan el pato son ante todo, aparte de los alumnos, sus madres, que tienen que recurrir a complejos arreglos familiares, vecinales, etc., o, simplemente, limitar aun más su empleabilidad extradoméstica. Unas mujeres, las maestras, resuelven su papeleta a costa de otras -que, por cierto, son muchas más-, en razón 25 a 1, aproximadamente (pg 79)."

En el debate virtual que surgió con posterioridad y que el susodicho aprovechó para incrementar su ya meritorio curriculum con la publicación de un nuevo libro (Fernández Enguita, 2002), se manifestaron múltiples voces a favor o en contra de este planteamiento. Mi postura personal es la de absoluto rechazo a las tesis del ilustre catedrático, entremezclándose con el dolor y el desconsuelo manifestados por otras maestras. Ciertamente existe feminización en los primeros niveles y que la enseñanza pública está en crisis, pero esto no es motivo para la culpabilización sino para la reestructuración de los puestos de trabajo docente y el apoyo e implicación de las administraciones educativas dotando de recursos humanos y materiales a las escuelas públicas. En este sentido y aportando datos empíricos recientes, Juan Rodríguez en su tesis doctoral sobre "La estructura del puesto de trabajo del profesorado de primaria" (2002), concluye:

"A la vista de los resultados del Estudio I y del Estudio II, los maestros y las maestras asumen, en general, los roles sociales atribuidos al sexo masculino y femenino respecto a la ejecución y responsabilidad en las tareas del hogar. Así, la mujer-docente asume las responsabilidades del trabajo doméstico y se dedica al mismo en mayor medida. Sin embargo, ser maestra o maestro no está asociado con el ejercicio de la docencia por lo menos en lo tocante al modo, el lugar y la frecuencia de las tareas docentes y al tipo de criterios utilizados a la hora de decidir sobre los aspectos curriculares en el aula."

Es decir, las mujeres realizan un doble trabajo, el doméstico y el laboral, pero la dedicación al primero no limita o condiciona los aspectos relacionados con la labor docente. Cobran sentido las palabras de la enfermera de Tinarama "*No ganamos nada con el trabajo, trabajamos el doble*". Cobran sentido las palabras ya citadas de las maestras "*¡Dios que vida estamos llevando!*".

El cuarto camino a emprender en este recuento retrospectivo es conceptualizar la enseñanza como un ámbito en el que intervienen multiplicidad de agentes y factores que regulan las prácticas escolares. Es decir, debíamos preguntarnos sobre las condiciones que regulan la estructura del puesto de trabajo del profesorado, incidiendo en aquellos aspectos que definen la enseñanza como un trabajo de mujeres dirigido y controlado por hombres. Tomando como referente el marco conceptual propuesto por Martínez Bonafé (1998) podríamos concatenar una serie de interrogantes: ¿Quiénes determinan las prescripciones y orientaciones de la política legislativa en los diferentes contextos de regulación? ¿Quiénes establecen los discursos legitimadores de la práctica (también los deliberativos y críticos)? ¿Quiénes constituyen las agencias de determinación del currículum (administraciones educativas, editoriales, universidades, organizaciones sindicales)? ¿Quiénes diseñan el "urbanismo social de la escolarización que traza itinerarios, regula tiempos y distribuye en el interior de un decorado material prefijado, la fragmentación de ambientes, los límites y sus pasos fronterizos?" (pg. 96) ¿Quién promueve y se beneficia de un desigual reparto del mercado de trabajo a través de la feminización de la enseñanza? ¿Quiénes desarrollan día a día, paso a paso, momento a momento, el conjunto de funciones y tareas que configuran la actividad docente? Preguntas y preguntas que me llevan a otra conclusión:

"La estructura del puesto de trabajo del profesorado está constituido por un conjunto de condiciones masculinizadas que regulan la práctica de un colectivo laboral mayoritariamente feminizado. O lo que es lo mismo, la enseñanza es una practica feminizada pero masculinamente condicionada"

El quinto camino a revisar en esta línea discursiva es sobre la naturaleza y características de la figura docente, especialmente en el caso de las maestras. Sobre el papel de las maestras y maestros en la enseñanza se han vertido numerosos calificativos: técnico eficaz, procesador de información, práctico reflexivo, profesional intuitivo, investigador de su propia práctica; y al hilo de los análisis críticos se reivindica su papel como "intelectuales transformativos" (Giroux, 1990), o "intelectuales comprometidos" (Cabrera, 1991). Ya en algún contexto (Congreso Internacional de Didáctica, 1995) me he manifestado contraria a que desde una postura privilegiada (la nuestra como académicos y académicas) "apodemos y reglemos" a un colectivo que me merece una especial consideración. Pero es que además mi visión del intelectual, quizás un tanto esperpéntica, no coincide con la imagen de las maestras protagonistas de esta tesis.

La figura del intelectual, yo la asocio al hombre blanco, dedicado al desarrollo del intelecto a través del debate y tertulias en clubs, bares o centros culturales; lector y escritor perseverante, con tiempo y sin estorbos para prolongar la madrugada y dormir cuando aclara el día después de la reflexión solitaria y la narración rebuscada. Los percibo con cierta dosis de vanidad y superioridad, reclamando su libertad de expresión por encima del bien y del mal. Los percibo con voz grave, postura holgada, barba poblada y gafas adaptadas. Y los contemplo perpleja, cuando un intelectual paradigmático, premio Nobel de literatura sentencia: "Hay dos clases de personas: mis amigos y los hijos de puta". Y más perpleja me quedo cuando este comentario, recortado en la prensa, se expone en un cartel en la escuela como parte del homenaje a la figura del insigne intelectual desaparecido.

Quizás algún maestro de esta investigación coincida con este perfil, pero afirmo rotundamente que las maestras no. Ellas son mujeres con escaso tiempo para tertulias literarias y políticas, caen rendidas cuando el día deja paso a la oscuridad, ocupan el tiempo dentro y fuera de la escuela, en infinidad de tareas prácticas: se levantan al alba, preparan desayunos, llevan a sus hijas/os a la guardería o la escuela, acuden a su escuela, reciben a sus alumnos, les enseñan, hacen actividades con ellos, atienden sus necesidades, les cuidan en los recreos, regresan a las aulas, hablan con el alumnado, se preocupan por sus problemas, les indican nuevas tareas, escriben en la pizarra, ojean los libros y cuadernos, escuchan lecturas, explican conceptos, supervisan y corrigen las tareas, planifican, asisten a reuniones, salen del colegio, vuelven a recoger a sus hijos o hijas, les preparan la merienda, recogen y limpian la casa, ponen la lavadora, tienden, planchan, cosen, hacen la cena, se ensimisman en un sillón, velan el sueño de sus hijas e hijos o ancianos, duermen lo que pueden y al día siguiente otra vez se repite el esquema ¿Cuándo se pueden sentar tranquilamente a reflexionar sobre lo que hacen e investigar sobre los procesos escolares? ¿Cuándo podrán "ser capaces de reflexionar autónomamente sobre su propia situación social y sobre las relaciones sociales generales"? (Cabrera, 1988: 24) ¿Cuándo se podrán adoptar medidas para transformar el mundo, sin que se transformen sus vidas?

Cierto es que las profesoras y profesores no pertenecen a la clase obrera, ni tampoco son capitalistas; y que según Giroux (1991: 176) el análisis del profesorado como intelectuales transformativos conlleva ventajas:

- El reconocimiento del trabajo docente como una tarea intelectual, en oposición a una definición del mismo en términos instrumentales o técnicos.
- La aclaración de ciertos tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales.
- La aclaración del papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos económicos y sociales

Pero desde mi punto de vista, habría que buscar imágenes o metáforas del profesorado, que tengan en cuenta las complejas realidades de las mujeres y sus condiciones de trabajo y de vida dentro y fuera de la escuela. Por aportar alternativas al debate, me atrevo a sugerir otra imagen: "Las maestras: seres humanos que dominan el difícil arte de enseñar y de vivir"

El sexto camino a recorrer se adentra en los entresijos de la escuela como organización compleja y paradójica. Santos Guerra (1997: 98-101) pone de manifiesto algunas de las contradicciones más evidentes que caracterizan a la escuela:

- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad
- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia
- La escuela es una institución heterómana que pretende desarrollar la autonomía
- La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida
- La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente
- La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos
- La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo
- La escuela es una institución que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes

- ° La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación
- ° La escuela es una institución acrítica que pretende educar para la exigencia democrática
- ° La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica

A estas 11 paradojas yo añadiría, en relación con esta investigación, las siguientes:

"La escuela es una institución feminizada, pero masculinamente controlada, dirigida y reglada."

"La escuela es una institución que aparentemente ha propiciado igualdad e independencia a las mujeres-maestras, pero que realmente, a través de procesos manifiestos o sutiles, las relega a posiciones dependientes y subordinadas".

Estas ambivalencias están relacionadas con algunos aspectos mencionados anteriormente:

- . El carácter jerárquico de la institución escolar
- . El modelo de democracia formal incardinado en la vida de las escuelas que prevalece por encima de una democracia verdaderamente participativa
- . El sexismo como práctica omnipresente en la escuela
- . La apariencia de neutralidad que obvia los intereses y presiones a los que están sometidas las mujeres
- . La prevalencia de la ética del cuidado y la atención, que arrincona a las mujeres en determinados niveles, funciones y tareas
- . La hiperregulación legislativa que deja escaso margen para la autonomía, sobre todo en el caso de las mujeres

Si queremos de verdad una sociedad y una escuela más igualitaria, justa y democrática, debemos romper con moldes y prácticas que reducen la participación al funcionamiento de órganos y mecanismos formales, la autonomía a un medio de control de

las escuelas y una dejación de responsabilidades de los poderes públicos (Smyth, 2001) y la actividad política a un mero procedimiento técnico para tomar decisiones:

"A una sociedad democrática y a un sistema educativo democrático corresponde construir escuelas también democráticas" (Guarro, 2002: 28)

Si queremos contribuir a la mejora de la sociedad, el sistema educativo y la escuela, las aportaciones y las condiciones de vida de las mujeres deberán tenerse en cuenta no sólo desde las intenciones, sino desde las prácticas comprometidas con la igualdad, la liberación y la justicia social.

El último camino a recorrer (por ahora), va a ser un camino de futuro, pero desgraciadamente no un futuro esperanzador para las mujeres- maestras. Dice Jurjo Torres (2001: 28):

"La economía, las transformaciones que promueve el actual capitalismo en sus modos de funcionamiento más salvaje, una vez que los modelos de sociedad socialista casi lograron ser silenciados y ya no sirven para moderar ni disimular el auténtico rostro del capitalismo, explican en gran parte la reestructuración y reforma de los sistemas educativos y lógicamente, el trabajo de profesoras y profesores"

Corren malos tiempos para el mundo, para los sistemas educativos, para la enseñanza y para el profesorado. Corren malos tiempos para las mujeres-maestras. Los efectos del neoliberalismo feroz con las consiguientes políticas educativas conservadoras están incidiendo en las estructuras, los procesos y los agentes educativos. Baste como ejemplo en el contexto español la política educativa impuesta por el conservador partido popular.

¿Dónde llevará a las mujeres las políticas de privatizaciones, teniendo en cuenta que en la escuela privada, con su adoctrinamiento y pésimas condiciones laborales para los docentes, la presencia de maestras es mayor que en el sector público? ¿Dónde llevará a las mujeres pobres la política de elección de centros? ¿A quién se responsabilizará de los problemas escolares si los poderes públicos delegan sus obligaciones y funciones? ¿Al colectivo docente mayoritariamente femenino? ¿A quiénes afectará más las medidas de desregulación del empleo en educación y las políticas de ajuste presupuestario? ¿A los puestos más precarizados del cuerpo docente como son las interinas, mayoritariamente mujeres? ¿A quiénes favorecerá el credencialismo y la excelencia competitiva, no sólo entre

el alumnado sino también entre el profesorado? ¿Quiénes constituirán el pasado-futuro cuerpo de directores e inspectores propuesto por la LOCE? ¿Las mujeres? ¿Quiénes lucharán y resistirán contra todo esto día a día, minuto a minuto, momento a momento? Para responder retomo las palabras de Margarita Rivière que dan pie a la esperanza: "La revolución de las mujeres no es una frase o un deseo, sino algo que está en marcha". Yo me adhiero a esa revolución por lograr un mundo más justo y humano. Y me adhiero con mi pensamiento, con mi escritura y con esta investigación que no tendrá fin. Por ello sólo me queda preguntar: "¿Maestras en la Escuela?"... Y afirmar: CONTINUARÁ.

BIBLIOGRAFIA

- Acker, S. (1988), Teachers, gender and resistance, *British Journal of Sociology of Education*, 9, 3, 307-322.
- Acker, S. (ed.), (1989), *Teachers, Gender & Careers*. Londres. The Falmer Press.
- Acker, S. (1995), *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid. Narcea.
- Alberti, R. (1945), *Marinero en Tierra*, Buenos Aires , Losada.
- Alvarez, A. (1997), *Enciclopedia. Tercer Grado*, Madrid, EDAF.
- Álvarez, S. (2001), Diferencia y teoría feminista, en Beltrán, E.; Maqueira V. (ed.); Álvarez, S.; Sánchez, C. *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Alvesson, M. y Due, Y. (1997), *Understanding gender and organizations*, Londres, Sage.
- Amorós, C. (1982), Rasgos patriarcales del discurso filosófico: notas acerca del sexismo en filosofía, en: Duran, M^a A. *Liberación y Utopía* (35-56), Madrid, Akal.
- Anderson, G.L. (1989), Critical ethnography in education. Origins, current status and new direction, *Review of Educational Research*, 59, 3, 249-270. Traducción de Juan Yanes González
- Angulo Rasco, J.F. (1992), Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora, *Educación y Sociedad*, 10, 91-129.
- Anker, R. (1997), La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las Teorías, *Revista Internacional del Trabajo*, 116, 3, 1-28.
- Apple, M. (1986), *Ideología y Curriculum*, Madrid, Akal.
- Apple, M. (1987), Enseñanza y trabajo femenino: Un análisis histórico e ideológico, *Revista de Educación*, 283, 79-99.
- Apple, M. (1989), *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós/MEC.

- Apple, M. (1990), Trabajo, enseñanza y discriminación sexual, en Popkewitz, T. *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia. Universidad de Valencia
- Apple, M. y Jungck, S.(1990), No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula, *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- Arnot, M. (1987), La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer, *Témpora*, 9, 67-86.
- Arnot, M. (1995), Feminismo y educación democrática, en VVAA, *Volver a pensar la Educación I*, 307-325.
- Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós
- Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Ball, S. (1995), Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!, en Walford, G. (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa* (201-228), Madrid, La Muralla.
- Barquín, J y Melero, M^a A. (1994) Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo, *Investigación en la escuela*, 22,27-34
- Barragán, F. et. al. (1998), *Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: Un estudio de las masculinidades en la adolescencia*, Comisión Europea, Dirección General XXIII Educación, Formación y Juventud (Informe inédito)
- Barragán, F. (Coord), (2001): *Violencia de Género y Curriculum*. Málaga. Aljibe.
- Barriandirain, J. M.. (1991), *Entrevista en A3TV*, 14-XI-1991.
- Bates, R. (1989), Burocracia, Educación y Democracia: Hacia una política de participación, en VVAA *Teoría crítica de la administración educativa* (190-205), Valencia, Servei de publicacions Universitat de Valencia.
- Bates, R. (1994), Teoría crítica y administración educativa, en Escudero, J. M. y Gonzalez, M^a. T. *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (61-75), Madrid, Ediciones pedagógicas.

- Beauvoir, S. de ([1949], 1999), *El Segundo Sexo*, Madrid, Cátedra.
- Beauvoir, S. de ([1963], 1987), *La Fuerza de las Cosas*, Barcelona, Edhasa.
- Beck-Gernsheim, E.; Butler, J.; Puigvert, L. (2001), *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (ed.), (1999), *Géneros prófugos*, México. Paidós/UNAM
- Beltrán, E.; Maqueira V. (ed.); Álvarez, S.; Sánchez, C. (2001), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Beltrán, E. (2001), Feminismo liberal, en Beltrán, E.; Maqueira V. (ed.); Álvarez, S.; Sánchez, C. (2001), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, (86-104), Madrid, Alianza Editorial.
- Beltrán, E y Maqueira, V. (2001), Introducción, en Beltrán, E.; Maqueira V. (ed.); Álvarez, S.; Sánchez, C. (2001), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, (9-16), Madrid, Alianza Editorial.
- Benhabid, S y Cornella, D. (1990), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Edicions Alfonso el Magnánim.
- Ben-Peretz, M. (1989), Women as teachers: Teachers as women, en Smyth, J. *Critical perspectives on educational leadership*, (178-186), Londres, The Falmer Press.
- Berstein, C. (1990), *Poder, Educación y Conciencia*, Barcelona, El Roure.
- Biblia, La (1961), Barcelona, Montaner y Simón.
- Biklen, S. K. (1985), Can elementary schoolteaching be a career?: A search for new ways of understanding women's work, *Issues in Education*, 3, 3, 215-231
- Blackmore, J. (1989), Educational Leadership: A feminist critique and reconstruction, en Smyth, J. *Critical perspectives on educational leadership* (93-125), Londres, The Falmer Press.
- Bolman; L. y Deal, T. (1992), Leading and managing: Effects of context, culture and gender, *Educational Administration Quarterly*, 28, 3, 314-329

- Borderías, C.; Carrasco, C.; Alemany, C. (comp.), (1994), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona. Icaria/Fuhem
- Bradley, H. (1994), *The polity reader in gender studies*, Cambridge, Polity Press..
- Brimblecombe, N.; Ormston; M.; Shaw, M. (1996), Gender differences in teacher response to school inspection, *Educational Studies*, 22, 1, 27-40
- Brullet, C. Y Carrasquer, P.(comps.), (1996), *Sociología de las relaciones de género*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Buchan, L. (1993) Es un buen trabajo para una chica (¡pero una carrera horrible para una mujer!), en Spender, D.; Sarah, E., *Aprender a perder. Sexismo y educación*, (111-119), Barcelona, Paidós.
- Burrell, G. y Hearn, J. (1989), The sexuality of organization, en Hearn, J. et. al., *The sexuality of organization*, (1-28), Londres, Sage.
- Butler, J. (1990), Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault, en Benhabid, S. y Cornella, D. *Teoría feminista y teoría crítica*, (193-211), Valencia, Edicions Alfonso el Magnánim.
- Butler, J. (2001) La cuestión de la transformación social, en Beck-Gernsheim, E.; Butler, J.; Puigvert, L. *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure.
- Cabrera, B. (1987), Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales, *Témpora*, 10, 9-26.
- Cabrera, B. (1991), Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci, *Témpora*, 17-18, 25-56.
- Camara, G. (1994), Prólogo, en Sopena, A. *El Florido Pensil*, (13-22), Barcelona, Crítica.
- Cansinos-Assens, R. (1931), *El secreto de la sabiduría*, Madrid, Hispania.
- Capper, C. (1993), *Educational Administration in a pluralistic society*, Albany, SUMY.
- Carr, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la Educación*, Barcelona, Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

- Carranza, M^a E. (2002), *Mujer y Antropología*, en González, A.; Lomas, C. (Coords), (2002), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, (21-32), Barcelona, Graó.
- Casey, K. y Apple, M. (1992), El género y las condiciones de trabajo del profesorado: El desarrollo de su explicación en América, *Educación y Sociedad*, 10, 7-21.
- Castilla, J.L.; Déniz, F.; Jiménez, M. (2002) *Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación. El caso de las profesoras universitarias*. Proyecto de investigación financiado por la D.G. de Universidades del Gobierno de Canarias
- Chodorow, N. ([1978], 1984), *El ejercicio de la maternidad*, Barcelona, Gedisa.
- Clarriocates, K (1993), Todo en el mismo día, en Spender, D.y Sarah, E. *Aprender a perder. Sexismo y educación*, (95-116), Barcelona, Paidós.
- Coba, C. y Díaz, R. (1990), *Tinarama: Un pequeño acercamiento a su realidad*, Documento inédito
- Cockburn, C. (1993), *In the way of women: Men's resistance to sex equality in organisation*, Basingstoke, McMillan.
- Colás, M^aP.; Buendía, L. (1992), *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- Coolidge, C. (1927), *El precio de la libertad*. Barcelona, Cervantes
- Coscojuela, R. y Subías, R. (1993), ¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?, *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 65-67.
- Crozuet, M. (1982), *Historia General de las Civilizaciones. La época contemporánea*, Barcelona, Destino.
- Cunnison, S. (1989), Gender joking in the staffroom, en Acker, S. (ed.), *Teachers, Gender & Careers*, (151-167), London, The Falmer Press.
- Dalmau Carles, J. (1965), *Enciclopedia cíclico-pedagógica. Grado elemental*, Gerona, D.C.P.
- Danylewycz, M. y Prentice, A. (1984), Teachers, gender, and bureaucratizing school systems in nineteenth century Montreal and Toronto, *History of Education Quarterly*, 75-100

- Delphy, C. (1982), *El enemigo principal*, Barcelona, Edicions La Sal.
- Dominguez, G y Mesanza, J (Coords), (1996), *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española
- Duran, M^a A. (1982), *Liberación y Utopía.*, Akal, Madrid.
- Eagly, A.; Karau, S.; Johnson, B. (1992), Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis”, *Educational Administration Quarterly*, 28, 1, 76-102
- Eco, U. (1990), *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa.
- Echeburría, E. (2000), *Entrevista en Canarias* 7, 11-VII-2000, 23
- Ellsworth, E. (1999), ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica.”, en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (ed.), *Géneros prófugos*, (55-88), México, Paidós/UNAM
- Erasmus de Rotterdam ([1508], 1935), *Elogio de la locura*, Valencia, Prometeo.
- Escudero, J. M. y Gonzalez, M^a. T. (1994), *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, Madrid, Ediciones Pedagógicas..
- Etzioni, F. (1991), *Organizaciones Modernas*, México, Uteha.
- Evetts, J. (1989), The internal labour market for primary teachers, en Acker, S. *Teachers, Gender & Career* (187-202), London, The Falmer Press.
- Falcón, J. (1980), *Un par de locuras para...* Documento inédito
- Faludi, S. (1993), *Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna*, Barcelona, Anagrama
- Fernández Enguita, M. (1990 a), *La escuela a examen*, Madrid, EUEDEMA.
- Fernández Enguita, M. (1990 b), *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor.
- Fernández Enguita, M. (1999), *¿Es pública la escuela pública?*, Cuadernos de Pedagogía, 284, 76-81.

- Fernández Enguita, M. (2001): *La jornada escolar*, Barcelona, Ariel.
- Fernández Enguita, M. (Coord), (2002), *¿Es pública la escuela pública?*, Barcelona, CIISPRAXIS
- Firth-Cozens, J. y West, M.A. (Comps.), (1993), *La mujer en el mundo del trabajo*, Madrid. Morata.
- Foucault, M. (1986), *Vigilar y Castigar*, Madrid, Siglo XXI.
- Fraser, N. (1990), ¿Qué tiene de crítica la teoría crítica?: Habermas y la cuestión del género, en Benhabid, S y Cornella, D. *Teoría feminista y teoría crítica*, (49-88), Edicions Alfonso el Magnánim,. Valencia.
- Friedan, B.(1974), *La mística de la feminidad*, Madrid, Júcar.
- Gairín, J. (1992), La estructura organizativa en los centros docentes, en Martín-Moreno, Q. (Coord), *Organizaciones Educativas*, (133-168), Madrid, UNED.
- Garreta, N. (1984), La presencia de la mujer en los textos escolares, *Revista de Educación*, 275, 93-106.
- Garrido, L. (1993), *Las dos biografías de la mujer en España*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Gimeno, J. (1988), *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Gimeno, J. y Perez, A. (1983), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*,. Madrid,. Akal.
- Gimeno, J. ; Perez, A. (1992), *Comprender y transformar la Enseñanza*, Madrid,. Morata.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/M.E.C.
- Giroux, H. (1999), Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo, en Belausteguigoitia, M y Mingo, A. (ed.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós/UNAM.
- Glazer, J. (1991), Feminism and professionalism in teaching and educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 27, 3, 321-342

- Goetz, J. y LeCompte M. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.*, Madrid, Morata.
- González, M^aT. (1994), Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: Una panorámica general, en Escudero, J. M. y Gonzalez, M^a. T. *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, (35-75), Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- González, M^aT. (1994), ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?, en Escudero, J. M. Y González, M^a, T. *Profesores y Escuel ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*, (77-96), Madrid, Edicionesw Pedagógicas.
- González, M^aT. (1998), La micropolítica de las organizaciones escolares, *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Gozáles, Pérez, T. (1998), *Mujer y educación en Canarias. Anotaciones históricas*, Sta. Cruz de Tenerife, Benchomo.
- González, A.; Lomas, C. (Coords), (2002), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó.
- Gore, J. (1996), *Controversias entre las Pedagogías*, Madrid,. Morata.
- Grandes, A. (1998), *Modelos de Mujer*, Barcelona, Tusquets.
- Grant, R. (1989), Women teachers' career pathways: Towards an alternative model of 'career', en Acker, S. *Teachers, Gender & Careers*, (35-50), London, The Falmer Press.
- Grañeras, M. et al.(2000), Las desigualdades en la educación en España II, (129-144), <http://www.mec.es/publicaciones/textos>.
- Grañeras, M. et al.(2001), Las Mujeres en el Sistema Educativo Español, <http://www.mec.es/publicaciones/textos>
- Greenfield; T.B. (1984): "Theory about Organization: A new perspective and its implications for shools", en González, M^aT. (1994). *Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: Una panorámica general*
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid. Morata.

- Guarro Pallás, A. (2002), *Currículum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar*, Barcelon, Octaedro.
- Guba, E. (1983), Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Gimeno, J.y Pérez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, (148-165), Madrid, Akal.
- Guerra Palmero, Mª J. (2001), *Teoría feminista contemporánea. Una aproximación desde la ética*, Madrid, Complutense.
- Hammersley, M.y Atkinson, P. (1994), *Etnografía. Métodos de Investigación*, Barcelona, Paidós.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- Hartmann, H. ([1979], 1980): “Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo”. *Zona Abierta*, nº24
- Hartmann, H., (1994), Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexo, en Borderías, C.; Carrasco, C.; Alemany, C. (comp.), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*, (253-294), Barcelona, Icaria/Fuhem .
- Hearn, J. et. al. (1989), *The sexuality of organization*, Londres, Sage.
- Hernández, G. (1984), *Estadística de las Islas Canarias 1793-1806 de Escolar y Serrano*, Las Palmas de G.C. CIES.
- Hernández, M. (1995), *Recordando a una maestra*, Documento multicopiado.
- Hoyle, E. (1986): *The politics of school management* . Londres. Hodder Stoughton.
- Hoyle, E. (1986): *The politics of school management*, Londres, Hodder Stoughton.
- Hyde, J. (1995): *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid. Morata
- Hymes, D. (1993), ¿Qué es la etnografía?, en Velasco, H.; García, F.; Díaz, A., *Lecturas de antropología para educadores*, (175-192), Madrid, Trotta.
- I.N.E. (1989) *Estadística de la Enseñanza en España*..
- I.N.E. (1991), *Encuesta de Población Activa*.

- I.N.E. (2002), *Encuesta de Población Activa*, www
- Instituto de la Mujer/CIDE (1988), *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid.
- Instituto de la Mujer (1997), *Las mujeres en cifras*, Madrid,. Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer/CIDE (2002), *Las mujeres en el sistema educativo*,
- I.S.T.A.C. (1991), *Censos de población y viviendas de Canarias por municipios*
- I.S.T.A.C. (1995), *Las elecciones en cifras. Ayuntamientos de Canarias*
- I.S.T.A.C. (1995), *Las elecciones en cifras. Parlamento de Canarias*
- I.S.T.A.C. (1996), *Encuesta de Población de Canarias*
- Jackson, P.W. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- Jares, X. R. (1996), El conflicto. Naturalez y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares, en Dominguez, G y Mesanza, J (Coords.), *Manual de organización de instituciones educativas*, (232-262), Madrid, Escuela Española.
- Jimenez, M. (1993), *Analizando el sexismo en la educación. Una revisión de los debates feministas en sociología de la educación*. Documento no publicado.
- Jiménez, M. (2000): Género y Educación. Las aportaciones del feminismo liberal, *Témpora*, 3ª época, 3, 113-160
- Jiménez, M.;Castilla, J.L.; Déniz, F.; (2002), *Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación. El caso de las profesoras universitarias*. Proyecto de investigación financiado por la D.G. de Universidades del Gobierno de Canarias.
- Jiménez, M. (2003): “El género del profesorado. El caso de las profesoras universitarias”, *Clepsidra*, 2. (En prensa)
- Jónasdóttir, A.(1993), *El poder del amor ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Cátedra, Madrid
- Juliano, D. (1998), Mujer y Antropología: Modelos teóricos y prácticas sociales, en VVAA *Hacia una pedagogía de la Igualdad*, (75-81), Salamanca, Amarú..

- Kemmix, S. (1988), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Laird, S. (1988), Reforming 'woman's true profession': A case for 'feminist pedagogy' in teacher education?, *Harvard Educational Review*, 58, 4, 449-463.
- Lapierre, A. (2003), *Entrevista en Canarias* 7, 5-III-2003, Suplemento cultural,2.
- Larrosa, J. (1995), Las paradojas de la autoconciencia, en VVAA, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.*, (191-219), Barcelona, Laertes.
- Leon, F. (1888), Datos para la estadística médica de la Vega de San Mateo, Barcelona, Balmas Planas
- Lerena, C. (1987), El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España, en Lerena, C. (ed.) (1987): *Educación y Sociología en España*, (441-472), Madrid, Akal.
- Lerena, C. (ed.), (1987): *Educación y Sociología en España.*, Madrid, Akal.
- Lincoln, Y. Y Guba, E. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills,Sage.
- Lincoln, Y.(1995), Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research, *Qualitative Studies in Education*, 5, 1, 205-225.
- Liston, D. P. y Zeichner, K.M. (1993), Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización., Madrid, Morata.
- Lomas, C. (2002), El sexismo en los libros de texto, en González,A.; Lomas, C. (Coords), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, (193-222), Barcelona, Graó.
- López, P. y Cuerda, I. (1981), La mayoría discriminada: Apuntes para un análisis, *Documentación Social*, 44, 7, 75-95.
- Luke, C. (Comp.), (1999), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata.
- Maher, F.y Rathbone, CH. (1989), La formación del profesorado y la teoría feminista: Algunas implicaciones prácticas, *Revista de Educación*, 290, 93-112.

- Marcelo, C. (Ed) (1988), *Reunión científica sobre avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Universidad de Sevilla.
- Marrero, J. (1988) *Teorías Implícitas y Planificación del Profesor*. Tesis Doctoral. Inédita
- Martel, M^ªC. (1992) *La participación de las mujeres en la estructura laboral de un centro de E.G.B.* Comunicación presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.
- Martel, M^ªC. (1993), *La Universidad no deseable*, Presentación Jornadas Informativas al Alumnado de 2º de Pedagogía Curso 1993-94. Documento inédito
- Martel, M^ªC. (1997), *Recuerdos de mi Escuela*, Diario de Las Palmas, 12-VII-1997, 12.
- Martel, M^ªC. (2002), Oda a una Escuela en su 25 Aniversario, Periódico Escolar CEIP, 1, Abril, 2.
- Martín -Moreno, Q. (Coord.), (1992), *Organizaciones Educativas*, Madrid, UNED.
- Martínez Bonafé, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Miño y Dávila
- Millares Torres, A. (1975) *Historia General de las Islas Canarias* Las Palmas de G.C. Edirca
- Mills, A. J. (1989), Organization, gender and culture, en Hearn, J. et. al. *The sexuality of organization* (29-44), Londres, Sage.
- Moliner, M^ª, (1991), *Diccionario de Uso del Español*, Madrid, Cátedra.
- Moor, H.. (1991), *Antropología y feminismo*, Madrid, Cátedra.
- Morgan, G. (1986), *Imágenes de la Organización*, Madrid, Ra-ma.
- Muñoz, O. (1996), La problematización del trabajo doméstico familiar, en Brullet, C. Y Carrasquer, P.(comps.), *Sociología de las relaciones de género*, (149-175), Madrid, Instituto de la Mujer..
- Neruda, P. (1980), *Confieso que he vivido. Memorias*, Barcelona, Seix Barral
- Nicolson, P. (1997), *Poder, género y organizaciones*, Madrid, Narcea.

- Nicholson, L. (1990), Feminismo y Marx: Integración de parentesco y economía, en Benhabid, S. & Cornella, D. *Teoría feminista y teoría crítica* (29-48), Valencia, Edicions Alfonso el Magnánim.
- Océano (1990): Diccionario Enciclopédico. Barcelona. Océano
- Ogbu, J. (1993) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple, en Velasco, H.; García, F.; Díaz, A., *Lecturas de antropología para educadores*, (145-174), Madrid, Trotta.
- Otero, L. (1998), *Mi mamá me mima*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Ovidio (1934), *El arte de amar*, Madrid, Bergua.
- Ozga, J. y Lawn, M. (1988), Shoolwork: Interpreting the labour process of teaching, *British Journal of sociology of Education*, 9, 3, 323-336.
- Popkewitz, T. (1988), *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*, Madrid, Mondadori.
- Popkewitz, T. (1990), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia. Universidad de Valencia
- Puigvert, L. (2001), Feminismo dialógico. Aportaciones de las “otras mujeres” a la transformación social de las relaciones de género, en Beck-Gernsheim, E.; Butler, J.; Puigvert, L., *Mujeres y transformaciones sociales*, (31-57) Barcelona, El Roure
- Quintana, P. (1999), *La vega de San Mateo: El desarrollo socioeconómico de un área de medianías a lo largo de la historia.*, Ponencia presentada en las “Jornadas de Patrimonio Histórico de la Vega de San Mateo”, San Mateo, 4-8 Mayo 1999
- Ramos, R. (1990), *Cronos dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Real Academia Española (1992), *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid.
- Riddell, S. (1989), “It’s nothing to do with me: Teacherr’ views and gender divisions in the curriculum”, en Acker, S., *Teachers, Gender & Careers*, (123-138) , Londres, The Falmer Press

- Rivera Garretas, M. (1994), *Nombrar al mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*, Barcelona, Icaria.
- Rivière, M. (2000), *El Mundo según las Mujeres*, Madrid, Santillana.
- Rockwell, E. (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Mexico, DOC-DIE
- Rodrigo, M^aJ (1985), Las teorías implícitas en el conocimiento social, *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- Rodrigo, M^a J (1993), Representaciones y procesos en las teorías implícitas, en Rodrigo, M^aJ.; Rodríguez, A.; Marrero, J., *Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*,(95-122), Visor, Madrid.
- Rodrigo, M^aJ.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993), *Las Teorías Implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid
- Rodríguez Hernández, J. (2002), *La estructura del puesto de trabajo del profesorado de primaria, Tesis Doctoral, Inédita*.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Aljibe, Málaga
- Roman, L.; Apple, M. (1991), ¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica, *Educación y Sociedad*, 9, 59-90
- Rousseau, J.J. ([1762], 1990), *Emilio o de la Educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Rovira, M. y Tome, A. (1993), *La enseñanza ¿Una profesión femenina?*, Barcelona, Universidad Autónoma.
- RULL, (2002), *Revista de la Universidad de La Laguna*, 20,32.
- Russell, B. (1931), *La conquista de la felicidad*, Madrid, Espasa-Calpe
- Salinas, P. (1990), *Poesía*, Madrid, Alianza Editorial
- Sánchez, C. (2000), Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223 242.

- Sánchez, C. (2001), Genealogía de la Vindicación, en Beltrán, E.; Maqueira V. (ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, (17-73), Madrid, Alianza Editorial.
- Sánchez, C. (2001), Feminismo socialista, en Beltrán, E.; Maqueira V. (Ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, (115-125), Madrid, Alianza Editorial.
- Sánchez, C. (2001), Los movimientos de liberación de la mujer. Lo personal es político, en Beltrán, E.; Maqueira V. (Ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, (77-86), Madrid, Alianza Editorial.
- San Fabián, J.L. (1992), Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales, en VVAA *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, (79-118), Sevilla, GID Universidad de Sevilla.
- San Román, S. (1998), *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel.
- Santana, P. (1996) *Proyecto Docente*. Documento no publicado
- Santana, L. (2002), Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral, *Revista de Educación*, 327, 169-187.
- Santos Guerra, M.A. (1989), *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*, EAC, Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M.A. (1991), *Profesor/Profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas*, Ponencia presentada en las III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas de G.C.
- Santos Guerra, M. A. (1994), *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1997), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (Coord), (2000), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en organización escolar*, Barcelona, Graó.
- Scanlon, G. (1986), *La polémica feminista en la España contemporánea 1868-1974*, Madrid, Akal

- Schmuck, P. (1984): *Women as educators: Employees of school in the U.S.A., A description and analysis*. Symposium paper prepared for the international interdisciplinary congress on women. (Groningen. The Netherlands. April 1984)
- Schmuck, P. (1986): "School management and administration: an analysis by gender", en Hoyle, E. (1986): *The management of school: World Yearbook of education*, (173-183), New York, Nichols Publishing.
- Shakeshaft, C. (1987): "*Women in educational administration*", Newbury Park, CA. Sage.
- Seager, J. (2001), *Atlas del estado de la mujer en el mundo*, Madrid, Akal.
- Smyth, J. (1989), *Critical perspectives on educational leadership*, Londres, The Falmer Press.
- Smyth, J. (ed.), (2001), *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*, Madrid, Akal.
- Sole, G. (1995), *Historia del feminismo (siglos XIX y XX)*, Pamplona, Eunsa.
- Sopeña, A. (1994), *El florido pensil*, Barcelona, Crítica.
- Spender, D.; Sarah, E. (1993), *Aprender a perder. Sexismo y educación.*, Barcelona, Paidós.
- Steedman, C. (1986), La madre concienciada: El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria, *Revista de Eduvación*, 281,193-211
- Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del Curriculum*, Madrid, Morata.
- Strachan, J. (1995), Including the personal and the professional: researching women in educational leathership, *Gender and Education*, .3, 1, 80
- Suárez Grimon, V. (1989), *La propiedad vinculada y eclesiástica en la isla de Gran Canaria en el S.XVIII*, Las Palmas de G.C., Publicaciones del Cabildo de G.C.
- Suárez Rosales (1980), *Secundino Delgado: Apuntes para una biografía del padre de la nacionalidad Canaria*, Sta. Cruz de Tenerife, Benchomo.
- Subirats, M. (1991), El modelo de Educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna, *Sociedad, Cultura y Educación*, 209-228

- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tomé, A. Y Rambla, X.. (2001), *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*, Baelona, UAB/ICE.
- Torres, J. (1991), *El Curriculum Oculto*, Madrid, Morata.
- Torres, J. (2001), *La educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- Tyack, D. y Strober, M. (1981), *Women and men in the schools: A history of the sexual structuring of educational employment*, Washington, National Institute of Education.
- Tyler, W. (1991), *Organización Escolar*, Madrid, Morata.
- USTEA (1991), *La enseñanza: una profesión feminizada*, Alminar, 20, 36-38.
- VVAA (1989), *Teoría crítica de la administración educativa*, Valencia, Servei de publicacions Universitat de Valencia.
- VVAA (1992), *Cultura escolar y desarrollo organizativo*, Sevilla, GID Universidad de Sevilla
- VVAA (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes
- VVAA(1995), *Volver a pensar la Educación.*, Madrid, Morata/Paideia.
- VVAA (1998), *Hacia una pedagogía de la Igualdad*, Salamanca, Amarú.
- Velasco, H.; García, F.; Díaz, A. (1993), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- Villar Angulo, L. (Comp.), (1988), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil.
- Walby, S. (1990), *Theorizing Patriarchy*, Oxford, Basil Blackwell.
- Waldford, G. (Ed.), (1995), *La otra cara de la investgación educativa*, Madrid, La Muralla.

- Weiller, G. (1988), *Women teaching for change, Gender, Class & Power*, Massachusetts, Berguin & Garbey.
- Weiner, G. (1999): *Los feminismos en la educación*. Sevilla. Kikiriki Cooperación Educativa
- Wilcox, K. (1993), La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en Velasco, H.; García, F.; Díaz, A., *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- Willower, D. (1991), Micropolitics and the sociology of school organization, *Education and Urban Society*, Agosto, 442-454.
- Wolcott, H.F. (1993), Sobre la intención etnográfica, en Velasco, H.; García, F.; Díaz, A. *Lecturas de antropología para educadores*, (127-144), Madrid, Trotta.
- Wollstonecraft, M. ([1792], 1996), *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, Madrid, Cátedra.
- Woods, P. (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós/M.E.C.
- Woods, P. y Hammersley, M.(Comp.), (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela*, Madrid, Paidós/MEC.
- Yanes González, J. (1997), *La república del profesorado: Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*, Tesis Doctoral, Inédita.

ANEXOS

Anexo I
Resultados del cuestionario de
Teorías Implícitas del Profesorado sobre la enseñanza

I. CASOS EXTREMOS. Las maestras y maestros incluidos sustentan predominantemente una teoría, rechazando el resto

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Jacob	30-39	Hombre	Emanci.	0	-0,16	-0,31	0,47	15	13
Tarsis	30-39	Mujer	Expres.	-0,12	0,58	-0,42	-0,05	13	8
Hetzabel	30-39	Mujer	Expres.	-0,02	0,6	-0,36	-0,21	16	16
Eva	40-49	Mujer	Expres.	-0,15	0,48	-0,23	-9	23	19
Ada	30-39	Mujer	Expres.	-0,02	0,26	-0,02	-0,21	15	9
Sella	25-29	Mujer	Expres.	-0,03	0,42	-0,2	-0,19	8	1

II. CASOS INTERMEDIOS. Las maestras y maestros categorizados sustentan dos teorías aunque una de ellas es predominante. Esta se pone en primer lugar

1ª Combinación: Expresiva-Dependiente

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Miriam	30-39	Mujer	Exp.-Dep.	0,17	0,25	-0,13	-0,28	13	13
Saba	30-39	Mujer	Exp.-Dep.	0,07	0,29	-0,33	-0,03	13	8
Lía	30-39	Mujer	Exp.-Dep.	0,23	0,26	-0,17	-0,31	12	6
Sara	30-39	Mujer	Exp.-Dep.	0,08	0,49	-0,08	-0,49	15	14

2ª Combinación: Dependiente-Expresiva

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Raquel	30-39	Mujer	Dep.-Exp.	0,3	0,02	-0,17	-0,14	16	14
Rebeca	30-39	Mujer	Dep.-Exp-	0,23	0,2	-0,28	-0,15	17	16
Enos	30-39	Hombre	Dep.-Exp.	0,19	0,1	-0,03	-0,16	10	2

3ª Combinación: Expresiva-Interpretativa

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Melca	30-39	Mujer	Exp.-Int.	-0,1	0,23	0,09	-0,23	15	10
Lamec	30-39	Hombre	Exp.-Int.	-0,38	0,46	0,22	-0,29	14	9
Moisés	40-49	Hombre	Exp.-Int.	-0,17	0,31	0,02	-0,17	26	19
Salomé	25-29	Mujer	Exp.-Int.	-0,21	0,26	0,05	-0,03	10	1
Judith	25-29	Mujer	Exp.-Int.	-0,13	0,16	0,06	-0,1	5	1

4ª Combinación: Interpretativa-Expresiva

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Elías	30-39	Hombre	Int.-Exp.	-0,06	0,13	0,16	-0,22	11	1
Noema	30-39	Mujer	Int.-Exp.	-0,04	0,39	0,46	-0,4	25	2

5ª Combinación: Expresiva-Emancipatoria

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Elisa	30-39	Mujer	Exp.-Ema.	-0,29	0,27	-0,02	0,03	16	15
Adán	40-49	Hombre	Exp.-Ema	-0,25	0,29	-0,14	0,14	26	9
Isaac.	30-39	Hombre	Ema.-Exp.	-0,41	0,23	-0,02	0,61	11	2

III. CASOS DISPERSOS. Los maestros categorizados sustentan tres teorías con predominio de una de ellas y rechazo evidente de las de signo contrario

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Abraham	30-39	Hombre	Ex-Int-Em	-0,39	0,33	0,04	0,02	15	15
Ismael	30-39	Hombre	Ex-Em-Int	-0,49	0,25	0,06	0,17	18	6
Josué	30-39	Hombre	Ex-Int-Em	-0,13	0,11	0,07	0,02	11	1

IV. CASOS DISPARES. Las maestras y maestros categorizados sustentan tres teorías sin predominio de ninguna, o sustentan dos teorías incongruentes

NOMBRE	EDAD	SEXO	TEORIAS	PUNTUACIONES (POLARIDAD)				AÑOS EXPERIEN.	
				Depend.	Expres.	Inter.	Emanci.	Cuerpo	Centro
Ruth	30-39	Mujer	Dep-Ex-In	0,08	0,08	0,03	-0,18	14	13
Nacor	30-39	Hombre	Dep.-Ema.	0,31	-0,33	-0,13	0,15	15	11

NOTAS ACLARATORIAS DE LOS RESULTADOS.

1° Las edades hacen referencia al año 1990, fecha en la que se aplicaron los cuestionarios. Lo mismo ocurre con los años de experiencia docente. A día de hoy hay que sumar 13 años más.

2° Las puntuaciones se presentan como índices de polaridad, es decir el grado de aceptación o rechazo de a los postulados de una teoría por cada profesor o profesora, y se expresan en un intervalo (1, -1)

3° Sintéticamente los contenidos de las teorías son los siguientes:

Teoría dependiente: Se concibe la enseñanza como dirigida y guiada por el profesor. Se postula una concepción de la escuela. La enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesor y de unos valores impuestos

Teoría expresiva: El principio de actividad es esencial. La experimentación permanente, la educación para la vida, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumno en clase, son los indicadores más netos.

Teoría interpretativa: Coinciden por una parte, una pedagogía centrada en el alumno y por otra, una actitud interpretativa de búsqueda de explicaciones de las prácticas docentes, destacando los aspectos comunicativos de la docencia.

Teoría emancipatoria: Tiene un acentuado carácter moral y político. La legitimación de ciertos contenidos y objetivos de la enseñanza, la vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco político-social son algunas de sus notas más destacadas

Anexo II
Guiones de las entrevistas

PRIMERA ENTREVISTA

TEMA: El papel de las mujeres en la escuela

JUSTIFICACION: Esta investigación tratará de explorar cual es el papel que las mujeres como profesoras desempeñan en la organización escolar de un centro específico intentando analizar este hecho en relación con las coordenadas sociales e históricas en que se produce y la visión y reinterpretación personal de las/os protagonistas. Así pues, es necesario conocer las concepciones que los profesores y profesoras mantienen sobre su propio rol dentro de la enseñanza y la organización y la visión que tienen sobre los fenómenos sociales en que están inmersos. Para ello se realizó esta primera entrevista.

CONTENIDOS (GUIÓN):

- . Condiciones (anonimato, grabación S/N, informes)
- . ¿Qué opinas sobre:
 1. Situación de las mujeres en la sociedad. Relación con el mundo de la enseñanza.
 2. Feminización de la enseñanza . Presencia mayoritaria en primeros niveles (93 % en infantil, 60 % primaria) y minoritaria en universidad (28 %) . Escasa presencia femenina en cargos directivos.
 3. Papel de hombres y mujeres en la escuela: ¿se plantean la enseñanza de forma diferente? ¿Qué consecuencias tiene en el centro la presencia mayoritaria de mujeres? ¿Están discriminadas las mujeres en la escuela?

PERSONAS ENTREVISTADAS:

9 profesores (6 de 1º Ciclo de la ESO., 3 de Primaria)
16 profesoras (3 de 1º Ciclo de la ESO. 8 de Primaria. 3 de Ed. Infantil. 2 de Educación Especial)
1 orientadora

PROCEDIMIENTO: La entrevista se realizó individualmente, salvo tres que se realizaron por ciclos. En tiempo libre de los profesores en el centro. Previamente se había entregado el proyecto de tesis que dió en muchos casos pie para iniciar el contraste de perspectivas.

SEGUNDA ENTREVISTA

TEMA: El papel de las mujeres en la escuela

CONTENIDOS (GUIÓN):

I. Biografía Y Desarrollo Profesional

Justificación: El análisis del papel de la mujer en la escuela no es ajeno a su situación personal y cotidiana. La combinación de un doble rol, doméstico y profesional puede incidir en su situación laboral y en sus expectativas profesionales. (Spender, 1993).

1. Biografía:

Edad, estado civil, nº de hijos (edades), años de experiencia docente, años de docencia en el centro, situación administrativa, residencia habitual, titulaciones, otros trabajos y dedicaciones,...

2. Desarrollo Profesional

¿Qué motivos te llevaron a trabajar?... y en la enseñanza? ¿Por qué elegiste la carrera de magisterio? ¿Cómo fué tu proceso formativo? Valoración. ¿Qué cuestiones han influido en tu formación como profesor? ¿Cuándo empezaste a enseñar? ¿En qué niveles has impartido docencia? ¿En qué nivel te gusta más enseñar? ¿Por qué?

¿Cómo definirías la situación actual de la enseñanza? ¿y de tu enseñanza (te encuentras satisfecho/a con el trabajo que desempeñas?. Si las condiciones lo permitieran ¿dejarías la enseñanza? ¿Con qué obstáculos te has encontrado a lo largo de tu carrera? ¿Qué expectativas profesionales tienes ahora mismo?

Aparte de las actividades propias de la docencia, ¿qué otras actividades realiza en el centro? ¿y fuera del centro? ¿cuánto tiempo le ocupan?

¿Participas en algún MRP, seminario permanente, proyecto de innovación? ¿has tenido algún cargo directivo? ¿has realizado tareas de coordinación pedagógica? ¿has sido miembro de consejos escolares?. Valoración.

¿Cómo compaginas tu dedicación a la enseñanza con tu vida familiar?

II. Escuela

Justificación: La escuela es uno de los núcleos centrales de esta investigación. Conocer cómo conceptualizan profesores y profesoras la escuela en la que desarrollan su trabajo, cuáles son los problemas con los que se encuentran y cuál es su participación en las decisiones que se adoptan es uno de los objetivos básicos de la misma. Ahora bien, las perspectivas teóricas sobre organización escolar son diversas (técnica, cultural, micropolítica). Si como afirma Willower (1991) "la micropolítica se ocupa de fenómenos como poder, influencia y control entre individuos y grupos en un contexto social, a menudo una organización" y queremos averiguar si las mujeres constituyen un grupo diferenciado en la organización escolar, consideramos que esta perspectiva es un marco teórico adecuado para contextualizar y enfocar este estudio. Esta orientación se centra en un conjunto de conceptos clave (Ball, 1989):

- . Poder
- . Disputa ideológica
- . Conflictos
- . Intereses
- . Actividad política
- . Control

Este bloque de la entrevista intenta explorar alguno de estos conceptos. Se han añadido además algunos aspectos relacionados con el entorno y la estructura de la escuela (González, 1994) -.

1. Cuestiones Previas

¿Cuántos años llevas impartiendo docencia en este centro? ¿has estado trabajando en otros centros? ¿Cómo definirías las diferencias entre éste y otros centros?
¿Qué es para tí un buen centro educativo?
¿Podría hacerme una descripción de cuales son las características principales de este centro?

2. Entorno

¿Cómo definirías el entorno del centro? ¿En qué medida afectan los problemas y características del entorno al centro? ¿Crees que el centro responde a las demandas y problemática social del entorno?

¿Como definirías las relaciones de los padres con el centro? ¿Qué opinas sobre la participación de padres y alumnos en la escuela?

3. Ideología. (Completar con cuestionario de T.I. y Bloque II y III)

A menudo se habla de las escuelas como burocracias, empresas, microsociedades, centros de trabajo, familia, campos de luchas, anarquías organizadas, sistemas políticos, ¿qué imágenes reflejarían mejor lo que la escuela representa para usted?

4. Estructura

¿Qué opinión te merece la existencia y funcionamiento de los consejos escolares?. Valoración del consejo escolar de este centro. ¿Has participado alguna vez en el consejo escolar?. Valoración

¿Crees que el claustro es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones en el centro?

¿Qué opinas de la labor del equipo directivo?. El director en este centro ha sido designado últimamente por la consejería ante la ausencia de candidatos, ¿Por qué crees que se produce esta situación?

¿Qué otras unidades organizativas (Equipos de ciclo, de nivel, dptos., comisiones, etc.) crees que funcionan en el centro?. Valoración.

La organización del tiempo en la escuela: Hace poco tiempo se instauró en el centro la jornada continua después de un proceso un tanto conflictivo, ¿Podrías hacer una valoración de este proceso? ¿Qué papel jugaron las mujeres en el mismo?.

La organización del espacio: ¿Crees que el edificio reúne las condiciones materiales adecuadas para desarrollar la labor educativa? ¿Cuentas en el centro con los recursos necesarios para desarrollar tu enseñanza?

5. Metas

¿Crees que en este centro el profesorado está de acuerdo acerca de las metas básicas que la escuela debe alcanzar?

6. Intereses

¿Cuales crees que son ahora mismo las principales preocupaciones del profesorado del centro? ¿Y las tuyas?, ¿Crees que hay intereses encontrados?

7. Problemas

¿Cuales crees que son los principales problemas que tiene el centro? ¿Cree que se plantean de forma conjunta, se discuten y se buscan soluciones? ¿cómo?

8. Poder Y Participación

¿Cuales son las decisiones principales que se toman en el centro?

¿Te sientes partícipe o te consideras ajeno a las decisiones que se toman en el centro?

¿Consideras adecuado el modo en el que se toman las decisiones en el centro?

¿Qué papel juega el equipo directivo? ¿y el resto de la comunidad?

III. Curriculum

Justificación: Tal como se entiende desde la perspectiva micropolítica el concepto "ideología" es utilizado en un sentido, para referirse a las perspectivas y compromisos educativos de los profesores. Según Sharp y Green (1975, cit. En Ball, 1989) la ideología es "un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales (...) Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el contexto social más amplio, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores (...) finalmente una ideología contendrá criterios para evaluar...". Entiendo que se está hablando en sentido amplio de los supuestos e ideas que profesores y profesoras mantienen acerca del curriculum..

1. Fines Educativos

¿Cuales crees que deben ser las finalidades de la educación?

¿Qué objetivos consideras son los más importantes en la enseñanza de (materia, ciclo, nivel)? ¿Qué haces para conseguirlo?

2. Conocimiento Escolar

¿Te parecen adecuados los contenidos que actualmente se imparten en la escuela?

¿Qué contenidos eliminarías, añadirías o modificarías?

¿Quién cree que decide sobre el contenido que tienes que enseñar? ¿Crees que esa selección responde a determinados intereses políticos, económicos, sociales,?

¿Cómo elige los contenidos que va a impartir a lo largo del curso? ¿Qué influencia tiene en cuanto a lo que tiene que enseñar en clase? ¿Se siente libre para desviarse de programas oficiales?

3. Metodología

¿ Podría explicarme que es para ud. un buen profesor? ¿Me podría decir qué caracteriza su método de enseñanza? ¿Cómo enseñas? (Papel del profesor, relaciones con los alumnos, actividades y tareas que realiza, uso del libro de texto, integración de conocimientos, intereses del alumnado, estrategias expositivas y/odescubrimiento, etc.)

Materiales: ¿Qué medios (equipamientos, espacios, materiales,) consideras importantes como profesor? ¿Qué materiales curriculares tienes a disposición en el centro?, ¿Utilizas libros de texto?-¿Qué uso haces de los mismos? ¿Cómo y en base a qué los eliges? ¿elaboras material alternativo?

4. Evaluación

¿Qué papel cree que tiene la evaluación dentro del sistema educativo?
¿Qué tipo de evaluación utilizas? ¿Para qué evalúas?, ¿Qué evalúas? ¿Crees que el concepto de evaluación se debe ampliar a otros sectores que no sean exclusivamente el alumnado (profesorado, centros,)?

PERSONAS ENTREVISTADAS

15 maestras: 3 Ed. Infantil, 7 de Ed. Primaria, 3 de primer ciclo de la ESO
9 maestros: 3 Ed. Primaria, 6 de primer ciclo de la ESO

PROCEDIMIENTO

Las entrevistas se realizaron individualmente, en el tiempo libre de las profesoras y profesores en el centro. La mayoría fueron grabadas en audio, salvo 5 en las que se tomaron notas que fueron posteriormente reelaboradas y entregadas a las entrevistadas para comprobar el grado de correspondencia entre lo que se dijo y lo que se redactó.

Anexo III
Ejemplificaciones de dos casos:
Noema y Jacob

NOEMA

CUESTIONARIO DE TEORIAS IMPLICITAS DEL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA

departamento de metodologia educativa

universidad de la laguna

1. Nombre y dirección de la escuela: _____

2. Sexo (poner X):

Hombre _____
Mujer X

3. Edad:

20-24 _____ 40-49 X
25-29 _____ 50-59 _____
30-39 _____ 60 _____

4. Formación:

Plan 1967
Especialidad Ed. Infantil
Otros títulos _____

5. Años de experiencia docente:

6 cursos de sustituciones.
Preescolar 5 Tercero _____ Sexto 13 Otros _____
Primero _____ Cuarto _____ Sépt. 13
Segundo _____ Quinto 2 Octa. 13 Total 25

6. Curso actual en el que enseña:

CICLO MEDIO: 3 _____ 4 _____ 5 _____
CICLO SUPERIOR: 6 _____ 7 _____ 8 _____

Ed. Infantil
7. Materias que imparte: X

CICLO MEDIO: _____ (poner X)
CICLO SUPERIOR: _____

8. Tipo de escuela:

Urbana _____
Rural X
Periférica _____

9. Número de unidades (incluyendo preescolar y educación especial):

8-10 _____
11-20 _____
21-30 X
31-40 _____

Estamos estudiando las TEORIAS IMPLICITAS DEL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA. A continuación le presentaremos una serie de frases en las que se recogen ideas y formas de enseñar a los alumnos. Queremos que usted nos indique la medida en que éstas ideas se ajustan a las suyas propias.

Puntuará como 7 aquellas frases que correspondan fielmente a sus ideas sobre como enseñar a sus alumnos.

Puntuará como 0 aquellas que no se correspondan en absoluto.

Dará puntuaciones intermedias 2,3,4,5 a aquellas en las que la correspondencia no sea extrema.

En esta tarea no existen aciertos y errores. Tenga en cuenta que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con las ideas que usted tiene sobre la enseñanza.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puede comenzar.

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO			ESTOY ALGO DE ACUERDO		ESTOY BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO		
0	1	2	3	4	5	6	7

1. En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose. 0 1 2 3 4 5 6 7
2. Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina. 0 1 2 3 4 5 6 7
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés. 0 1 2 3 4 5 6 7
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase. 0 1 2 3 4 5 6 7
5. En mi clase es la asamblea de alumnos y profesor la que realmente regula la convivencia democrática. 0 1 2 3 4 5 6 7
6. Procuo que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor. 0 1 2 3 4 5 6 7
7. Soy de la opinión de que la escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos. 0 1 2 3 4 5 6 7
8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales. 0 1 2 3 4 5 6 7
9. Pienso que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. 0 1 2 3 4 5 6 7
10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza. 0 1 2 3 4 5 6 7
11. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y recursos económicos y de control social. 0 1 2 3 4 5 6 7
12. Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales. 0 1 2 3 4 5 6 7
13. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno. 0 1 2 3 4 5 6 7
14. A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza. 0 1 2 3 4 5 6 7
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. 0 1 2 3 4 5 6 7
16. Procuo que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo. 0 1 2 3 4 5 6 7
17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación. 0 1 2 3 4 5 6 7

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO			ESTOY ALGO DE ACUERDO		ESTOY BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO		
0	1	2	3	4	5	6	7

18. A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas. 0 1 2 3 (4) 5 6 7
19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades. 0 1 2 (3) 4 5 6 7
20. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían. 0 1 2 (3) 4 5 6 7
21. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar. (0) 1 2 3 4 5 6 7
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo. (0) 1 2 3 4 5 6 7
23. Procuro que todos los alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase. (0) 1 2 3 4 5 6 7
24. Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza. 0 1 2 3 4 (5) 6 7
25. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales. 0 1 2 3 4 (5) 6 7
26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso. 0 1 2 3 4 5 (6) 7
27. Siempre he dicho que para que una escuela funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades. 0 1 2 3 4 5 (6) 7
28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento. 0 1 2 3 (4) 5 6 7
29. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo, no lo olvida nunca. 0 1 2 3 4 5 6 (7)
30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza. 0 1 2 3 4 (5) 6 7
31. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos. 0 1 (2) 3 4 5 6 7
32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno. 0 1 2 3 4 5 6 (7)
33. Creo que es necesario integrar la escuela en el medio; sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida. 0 1 2 3 4 5 6 (7)

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

PRIMERA ENTREVISTA

ENTREVISTADAS: Noema y Raquel

ENTREVISTADORA: Carmen Martel

FECHA: 29 de Septiembre de 1994

LUGAR: Aula de Educación Infantil

CM= Carmen Martel

N= Noema

R= Raquel

CM: Bueno; entonces si se han leído el proyecto, o parte del proyecto... Yo de todas maneras lo tengo por aquí, lo pueden coger en cualquier momento para recordar cosas. Bueno, un poco, qué les parece el tema de trabajar sobre el papel que juegan las mujeres en la escuela, contrastándolo un poco con lo que piensan los hombres en la escuela, porque se lo he entregado a algunos compañeros y cuando leen el título me dicen: y yo aquí que tengo que decir. Pues tienen que decir mucho porque la visión que ustedes pueden tener sobre la escuela y la enseñanza puede ser muy distinta a la que tienen las mujeres y me interesa contrastar eso. Entonces, si les parece, empezamos por ver qué opinan sobre el tema y qué opinan sobre las cosas que he puesto ahí; que ésto es un proyecto de lo que yo quiero hacer.

N: Lo que opino, por ejemplo, es que la mujer ha estado marginada en cantidad de trabajos en cuanto a poder tener cargos. Entonces yo, en la escuela pública, en lo poco que conozco, yo veo que la mujer, yo no encuentro que esté marginada. Yo lo que veo es que siempre en la escuela pública ha habido siempre más número de maestras que de maestros. Siempre ha dominado la parte femenina. Entonces, yo pienso que las que se han marginado ha sido porque no han querido mojarse, participar. Porque es más cómodo el ir y que me lo den todo hecho. Por lo que yo he podido ver. Porque todavía hay colegios y centros donde tú oyes a compañeras decir: yo no, mi niña, eso... Porque no quieren implicarse; porque, a lo mejor, no tienen el tiempo que podrían tener porque al ser amas de casa pues, te quita tiempo lo otro, y, entonces, no te implicas. Porque si yo quiero coger un cargo, por ejemplo, tengo que dedicarle más tiempo en mi horario y quito tiempo a mi familia, mi casa y un montón de cosas. Y otra, porque, a lo mejor, no les gusta o pasan totalmente. Yo lo que veo es eso. La mujer que ha querido, dentro de la escuela pública, ha llegado a donde ha querido. Yo pienso que aquí, el que se ha marginado, es porque ha querido marginarse; pienso yo. De hecho, directoras han habido muchas mujeres a lo largo de lo que es la historia de la escuela. Yo pienso que la que ha querido no se le ha puesto mucha zancadilla dentro de lo que es el campo nuestro. Y ahora, claro, ya se ve que está predominando un poco también la figura

masculina porque el hombre en la escuela ya se nota mucho más . Entonces, muchas veces ves que los cargos directivos suelen ser siempre hombres pero, pienso que, primero, porque a la hora de pedirte un proyecto para trabajar, pues, a lo mejor, la mujer no se decide por lo que te he dicho, por el tema del tiempo, dedicación que te exige mucha, y no tienes. Por otra parte, el hombre que se presenta con su proyecto, tiene que formar equipo y la mayoría cogen a sus compañeros. Algunas veces, aquí tenemos el caso, Herminio es el director y las demás son mujeres, pero, por regla general, el hombre siempre va en busca de su mismo sexo.

CM: Para trabajar, digamos, más entre ellos...

N: Si, porque, a lo mejor, tiene más relación con esas personas y, tú sabes que al formar un equipo siempre se busca que tenga una cierta idoneidad entre las personas que van a trabajar.

CM: Y esa idoneidad, ¿viene determinada por el sexo?.

N: Si, pienso yo. Además lo ves porque tú estás en el colegio y esa relación que puedes tener con una compañera, todavía no la puedes tener con un compañero.

R: De hecho mismo; cuando nos sentamos en el Claustro o en las reuniones, ¿cómo nos sentamos?. De todas formas, yo creo que no pasa en todos los sitios. Hay zonas donde ésto no se nota. Depende. Aquí siempre ha sido así.

N: Después, hay colegios donde también predomina el número de mujeres. Es que, por regla general, la mujer es la que era maestra; no el hombre. Las condiciones económicas para la mujer; la mujer estaba muy mal pagada. Entonces, un hombre no podía mantener un familia con el sueldo de un maestro. Cuando ya se ha ido superando y la sociedad lo ha aceptado más -porque el maestro antes era el maestrillo-. La consideración era baja. Si, las frases típicas: pasas más hambre que un maestro de escuela y todo eso...

CM: Y ¿ustedes creen que esa situación de ir un poco a mejor... -de condiciones laborales y tal- ...ha sido porque se han ido incorporando progresivamente los hombres a la Enseñanza Primaria o ha sido también una lucha que han mantenido las mujeres de Primaria, Educación Infantil... ?.

N: Yo pienso que hay de todo. La lucha empezó cuando aparecieron los sindicatos porque, anteriormente, la gente se cruzaba de brazos. Entonces, ¿quién ha estado al frente de los sindicatos?. Hombres. Yo lo que veo es que determinan siempre los hombres por la misma razón; porque las mujeres no se quieren implicar. No porque

no te den pie sino que muchas veces no quieres complicarte la vida, o que no te quiten tiempo. Entonces, claro, quien empezó con la lucha fueron los sindicatos y después hubo gente que siguió detrás y, de hecho, hoy día hay líderes sindicales que son mujeres y que están luchando por las condiciones laborales.

CM: Bueno, ¿qué piensas... -porque estamos hablando de que el Magisterio es fundamentalmente una profesión feminizada, un trabajo feminizado, sobre todo en Primaria-. Pero yo les voy a dar unas estadísticas... (datos estadísticos del MEC). ¿Qué les parece esto?.

N: Mira, en Infantil se ve como la continuación de la madre. Después, como se ha ido incorporando el hombre, tiene que coger lo que hay, y por eso, está en Primaria. Si no, seguiríamos nosotras estando en Primaria. De hecho, hay gente que se ha metido en Infantil porque había plaza. De hecho, yo creo que para cada nivel tienes que tener unas peculiaridades. No todo el mundo sirve para Infantil, como no todo el mundo sirve para Universidad o para Secundaria. Yo pienso que tiene que haber, aparte de una vocación, tiene que haber una serie de características; algo que determine el que una persona esté en Infantil o no, porque no todo el mundo puede.

CM: Y esas características, ¿cuáles serían?.

N: Mira. Primero, un acercamiento al niño. Eso es lo más importante de todo, un enganche; ser uno más en el aula, que eso cuesta mucho, implicarte con ellos en todo...

R: Eso también sirve para Primaria y para Secundaria.

N: Que haya una comunicación con la gente que tú estás; porque si yo no comunico con la gente que estoy, aquello es sobrio. Si tú no comunicas con niños de 15 años, más vale que te vayas. Quizás ese acercamiento lo puedes tener más por el hecho de haber sido madre, de haber tenido tú, quizás esa experiencia. Al ocuparnos más nosotras de nuestros hijos que nuestros maridos, pues, quizás hayamos desarrollado más el instinto maternal. Hay hombres que podrían ser maravillosos en Infantil, y de hecho lo son, porque tienen ese instinto; ese desarrollo...

CM: Sí, ese acercamiento...

N: ...ese acercamiento y ese...

R: A veces se oyen frases por ahí: esa parece que no me pega para Infantil. ¿Sabes?. Hay algo incluso entre las mismas mujeres. Hay algo. Tú date cuenta, por ejemplo,

que este niño es una materia prima. Ahí vas a empezar con ellos y no están trabajados ni nada; y esos niños esperan muchas cosas.

CM: Son diamantes en bruto. ¿No?

R: Sí.

CM: Bueno, ya un poco lo hemos hablado al ver de paso las opiniones del proyecto. ¿Qué piensan ustedes de la situación actual de las mujeres en la sociedad en general?. Teniendo en cuenta que han tenido un cierto retraso en la incorporación al mundo laboral, en general. ¿Cómo ven esta situación actual de las mujeres en la sociedad y cómo esta situación repercutiría en lo que es la enseñanza?.

N: Yo creo que indudablemente hemos mejorado en todos los casos.

CM: O sea, hemos mejorado con respecto a nuestras madres y abuelas, en general

N: Por supuesto.

R: Sí, en el aspecto laboral y en todo. Yo pienso que la mujer está considerada o por lo menos está tratando que se la considere. Y en la enseñanza influye mucho. Tú date cuenta de que nosotras somos las que estamos formando a las nuevas generaciones. Si tú estás mentalizada de que la mujer tiene los mismos derechos que el hombre; que la mujer está buscando su lugar, eso se lo tienes que transmitir a tus alumnos, que van a ser el futuro ¿no?. Entonces, de alguna manera, se van dando pasos hacia la igualdad entre los sexos.

CM: Ustedes, por ejemplo, creen que al ser una profesión feminizada, la consideración social que tiene la profesión... No sé como ven ustedes esa consideración social; si la perciben positiva o negativa hacia el maestro, en general, hacia la profesión de maestro en general.

N: Hombre; yo según lo que leo en el periódico parece que el maestro en la sociedad todavía no se le da el valor que tiene realmente. Porque, realmente, se considera más a un universitario que a un maestro, y a uno de Medias también. Que no lo entiendo, porque cada uno tiene su importancia en el sitio donde se está desarrollando, en su trabajo. Y, para mí, la base es muy importante. También hay personas y padres que te consideran como la educadora de sus hijos y padres que por la forma de ser que tienen o por la educación que han recibido, pues, te ven más como la cuidadora: "yo traigo aquí a mi hijo para que me lo cuide y punto". Se ha mejorado, por

supuesto; pero yo lo que si veo más, por ejemplo, que en los niveles de mayor nivel cultural que en los niveles bajos.

R: Claro, es que la ignorancia es lo que hace todo.

N: Claro; entonces yo lo noto. Como que el trato es diferente.

CM: Pero ¿Ustedes creen que lo que puede ser esa diferencia de consideración entre lo que es un licenciado en Medias o en Primaria, se puede deber a que hay mucha presencia femenina?. Es decir, que la gente puede decir que esta es una profesión en la que hay muchas mujeres y las mujeres están para cuidar niños, lavar pañales, la cocina y limpiar el polvo...

R: Te voy a contar un chiste, un chiste real. Yo también he visto que es una realidad. Dice: "la mujer tiene que estar en la casa barriendo, fregando, recogiendo. ¿Por qué tiene que estar la mujer trabajando?. Si la mujer se aburre se le amplía la cocina". Se lo oí a un niño de 1º de BUP. Pero, creo que todo eso depende de los padres.

N: Claro. Es que tú imagínate que la mentalidad mía o de un maestro sea esa. Imagínate qué niños saldrán en el futuro; y qué niñas.

CM: Yo he oído también, bueno, en el entorno en el que nos movemos, aquí en el centro rural. Bueno, yo he oído cosas por la calle como decir, cuando iban a hacer gimnasia oía decir: "que limpien el polvo, que gimnasia ni gimnasia".

N: Si, es lo que tú dices. En zonas rurales y marginales sigue dependiendo del nivel cultural de las personas. Entonces, yo veo que ahí está todo; en la preparación de la persona. En una clase media y media alta, ya la mujer está más considerada. Todavía en una clase rural y en una sociedad de este tipo y en barrios marginales, la mujer no se nombra, y la mujer es la que tiene que fregar el piso y ir a limpiarle los mocos al niño y eso. Ahí es donde está más marginada todavía. Claro, en otros niveles han tenido más oportunidad de trabajar, de estudiar. Pero, en estos sitios todavía son marginadas y maltratadas por los maridos y de todo. Entonces, ellas siguen teniendo su dependencia del hombre; una, por no perder, como digo yo, no tienen otra forma de vida, entonces ahí tienen al hombre para que las mantenga y ellas aguanten carretas y carretones.

CM: Respecto a lo que es la escuela, la organización de un centro escolar. ¿Ustedes creen que el papel de las mujeres en los centros escolares es distinto del de los hombres?. ¿Tienen distintos problemas, tienen distintos intereses, tienen distintas formas de pensar y de actuar sobre lo que es la enseñanza y sobre lo que es el

alumnado?. Bueno, por partes. ¿Ustedes creen que las funciones de las mujeres en la escuela son diferentes a las funciones que tienen los hombres?.

N: Yo pienso que en la escuela no debería ser.

R: Todos tendríamos que tener los mismos objetivos.

CM: Eso es lo que debería ser. Pero, ¿ocurre así?.

N: Yo creo que sí; que todo el mundo cumple las funciones que tiene que cumplir. Hay casos que no, pero...

CM: Es decir, ustedes no ven diferencias entre lo que son las ideas, sobre lo que piensan de la enseñanza, sobre las cualidades, las peculiaridades que tendrían que tener...

N y R: Yo creo que aquí no.

CM: Y, en general, en otros centros donde hayan estado...

R: Es difícil de generalizar un poco así, porque depende de tantas cosas. Yo esta pregunta no te la puedo explicar. Al ver yo de una manera que si vamos a lo mismo, las ideas los objetivos, vamos por el mismo camino. Yo entiendo que puede haber alguien que vaya buscando otra cosa distinta; puede haberlo pero no he llegado yo a profundizar en ese tema.

CM: ¿Con qué problemas y dificultades se encuentran ustedes aquí, en el centro y fuera del centro...; porque, por ejemplo, combinar la esfera de lo doméstico con la esfera de lo profesional etc. Me refiero, por ejemplo, al tema de lo que estábamos hablando antes. Las mujeres no tienen tiempo, renuncian a cargos directivos porque les supone mucho tiempo. Yo lo que te pregunto es ¿qué problemas encuentras en ese sentido?, porque ustedes tienen problemas en el desarrollo de la profesión combinando eso con un espacio que tienen que dedicar a otras tareas que no son...

N: Yo me siento discriminada total.

CM: No lo pregunto a nivel personal.

N: Yo me encuentro discriminada por la forma, por ejemplo, de hacer los reciclajes; porque a nosotras, la mayoría de los cursillos, o por lo menos a los que yo he podido

acceder son todos fuera del horario laboral, con lo cual, eso implica que tengo que quitar horas de dedicación a mi casa y a mi familia...

CM: Eso es lo que yo...

N: Por tanto, tú, como mujer, te ves discriminada. De hecho, yo creo que un compañero varón no tiene esos problemas. También tiene responsabilidades con su familia pero el cuando llega por la noche, al tener a su señora en su casa, parte de esos problemas los tiene resueltos. Entonces, ellos pueden acceder a una serie de cosas y cursillos que yo, como mujer, no puedo porque me van a quitar horas de dedicación a mi familia. Me siento discriminada porque...

CM: ...te gustaría que el reciclaje fuera dentro del horario laboral.

N: Igual que si tú te quieres ir a la Península a un congreso o algo y tú, de antemano antepones tu familia. ¿Me gustaría?. Me encantaría. He ido a uno solo, pero ese uno, para yo ir, estuve una semana organizando mi casa, planificando, dejando los puntos sobre las íes bien colocados para poderme ir 4 días fuera. Y, estoy segura de que mi marido se va, él coge carretera y manta, coge su maleta y adiós. O sea, que totalmente discriminada en ese aspecto.

CM: Y esos problemas ¿no los encontrarían los hombres?.

N: Hoy por hoy, no. Porque hoy por hoy todavía no conozco a ningún hombre que en su matrimonio lleve la voz cantante de su casa. Una cosa es que te ayude, que yo no me quejo, que me ayuda. Pero una cosa es colaborar y ayudar y otra llevar el timón. Si el niño está malo, si a aquel le falta aquello... Todo. Ellos colaboran más que antes. Estoy segura de que sí; pero todavía nosotras seguimos siendo... Por boberías nuestras, quizás, o por educación, tanto nuestra como de ellos. Porque nosotras también lo queremos acaparar todo; parece que si nosotras no metemos la mano o parece que no lo hacemos... Yo pienso también que es por acaparación nuestra, no de que ellos, muchas veces no quisieran. Ahí hay algo que por propia naturaleza, tú misma te comes porque, mi marido e fue a un curso y lo único que hizo fue: "me tengo que ir dentro de una semana". Y resulta que tú tienes que organizar todos los días. Pero nosotras no tenemos la confianza para decir: "yo me voy también". Sin embargo, hemos cogido más responsabilidades de las que teníamos porque antes la que se quedaba en la casa era la mujer, que yo no lo cambio. La mujer se quedaba en la casa y...pero es que ahora, sales fuera, trabajas fuera, llegas a tu casa y sigues ordenando y de todo porque, aunque no lo hagas de forma material...

R: A mí no me importaría cambiarlo un año, un año sabático.

N: Un año sabático para hacer lo que a mi me gusta y ahora, con lo chicos crecidos, no escatimarle tiempo, porque si yo por la tarde, para poder venir a trabajar tengo que organizar el día de mañana, yo le estoy quitando tiempo a mis hijos. Entonces, aunque tú dices que todas las edades son importantes, hay algunas donde tu presencia física se nota más y entonces me gustaría... Y en eso, la sociedad nos debería ayudar y no nos ayuda, porque tú pides un año o dos años de excedencia y no te ayudan, porque ese dinero te hace falta para seguir adelante y vivir al nivel que estabas viviendo. Y, por eso, el índice de natalidad ha bajado y han bajado montón de cosas porque la sociedad te tiene para eso: tú trabaja, trae hijos; y, a cambio, no te dan nada.

CM: Entonces, Raquel ¿A tí no te importaría parar?.

R: A mi no me importaría porque, si tú llevas 25 años trabajando, te gustaría decir un día: "voy a parar". Yo llevo 23 años trabajando, que son muchos años. Lo único que he cogido son los de maternidad, pero estar en mi casa, nunca. Y, de verdad, no me importaría estar un par de años en mi casa, dejar mi trabajo un tiempo. Dejarlo definitivamente no, porque eso repercute económicamente.

CM: Habría que contratar más maestros y maestras para cubrir esas plazas... Bueno, yo, por ahora, para hacer el sondeo inicial ya está. Muchas gracias.

SEGUNDA ENTREVISTA

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (C)

ENTREVISTADA: Noema (N)

TRANSCRIPTORA: Sandra

FECHA: 4 de Junio de 1996.

LUGAR: Aula de la profesora

CM.-Bueno la entrevista ya te comenté la primera vez, que habían como dos entrevistas una que era sobre opiniones más generales respecto a la feminización en la enseñanza, o el papel de las mujeres en la sociedad etc. Y esta segunda entrevista que trata más de lo que son aspectos más individuales, aspectos personales. Por un lado trataríamos de ver cuál ha sido un poco el desarrollo profesional tuyo y por otro lado que ideas tienes sobre el centro educativo en el que trabajas y sobre la enseñanza en general. Entonces ya te digo como son, quizás cuestiones más personales, cuando quieras que corte, pues en cualquier momento me dices que apague. De todas maneras, yo revisando esto tenía aquí algunas cuestiones que quería..., que me profundizaras más en ello porque me interesan. Una de las cuestiones era que ustedes hablaban de que en la escuela pública al menos, las mujeres no estaban marginadas, que era un mundo predominantemente femenino porque había más maestras que maestros. Entonces mi pregunta sería ¿Qué consecuencias crees tu que tiene de cara al funcionamiento del centro esta presencia mayoritaria de mujeres, en las escuelas? Sobre todo en las de primaria....

N.- ¿Eso es referente a todas o a este centro en concreto?

CM.- Referente a los centros en general

N.-La consecuencia de que pueda haber más número de mujeres que de hombres. Yo como nunca he visto diferencias entre lo que es hombre y mujer (sí), me refiero..., yo pienso que si se funciona bien, pienso yo que da igual quien lo lleve adelante, sean los hombres que las mujeres. De todas formas tú sabes que las mujeres en algunos aspectos a lo mejor hacemos más hincapié pues, cosas como muy concretas, más que a lo mejor los hombres, a lo mejor en cuanto ¿yo que te diría?. En cuanto a ver la disciplina a lo mejor se ve de otra manera y..., en cuanto a desarrollar, por ejemplo temas concretos de tutorías, a lo mejor tu puedes trabajar más un aspecto que otro aspecto, a lo mejor los hombres hay cosas que pasan más de largo. Pero yo pienso que si está bien llevado yo no creo que haya tanta diferencia (no hay diferencia)pienso yo que no

CM.- Bueno y en cuanto a la disciplina qué es lo que me estás comentando ahora ¿Qué piensas que las mujeres hacen más hincapié en el mantenimiento del aula que el hombre?

N.- Yo pienso que cuidan más lo que es las normativas, de la normativa tanto del aula como del desarrollo del centro. Yo pienso que el hombre como que en ese aspecto pasa más. Entonces yo creo que la mujer en ese aspecto va más a la educación integral, y para mí en la educación integral uno de los aspectos es la disciplina, comportamiento, el niño, el saber estar en cualquier momento, el saber respetar... Yo pienso que una mujer trabaja más esos aspectos que quizás un hombre.

CM.- Y respecto a las tutorías considerarías también las mujeres, desde tu punto de vista?

N.- Yo pienso particularmente, por lo que yo he visto en experiencia, para mí la mujer cuida más la tutoría que el hombre, sea en cuanto a normalización, en cuanto a desarrollar temas concretos. Me da a mí que pasa más el hombre. Me imagino que también esa es la generalidad, a lo mejor hay hombres que también cuidan eso pero yo pienso que la mujer ese aspecto, ese aspecto lo eduque más la mujer . Las actitudes, me da a mí que nos preocupamos un poquito más que los hombres ¡si me oyen me mata! Pero me da a mí la impresión de que si. Fíjate me da a mí y en muchas cosas los hombres pasan más, a lo mejor nosotras hay aspectos que ellos trabajan más y nosotras quizás no llegamos. Pero en ese aspecto yo creo que la mujer cuidamos más lo relacionado con actitudes, valores, todo esto.

CM.- Bien otra de las cuestiones que tú me comentabas respecto a la formación de equipos directivos, no sé si te acuerdas, era que muchas veces los directores son varones y entonces para formar su equipo buscan pues otros compañeros de su mismo sexo., Me interesaba esto que me dijiste y que me gustaría que lo explicaras un poco más.

N.-Suele ocurrir....

CM.-También me comentabas que la relación que puedes tener con una compañera no la tienes con un compañero varón. Entonces me interesaría que también me hablaras un poco de esto

N.-Eso en líneas generales, en este centro concretamente no... no es así porque yo veo que al frente del equipo está un hombre y después el resto son mujeres, pero después hay centros donde tú ves que el equipo directivo son hombres. Entonces por regla general buscan sus personas como más afines que son también de un mismo

sexo . Yo lo veo. Yo pienso que yo puedo aportar igualmente que lo que puede aportar un hombre, en cuanto a la marcha de un centro y a un montón de cosas. Lo que pasa es que es lógico que lo hagan, porque eso como dices tú, piensan a lo mejor que nosotras no podemos llegar a la altura de ellos en algunos aspectos o porque hacen amistad y no porque la persona pueda estar más o menos preparada, por confianza, me imagino yo. Pero bueno, yo pienso que eso poquito a poco se va limando y creo yo que hay centros, por ejemplo el de Santa Brígida, el Juan del Río Ayala, antes no eran más que hombres , ahora está un director y el resto de equipo son mujeres este curso. Pero bueno yo creo que tengo eso, vas bien, es por afines, me da la impresión que los eligen, porque tu te pones al frente de un equipo y a lo mejor eliges las que están más cerca de tí, porque piensas que te pueden responder mejor en un momento determinado.

CM.- Bien, respecto a esto que tú has comentado, que las relaciones con las compañeras son digamos no mejores, ni peores, en ningún momento dijiste eso, pero sí que son distintas la relación que puedes tener con una compañera...

N.- ¿Distinta? ¿yo te dije eso? Todo depende de la idoneidad, porque a lo mejor hay centros donde yo puedo tener amigos buenísimos, puede llegar a confundirse igual con ellos que con la mujer. Lo que pasa que te metes en el centro de trabajo donde tú estas, pero a lo mejor yo particularmente no encuentro aquí ningún compañero con el que pueda tener la misma confianza, que a lo mejor pueda tener con una compañera de equipo. Claro que en infantil no tenemos ningún hombre. Yo me llevo bien con todos, y me relaciono estupendamente, pero claro la intimidad que puedes tener con uno no la he tenido. No la he tenido no porque no quiera o no pueda, sino a lo mejor las circunstancias (Las circunstancias) porque están en otras etapas, nos vemos solo en reuniones, entonces claro, no llega nunca, esa relación íntima

CM.- Vale, pues si te parece entonces, empezamos la segunda entrevista. Háblame un poco del desarrollo tuyo como profesora, Nos retrotraemos en el tiempo, y si quieres me hablas un poco de los motivos que te llevaron a ti a trabajar y en concreto a la enseñanza...

N.- Mira, yo empecé magisterio, yo en principio mi vocación directa no era magisterio, pero bueno en aquella época tampoco tenía un abanico de muchas posibilidades como por ejemplo hay ahora. Entonces, nosotras eramos cuatro hermanas concretamente y en principio estábamos estudiando dos muy seguidas y tenía que elegir donde pudiese hacerlo, en lo que era la isla de Gran Canaria. Entonces te digo que el abanico era muy poco porque yo contaba por lo que era asistente social que empezó el año ese que yo terminé el bachillerato superior, después tenía la escuela de enfermería, la carrera de magisterio y las carreras técnicas. Entonces a mí me gustaba la enfermería y era una cosa que me atraía no sé si sería mi vocación pero bueno en principio, entonces allí pues tuve una

oposición por parte de mi familia, porque pensaban que la enfermería pues se decía en aquella época eso es para estar limpiando culos, para estar con todo esto y lo otro y entonces claro, pues prácticamente te hicieron un lavado de coco, pues mira piensa en otra cosa y a lo mejor más adelante y sigues pensando lo mismo, siempre tienes tiempo y tal. Total que eso ya lo había olvidado y entonces me gustaba, me gustó magisterio, a mí me encantan los niños, la relación con ellos. Yo al ser la mayor de las cuatro hermanas, pues veía que más o menos podía yo llevarme bien con la gente más joven, entonces, bueno digo, me voy a meter en magisterio, entonces entré en magisterio y fuimos la primera promoción del plan nuevo, del plan 67...

CM.-Sí, que eran las especialidades de filología...

N.- Que teníamos que sí, pues entonces me metí ahí y la verdad que muy bien. Tuvimos una relación con los compañeros estupenda. Fue el primer año que se fusionaron los chicos y las chicas, todos juntos. Como eramos la primera promoción, era como el primer grupo, y nos tenían mimados y me gusta, sabes me gustó. Entonces ya después, sin darme cuenta me gustó como profesional y para dedicarte a ello. Tuvimos un año de prácticas, entonces en ese año de prácticas, lo hice en un colegio enorme, el 29 de Abril en Schamán. Allí hice de todo, desde dar baloncesto hasta secretaría, de todas especialidades y bueno, vi que sí, que realmente dar clase me gustaba, terminé la carrera Y empezamos a buscar trabajo, no había que buscar mucho, porque en aquella época había entonces...

CM.- ¿Sobre que fecha aproximadamente?

N.- En el 71 (En el 71) Si yo en ese momento en mi familia no tenía yo a nadie relacionado con el magisterio, entonces tampoco tenía información muy directa de que podía hacer después de terminar, o que opción podía tener para trabajar en esa rama y entonces me encontré una amiga que había estudiado en las Teresianas y le comenté eso que sí me apetecía trabajar y entonces ella me dijo “ mira en el Sagrado Corazón en Tafira se va a quedar uno vacante y entonces podíamos ya ver si te interesa que vayamos y tal...” Y entonces fui y me entrevisté con la madre superiora y con toda la alta alcurnia de aquella gente y me tuvieron en prueba el mes de Julio y entonces al final se reunieron y me dijeron que sí, que vale, que era lo que buscaban y entonces me metí en el Sagrado Corazón. Entonces en primer lugar, ellas no te preguntaban lo que tú querías ni nada, sino según ellas te vieran, te metían en una etapa u otra. Entonces ellas me pusieron en primer lugar en bachillerato que en aquella época todavía existía, lo que era segundo y tercero de bachillerato, que es lo que viene a ser ahora 7º y 8º, bachiller elemental. Me pusieron en bachiller elemental 2º y 3º ese fue mi primer contacto en un centro y nada muy bien. Empecé a dar clases y mi relación buenísima con los niños y ahí empecé yo a lo que era a aprender a lo que es estar en el aula. Entonces a partir de ahí yo empecé a.... empezamos a hacer cursillos, las monjas estaban así pendientes a lo que era el

reciclaje etc, que si un cursillo de música, que si un cursillo de flauta, que si un cursillo en Tenerife de tutoría, osea, siempre constantemente. Y total seguí ahí. Después desapareció lo que era el bachiller elemental y superior y apareció lo que era la Ley de Villar Palasí ¿Te acuerdas? Que vino la remodelación

CM.- La ley del 70

N.- del 70

CM.- que vino la EGB

N.- que vino la EGB y entonces ya yo me puse en 5°. En 5° estuve un par de años, y después sobre la marcha me pasaron a la 2° etapa porque yo iba mas bien con gente mayor. Entonces en segunda etapa estuve dando clase de matemáticas y ciencias en los niveles 6°, 7° y 8° y mi experiencia buenísima con tutorías, muy bien. Después ya de ahí por circunstancias y problemas del centro salí en año 86 y ya entré en la pública. En la pública yo entré...

CM.- sí, las circunstancias que fueron

N.- el enfrentamiento que hubo con los padres y con el consejo de administración del centro. (sí, sí) Yo estaba trabajando muy a gusto, de hecho llevaba 15 años trabajando y estaba encantada y nunca había sentido la necesidad de irme del centro a otro lado. Pero, claro en vista de los grandes problemas que había, entonces decidí que no, que aquello no estaba bien... Entonces yo pedí plaza en la pública y justo después de un montón de follones que tuvimos hicieron un despido general a todos las personas que nos habíamos puesto en contra de la actitud que habían tomado los padres y nada, me volvieron a readmitir de nuevo y entre eso a la readmisión y todos los follones que seguían habiendo me llamaron hacer sustituciones a la pública. Entonces ahí tuve que elegir y optar y que tenía que optar para tirar por tierra los 15 años que había trabajado y empezar de cero o seguir en el colegio (en el colegio). Opté por irme. Fue una decisión muy dura, porque te digo me llamaron para una sustitución que yo podía estar 15 días y no volverme a llamar como un año y plantarme, pero bueno lo tomé

CM.- Además de estar en un sitio y otro

N.- Sí, estuve sustituyendo por todos lados, entonces cogí la decisión de irme y entonces para mí ha sido buena. Fue bueno porque a parte de ver que yo no solamente estaba encaminada a lo que era gente mayor, pude conocer otras experiencias en la pública, en lo que era educación especial en un centro específico, fue muy duro tres meses, me encantó después muchísimo y estuve en educación infantil también metida con gente que me ayudó muchísimo en el seminario.

Entonces yo a partir de ahí seguí sustituyendo en todas las áreas menos en idiomas porque yo pensaba que no estaba capacitada para eso, pero bien... Entonces yo decidí presentarme a oposiciones, me preparé, tenía la indecisión entre la educación especial e infantil porque muchas cosas eran muy similares pero al final me decidí por infantil porque me gustaba bastante y de hecho estoy trabajando en infantil desde el 91 y me encanta.

CM.- Que sacaste las oposiciones ese año

N.- Si, en ese año. Y entonces pues...

CM.-Entonces llevas...

N.- Es una trayectoria laboral agitada, de una lucha constante por un puesto laboral porque era, fue primero la lucha en el Sagrado Corazón con los problemas que tuvimos terribles, después cuando estuve sustituyendo por mantener mi puesto, por luchar, por manifestarme, por ir a asambleas, por todo el rollo ese, y después sigo ahora en la pública

CM.- Porque estabas trabajando en ese periodo en situaciones de interinidad, de precariedad

N.- En sustituciones. De precariedad... El año anterior de las oposiciones estuve en 17 colegios (mi madre) 17 centros. Entonces claro, te estas acostumbrando a trabajar en una línea y estás del tingo al tango, terminabas el día como que no habías hecho nada porque realmente no veías nada , simplemente a sustituir a un profesional durante 2 o 3 días y ya está .

CM.- ¿ Y qué valoración haces tú, tanto en tu periodo de formación inicial en la escuela de magisterio, como la valoración que haces de todo tu periodo de formación?, ¿como valoras tú por ejemplo, que valoración te merece la enseñanza de magisterio?

N.- Sinceramente, la valoración en la escuela de magisterio a mí como maestra me parece nula, osea, yo salí de allí sin saber nada, mi preparación en la línea de lo que es ser una maestra, una profesora fue en el Sagrado Corazón, ahí es como yo me formé como profesional porque yo de magisterio salí completamente vacía, nada. Yo no sé si era la inexperiencia de un nuevo plan que empezó, que el profesorado no estaba, ni sabía lo que se tenía entre manos, yo no aprendí nada, lo mío fueron instrucciones, osea fue dar una clase de matemáticas que habíamos tenido porque veníamos de bachillerato superior, entonces fue un poco reforzar lo que habíamos dado en bachillerato, fue reforzar asignaturas como era lenguaje, como era geografía e historia, matemáticas, filosofía. Así como en inglés tuvimos el disparate grande,

que nos obligaron a coger inglés, y que yo venía de francés, entonces en Magisterio nos encontramos con dos niveles en la misma aula, la persona que venía de francés a cero y la que venía de inglés que tenía un nivel. Entonces el profesor empezó como si todos supiésemos, eso fue un caos terrible. Después las únicas asignaturas nuevas fueron las de didáctica, pedagogía y psicología, que bueno. bien. Fueron cosas nuevas muy interesantes, me encantaban esas asignaturas y nada. Pero el resto para mí no fue nada nuevo Y después, tenías una serie de asignaturas que eran didácticas de matemáticas, didáctica de.... pero eso se quedaba en lo que era el papel porque yo nunca tuve la asignatura de didáctica de La didáctica fue a través de la experiencia en el aula.

CM.- Osea, que uno de los aspectos que más ha influido en tú formación como profesora ha sido la práctica en el aula

N.- La práctica en el aula totalmente. Mi experiencia fue esa, y los cursillos de reciclaje, y la preparación que fue dando clase al principio, ahí sí. Pero mi experiencia en el aula, ha sido reforzada siempre por la participación de cursillos y esto.

CM.- Me estabas hablando, que empiezas a enseñar y después estas en un montón de niveles, un poco al principio a criterio del centro

N.- De la persona que me contrata,

CM.- Y bueno has impartido docencia en el antiguo bachillerato, la segunda etapa, educación especial, educación infantil.

N.-Educación física estuve un año, de todo, menos de inglés he dado de todo.

CM.- Bien, entonces en qué nivel te ha gustado... De todos esos niveles como tienes bastante experiencia, ¿tienes alguno que sea tu preferido?

N.-Mira no sé si por las circunstancias a mí los niños, la adolescencia me encanta. Porque además veía que llegaba a ellos muy bien, yo tengo una forma de entrar con la gente joven que se me da muy bien (sí). Modestia a parte, pero es verdad, me relacionaba con ellos estupendamente, de hecho me ven antiguos alumnos y hablamos como amigos y estupendo.. Pero como llevaba 15, 16 años dando clase en segunda etapa pues, el contacto con el mundo infantil me encanta, y si ahora me diesen a elegir, yo quizás me siento, no sé si por la experiencia y por todo que yo por infantil estoy encantada de la vida y cada vez me gusta más, porque cada día aprendes una cosa diferente con ellos y me chifla, sí, me gusta mucho. Quizás a lo mejor si hubiese tenido el contacto con otro hubiese aspirado a decir otro pero como lo tuve, fue una etapa que me gustó muchísimo , la segunda etapa. La tutoría

también era estupenda, sacábamos un montón de casos con los chiquillos. Pero claro, también te digo que no es igual la forma de trabajar como yo trabajaba, por ejemplo en la privada como se trabajaba en la pública era totalmente diferente (Distinto) total, las tutorías,...

CM.- Osea, en la privada, ¿más atención tutorial?

N.- Formación integral, para mí, mi experiencia , te estoy hablando de lo que yo hacía, osea era una preocupación constante por la tutoría. De hecho tengo cursillos de la Universidad de Comillas que me llevaban las monjas, de acción tutorial, la cantidad de cosas que trabajábamos nosotras,... una tutoría en serio, aparte de lo que tú estés haciendo, siempre tutorías en el aula pero luego a parte hay un día de tutoría donde tú tratabas una cantidad de temas que o bien desarrollaban los niños o bien desarrollaba yo, o se organizaban por el centro a lo largo de la semana, cosas siempre tratando de educar al niño dentro de este aspecto. Luego no se hace.

CM.-¿Como en estos momentos si estabas en 2ª etapa después las oposiciones te planteas hacerlas por infantil?

N.- Porque tuve contacto después, a través del año 86 hasta el 91, después de diferentes centros (sí). Entonces me planteaba, primero la experiencia que tuve con la 2ª etapa en la pública me decepcionó porque era impartir una materia, y a mí educar no es impartir materia solo, sino es muchas más cosas. Entonces a mí así ya no me llenaba tanto, osea ir a enseñar matemáticas a dar clase de naturaleza, si me gusta pero no era una cosa que me llenase tanto. Y yo como veía que en los colegios que yo estuve era realmente eso lo que se hacía, pues no era lo que a mí me gustaba. Y por otro lado el hecho de cambiar, que también para un profesional es bueno, empezar otra vez de nuevo, con una ilusión nueva, y no sé cambiar,... Pero quizás eso me hizo..., esto no es lo que yo conocía y lo que yo trabajaba. Entonces, quizás podía haberlo hecho yo, pero después no encontraba ninguna colaboración ni por parte de compañeros ni compañeras ni por parte de los padres ¿entiendes? Entonces ya era una labor que se quedaba ahí, no había una continuidad ni nada, pues la verdad es que era realmente distinto, la indisciplina terrible..., no veía que allí se trabajara en equipo...

CM.- Sí, entre todo el profesorado, ¿no?

Bueno el otro día, estuvimos haciendo digamos un recorrido histórico, lo que era, de lo que había sido tú carrera, como te fue en la escuela de magisterio,, después la experiencia que tuviste en le sagrado corazón, después como te incorporaste a la pública y por qué. Bueno, hoy para continuar te voy a preguntar a lo largo de estos años de tu carrera, ¿con qué obstáculos, con qué problemas fundamentales te has encontrado?

Obstáculos a nivel profesional , más bien de tipo laboral, osea donde por ejemplo, osea, después de que ya obtuve la plaza ya provisional ya por oposiciones, la verdad es que obstáculos, la verdad es que no he tenido. Osea, me encuentro a gusto, los obstáculos realmente, el año que estuve haciendo sustituciones sobre todo el último año, que tuve una sustitución de... se llamaban de volante por toda la isla entonces me recorrí 17 colegios, entonces la dificultad era que tú no te podías, no podías realizarte como una profesional 1,... sino que tú ibas, estabas haciendo una sustitución de 2,3 días, que era más bien cuidando a esos niños, controlándoles un poquito, no podías ver el reflejo de tu trabajo, no podías ver nada. Pero después en líneas generales , bien, la verdad es que no, no he tenido.

CM.- ¿ Cómo definimos la situación actual de la enseñanza?

N.- Ahora la verdad, actualmente para mí estamos pasando un momento caótico, por el problema de las adscripciones, porque yo veo que se está por un lado , hablando de lo que es fracaso escolar, por otro lado la LOGSE viene enfocado un poco a que quizás este fracaso pueda ir desapareciendo porque aparecen nuevas metodologías, un cambio de mentalidad a lo que realmente queríamos antes como enseñantes y tal...., Pero yo veo que con la manera en que se han hecho las adscripciones, para mí va a haber más fracasos ahora que antes, ¿y por qué?, pues mira por una sencilla razón, que hay personas que se van a ver obligadas a meterse en ciclos y en etapas que no son de su agrado. Hay compañeros que están ahora en segunda etapa, en secundaria y entonces muchos por miedo a lo mejor, a no saber lo que va a pasar con ellos, y a lo mejor quizás muchas veces por parte ellos de no enfrentarse a una lucha, por lo que ellos realmente quieren, se van a pasar a primaria, que nunca les ha gustado, por conservar su puesto de trabajo, con lo cual, una persona que está trabajando en algo que no le gusta, pienso yo que no, que los resultados no deben ser los óptimos (sí). Y un malestar que se crea en todo esto, porque como consecuencia del traslado de otros profesores a primaria, pues que los profesores de primaria que si están ahí vocacionalmente, están porque les gusta se tienen que ver, que se van fuera de su centro de trabajo, trasladados después de veinte y pico años algunos quince lo que sea, a otros colegios de la zona, pero que bueno que ya tú no vas con la ilusión que tenías en el centro, ni con las ganas, te vas a relacionar con otras personas, aunque eso es lo de menos pero bueno, pienso yo que ahí puede haber problemas, y de hecho lo están haciendo, de hecho lo están haciendo. La verdad es que es una etapa.... yo la veo fatal y ahora yo pienso que el fracaso escolar, ahora de esta manera como se ha hecho, puede haber más de lo que había antes. Yo no sé, me imagino, no sé si valoraron o no de otra forma ¿no?, pero la verdad, la discriminación que existe, a los únicos que les dan opción son a los de secundaria, ellos pueden elegir por quedarse o pasarse a otra etapa, sin embargo a primaria se quedan ahí, porque mientras haya una plaza de primaria en tu zona o tu distrito, te ves obligado a quedarte ahí y no puedes teniendo habilitaciones

a lo mejor para otra especialidad no te dejan ir. El colectivo de preescolar está totalmente marginado, porque estás de acuerdo, tu eres de preescolar porque te gusta pero también tienes otras habilitaciones como es inicial y medio, pero otros compañeros tienen a lo mejor inglés o música, yo que sé; pues no te quedas ahí encajonada, puedes elegir en la tercera vuelta que es como decimos “ ya no puedes salir”. Y yo comprendo que hay personas que están empezando como yo por ejemplo, que yo llevo muchos años y estoy ilusionada y me encanta y sigo, pero yo tengo compañeras que llevan veinte y pico años en preescolar y ya les gustaría cambiar (cambiar) porque.. Y entonces ya no van a poder. Ahí se generan una cantidad de problemas,

CM.- sí, además otro respecto al ambiente..

N.- Yo lo que no veo justo es que dentro de un mismo colectivo puede haber discriminaciones, en cuanto a opciones ya de tipo laboral, porque tú date cuenta que todos pertenecemos al colectivo de maestros, y entonces resulta que hay una serie de compañeros que van a tener preferencias a la hora de elegir y nosotras no. (por la etapa en...), por la etapa en la que estás. Más estando en una etapa en la que han elegido y que ellos, la mayoría de ellos han dicho que los pequeños no les gustan, por eso han elegido los mayores, igual lo que están abajo han elegido estar abajo. Y yo comprendo que ellos quieren cambiar, pero nosotros también. ¿Entiendes?, a mí que ellos cambien no me importa, pero deja la opción a cambiar también, ¿entiendes? ahí veo yo el problema.

CM.- Bueno y respecto a la situación tuya actualmente en la enseñanza ¿como te ves? ¿te afecta este problema de las adscripciones?

N.- Me afecta

CM.- ¿estás en general satisfecha?.

N.-Yo en la especialidad que tengo, yo estoy satisfecha. Bueno, yo pienso que el profesional no puede estar al cien por cien, porque siempre te falta, siempre te dices que te falta algo ¿sabes? Nunca te ves pero bueno, yo pienso que eso también tiene que ser bueno y entonces... bajo ese punto de vista si estoy... ahora. Después siempre tienes la cosilla esa de que estás trabajando con ilusión, que estás haciendo un proyecto educativo en un centro concreto y que te puedes ver afectada, desplazarte precisamente por las adscripciones éstas que a lo mejor como ahora, resulta que hay compañeros que están en otra etapa pero que ellos se ven que van a estar más seguros en preescolar, si hay alguna plaza , ellos se pueden meter en preescolar para adscritos y tienen después tres años para habilitarse, con lo cual ellos llegan por regla general son personas que llevan más tiempo en el centro y ya la persona que estamos menos tiempo salimos desplazadas a otra zona. Entonces ése

es el único problema que te da pena, porque de alguna manera están trabajando con ilusión pero siempre tienes detrás esa cosilla ¿sabes? Pero bueno...

CM.-Poniendonos en un caso hipotético que pudieras, que no hubiera ningún inconveniente ¿dejarías la enseñanza por otro trabajo?

N.-La verdad que no. Me satisface al cien por cien. Si, a mí estar con papeles no es vida. De hecho tengo un ofrecimiento de sindical para liberarme 3 años... y me lo estoy pensando si... me lo estoy pensando sabiendo que voy a decir que no, porque... no sé, no me veo yo estar 3 años sin tener contacto con el aula (alumnado). Me gusta la vida sindical, pero si lo vas a sopesar, yo creo que me quedo donde estoy.

CM.- Y de cara al futuro, ¿qué expectativas tienes? ¿qué expectativas profesionales tienes?

N.-Pues mira, en principio seguir con preescolar, y cada día pues ir intentando traer cosas nuevas, todas las innovaciones que van apareciendo, asistiendo a todo lo que pueda beneficiarme desde el punto de vista profesional. Hoy vamos a ir a unas jornadas que hay esta tarde (sí) ¿sabes?. Pero seguir porque me encanta y como llevo poquito tiempo...

CM.- ¿Cuánto tiempo llevas tú en preescolar?

N.-En preescolar, en plan de tener un aula, (Itinerante), itinerante llevo desde el curso 91 (91) sí.

CM.- Bien, y ahora mismo en relación con eso, ¿estás participando en algún movimiento de renovación pedagógica en algún grupo estable, en seminario permanentes...?

N.- Sí, pertenezco a un grupo estable hace ya 3 años y además anteriormente a un seminario (sí), sí de educación infantil, donde nos reunimos las personas de la zona.

CM.- ¿Y qué valoración haces de la experiencia?

N.- Muy buena, (sí) de hecho...sí, llevamos 3 años renovándolo y el próximo curso lo renovamos, porque el hecho de estar en contacto con compañeras que impartimos la misma especialidad, te enriquece un montón (sí) muchísimo. Y después al mismo tiempo, nosotras pues según las necesidades, pues pedimos cursos, de perfeccionamiento de algunas cosas, para reciclarnos en otras y muy bien, sí.

CM.- ¿Has tenido algún cargo directivo, alguna vez?

N.- En la pública no ,

CM.- pública, privada...

N.- en el tiempo que... no directivo no...

CM.-¿secretaria, jefe de estudios?

N.- no.

CM.- ¿Y alguna tarea así de coordinación pedagógica?

N.- de coordinación sí,

CM.- ¿ coordinadora de ciclo?

N.- Este curso, de este ciclo

CM.-¿ y que tal....bien?

N.- Bien, un poquito difícil algunas veces.

CM.- ¿Por qué?

N.- Tú sabes que la falta de tiempo de estar al corre, corre....(claro), pero bien, en general bien, una experiencia buena...

CM.- Bien, aparte de la docencia, de las actividades propias de la docencia en el centro, ¿qué otras actividades realizas?

N.-A parte de la docencia....(Sí), como actividades profesionales (sí), simplemente la docencia (docencia) ama de casa....

CM.- Exacto..¿.y cómo combinas esas dos esferas?

N.-. Pues mira teniendo que tener en mi casa una persona, una empleada de hogar, y por supuesto pasando de un montón de cosas, de sacrificarte de un montón de cosas para poder atender todo, pasando de cosas que a ti te gustaría muchas veces hacer y no puedes porque...

CM.- ¿de cara a lo profesional?

N.- de cara a, claro, porque , osea, tú tienes una jornada, la verdad que el horario que nosotros tenemos es buenísimo pero bueno yo mi casa... en ese aspecto, ¿como te diría? no me veo agobiada porque tengo una persona que yo pienso que para poder estar trabajando yo y poder estar en un centro y estar tranquila, tengo que tener alguien que lleve lo que tendría que llevar yo en mi casa, en ese aspecto no tengo problemas. Tengo el problema de mis hijos, lo típico ¿no?. Estas pendiente de ellos, de los estudios, pero de irlos educando en todo, pero bueno. Las tareas domésticas las tengo solucionadas (por los momentos) porque si no, no podría a asistir a los cursillos, ni a nada, . Pues entonces como eso es importante pues... me sacrifico de algunas cosas y pago a una persona que lo haga, porque si no, yo no podría por las tardes a dedicarme a un montón de cosas, a asistir a los cursillos que hay, y yo que sé , siempre surgen cosas.

CM.- Y por ejemplo, ¿tú eres de las personas que llevan la escuela a casa? ¿de las personas que dicen que trabajan.....que la enseñanza les implica fuera del centro?

N.-Te implica fuera del centro sí, porque primero, no tenemos horas de preparación en el centro, tú date cuenta que nosotros tenemos un horario lectivo con los niños, y después lo que llamamos exclusiva que sería dedicación, siempre tienes que si cursos, que si por ejemplo reuniones, una reunión de coordinación, otra de..... osea no tienes tiempo para preparar clases, eso tienes que hacerlo en tu casa. Material mismo, muchas veces te ves agobiada porque tienes que preparar un montón de cosas.

CM.- ¿ Y eso que tal....

N.- Eso fatal,...

CM.- en tu casa cómo se lleva?

N.- Fatal porque te pones ansiosa porque sabes que tienes que hacer cosas y muchas veces no tienes tiempo ¿sabes?, esa parte fatal.... ya te digo. Y teniendo solucionado el problema de tu casa y todo, así y todo no tienes tiempo de todo lo que tú quieres abarcar, te faltan horas, te faltan horas. La idea sería pues tener aquí un determinado tiempo dedicado a eso (dentro de tu horario laboral), dentro de un horario laboral claro. Porque tampoco es justo que después de estar con un horario laboral tengas encima que estar un montón de horas....puedes estar pero claro, muchas veces te programas cosas que es que... (si) no llegas. Entonces....

CM.- A menudo se dice que a los enseñantes cada vez se les está exigiendo unas cosas, muchas veces incluso tareas que son ingratas para ellos, tú sientes de alguna manera que tu trabajo, por parte de la administración o por parte del centro, se intensifica ¿te notas de alguna manera agobiadilla?

N.-Lo menos que me gusta es la parte burocrática de papeles, pero después respecto al resto no, yo no me siento agobiada en es aspecto, (Bien).

CM.- Bueno, ya ahora sería otra parte dedicada a concepciones sobre la escuela, sobre el centro en el que estás trabajando y sobre la enseñanza, si quieres lo dejamos...

N.- lo dejamos, si es otra parte la hacemos el próximo día

CM.- Continuamos, ya terminamos sobre la parte de descripción de la carrera y eso. Hoy vamos a empezar hablando de lo que es la escuela. Te voy a hacer primero unas preguntas más generales, de carácter general de toda la escuela y después ya nos centramos en el análisis de esta escuela. Entonces si te parece vamos a empezar metafóricamente, se emplean desde el punto de vista teórico muchas metáforas para definir lo que es la escuela, osea la escuela como micro sociedades, como anarquías organizadas, como familias, como campos de luchas etc...No tiene por qué ser una de estas ¿Tú tendrías alguna imagen o alguna metáfora que representara lo que es la escuela para tí?

N.- A mí me gustaría que fuese como una familia, donde por lo menos en la escuela donde todos los miembros que pertenecemos a ella tuviéramos por lo menos una buena convivencia. Y una relación positiva entre todos nosotros. Y tener... que no fuese tampoco una anarquía, sino tener una línea de trabajo, donde por lo menos un tanto por ciento muy alto estuviésemos de acuerdo

CM.- Desde tú punto de vista un buen centro educativo, ¿cuál sería?

N.- ¿A qué te refieres un buen centro educativo?.

CM.- Un buen centro educativo, tú puedes llegar a un centro y a lo mejor dices “que buen centro educativo”

N.-Pues mira donde haya un ideario , un ideario. Por ejemplo, unas líneas a seguir, un régimen interno que funcione, que los órganos, osea, que los directivos sean de la manera democrática y yo que sé... cómo te diría yo en el que todos podamos colaborar y no que no sean, no sé.... me refiero.... tú sabes que hay centros donde la dirección y distintos órganos son impositivos. Entonces a mí me gustaría que fuese en plan democrático, creo que funcionaría mucho mejor todo. Y después donde la gente tuviese, donde todo el mundo se responsabiliza y en todo. ¿Qué más te podría decir?... eso yo pienso que si se cumplen por lo menos esas líneas concretas un centro tiene que funcionar.

CM.- ¿Y en qué medida crees...,(ya nos centramos, un poco en este centro) que este centro reúne esas condiciones , ideario, reglamento de régimen interno, trabajo conjunto, planteamiento democrático?

N.-Planteamiento democrático puede tener, a lo mejor algunas cosas no, pero en cuestión de régimen interno, ideario, y todo eso lo estamos ahora elaborando, porque hasta ahora no había, entonces al estar elaborando el plan de centro, (el proyecto educativo de centro), se está elaborando ahora el ideario y el régimen interno. Pero que yo sepa aquí no había nada, osea, que... no te puedo decir nada más porque no lo he visto.

CM.- Una cosa, tú llegas aquí hace tres años...

N.- Sí éste es el tercer curso,

CM.- tercer curso,...¿llegas porque eliges el centro o un poco...

N.- Por concurso de traslado....

CM.- Concurso de traslado

N.- Elegí la zona y después puse prioridades y entonces dentro de las prioridades que puse estaba Tinarama y me tocó.

CM.- ¿Como definirías lo que son las relaciones de padres con el centro, de padres y madres?

N.-Aquí hay varios grupos, porque depende mucho de los niveles. Yo por ejemplo veo que los niveles en preescolar concretamente hay muy buena relación. Entre padres, profesores y alumnos, pero ya a medida que ya saltan a otros niveles ya no te puedo generalizar, porque yo veo por ejemplo que hay profesores concretos, donde ves que existe una buena relación con los padres, pero hay otros que al contrario y entonces eso no es la generalidad.De hecho muchas veces ver que hay gente que se mantiene a distancia porque a lo mejor cree que eso es bueno y como que no le gustan que los padres colaboren con ellos en el aula y eso, no sé..., no te lo puedo profundizar porque es lo que yo más o menos he observado.

CM.- Mira con respecto al consejo escolar, ¿tú alguna vez has participado?

N.- En éste no, en el otro centro

CM.- En otro centro

N.- En Santa Brígida estuve.

CM.- ¿Y qué valoración haces de lo que significa el consejo escolar como la institucionalización de la participación de padres, de alumnos y de profesores en la marcha del centro?

N.-Yo creo que el objetivo del consejo es bueno, lo que pasa es que no funciona en la medida que debía de funcionar. Por ejemplo, hay representantes de profesores, de padres, de alumnos, pero por otro lado, a lo mejor se celebra un consejo escolar, y nosotros no sabemos de lo que va el resto del centro, del colegio, del profesorado, y cuando (no hay información previa) previa, ni antes ni después entonces.... eso es la generalidad, a lo mejor algún día puntual para cualquier cosa sí, sí.... Pero la generalidad, pues muchas veces nosotros no sabemos que temas se van a tratar en un consejo escolar y cuando se acaba ese consejo escolar no sabemos que resoluciones se han tomado y yo pienso que eso es importante porque tenemos representantes allí. Eso, y después como está funcionado, yo me imagino, me parece que aquí está funcionando por comisiones también, no lo sé, pero no te lo puedo valorar mucho porque no lo conozco aquí.

CM.- ¿Piensas que el claustro, es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

N.- Debería ser

CM.- Siempre nos movemos un poco entre lo que debería ser y lo que es...

N.- Debería ser un órgano decisivo. Lo que pasa que algunas veces dependiendo de los temas puede ser o no, porque muchas veces con respecto a temas que también atañen a la administración por mucho que un claustro patatee y diga no, no tienen ni en cuenta y otras veces pero a nivel de régimen interno, creo yo que debe ser decisorio. Todas las normas que allí se elaboran y todos los temas que tratamos deberían ser decisorios.

CM.- ¿Y cómo ves el claustro de aquí, piensas que es decisivo a la hora de adoptar decisiones?

N.- No, yo veo que es un claustro donde, sí se discuten cosas y tal, pero no le veo yo que tenga mucho valor después lo que....

CM.- Si quieres lo paramos

N.- ¡no! A lo largo del curso, esas cosas que se han llegado a un acuerdo no son efectivas, no han sido efectivas, entonces no tiene ningún sentido. Entonces yo pienso que es preferible en un claustro acordar medidas como muy concretas, muy

concretitas de cualquier tema que se trate, y llevarlos a cabo que hablar y hablar que queda todo precioso y después no llevar ninguna a cabo

CM.- Mira lo que sí he observado , no sé si tú te habrás dado cuenta de ese tema, las intervenciones de nosotras las mujeres. Bueno yo no me incluyo porque no pertenezco al claustro, son menos que las de los hombres, ¿ por qué crees tú que puede ocurrir esto?

N.- Porque yo pienso, que mucha gente, a lo mejor que está en plan pasivo , que le da igual , que viene a trabajar, que viene a estar las cinco horas lectivas o las que le corresponde y ya está, entonces le da igual que truene que llueva porque ya tiene las cosas claras que va a seguir haciendo lo que ella cree y punto. Entonces ni se molesta. Pienso yo que puede ser por eso, porque yo nunca me he sentido discriminada, ni con ningún tipo de problemas si quiero intervenir en algo. Yo pienso que cuando no se interviene puede ser por eso, me da le impresión, que hay mucha gente, si que vienen a trabajar que son unas personas muy trabajadoras pero que el objetivo es ése, pero que el resto de lo que es el funcionamiento del centro que pasa, les da igual.

CM.- Mira, otras unidades, tú crees que funcionan otras unidades organizativas, como pueden ser los equipos de ciclo, los de nivel, etc...

N.-Yo aquí, en principio veo que ahora está empezando pero yo una de las cosas que a mí me llamó la atención cuando llegué aquí era la individualidad de la gente a la hora de trabajar ¿entiendes? Yo veía que era gente responsable muy trabajadora, pero que los pequeños Reinos de Taifas, osea, que cada cual se metía en su aula y allí trabajaba muchísimo, pero el trabajo en equipo....

CM.- A nivel de educación infantil ¿sí funciona el equipo de ciclo?

N.-Pues yo creo que sí, porque cuando yo llegué aquí, se trabajaba, sólo había dos unidades y después se había creado una en un año y entonces sí, se trabajaba a un nivel de ciclo ni de nada, sino que cada uno en su clase, tal y después parece que se ha empezado a trabajar un poco en equipo, sobre todo más bien a nivel , más que a ciclo, a ciclo todavía cuesta pero por lo menos a nivel si se ha logrado que las personas trabajen en el mismo nivel

CM.-¿se coordinan?

N.- se agrupan, se programan, se coordinan. Después si hay reunión de coordinan para cosas puntuales, para salidas extraescolares o de cosas organizativas, de fiestas, de cosas de régimen interno sí, pero un nivel de trabajo, tendría que haber un trabajo más de ciclo.

CM.- Tú eres ahora mismo la coordinadora del ciclo ¿no? ¿Qué fue lo que te llevó a coger la coordinación?

N.-Nosotras lo que hemos hecho..., osea, se dijo que cada año lo cogiera uno

CM.- Rotativo

N.- Rotativo, entonces este año me tocó a mí

CM.- ¿Y qué valoración haces?

N.- Bien, este año ha sido bastante positivo porque siempre han habido tres preescolares, este año al ser cinco ha habido más movimiento pero bueno bien, bien.

CM.- Antes, me estabas comentando, bueno antes no te referías en concreto al equipo directivo de este centro sino de otro centro, ¿qué te parece en concreto la labor del equipo directivo del centro?

N.- Yo en principio la verdad que así a fondo no te lo puedo decir porque lo desconozco, yo sólo te puedo decir, lo que tú a nivel de relación con nosotros ves. Porque yo si veo que ellos sí trabajan y tal pero a veces no sé mucho donde se mueven, porque no hay un planteamiento a nivel, así de trabajo. Yo veo que sí, quizás ahora ha habido más inquietudes de las que habían antes, pero no te lo puedo valorar porque no lo sé, no tengo ni idea.

CM.- Otra de las cosas que también he observado ...

N.- Perdona yo lo que sí veo a nivel de dirección y esto tendría que haber como más flexibilidad a la hora de la administración, dar una serie de normas y tal. Yo pienso que un equipo directivo debe ser flexible, no debe ser rígido y debe tener una autonomía y no estar siempre pendiente de lo que me digan. No, no, yo tengo que tener mi flexibilidad con el centro, con la gente y con las normativas. Por eso, yo soy un director, una directiva y para algo tengo que estar, no sólo para cumplir aquello que me están diciendo, (sí) pienso que por ahí podría ser un poco más autónomo. Es una de las cosas que yo pienso que deberían ser, porque claro la administración me dicta unas normas, pero como todos los centros no son iguales, yo pienso que las normas después se deben de adaptar cada una a su centro, no sé digo.

CM.- Un poco el espíritu de la LOGSE también, aunque una cosa es el espíritu y otra cosa...

N.- Sí pero pienso que un director debe tener su autonomía suficiente y es una persona responsable porque para eso está ahí, para que en un momento determinado

pues puede decidir sobre casos y no tenga que estar pendiente si aquel me deja o no , yo voy con el director y con el respaldo de un claustro, yo pienso que esto es así. Así digo yo debería ser.... pero claro.

CM.- Mira, otra cosa que he observado es que un poco la resistencia de la gente a tener cargo, tanto directivo, de hecho el equipo directivo está funcionando muchos años, con los mismos coordinadores de ciclo, las mismas representaciones en consejos escolares que también se hace de forma rotativa y por sorteo ¿no?. ¿ Por qué crees tú que ocurre esto? ¿ está quizás relacionado con lo que me comentabas antes de...

N.- Yo pienso que sí,...

CM.-... de venir a trabajar al aula

N.- Sí... Tú sabes que eso te requiere unos compromisos y unas responsabilidades, y entonces muchas veces la gente no está por eso. Entonces se critica y se dice “ ay, porque esto funciona mal” a nivel por ejemplo de dirección o lo que tú creas y yo unas veces he comentado lo que no me parece que una persona que lleva 16 años aquí, estamos todos los años, se está criticando y no hay nadie capaz de bueno yo voy a hacer un proyecto porque pienso que se podría mejorar en esto. Entonces, yo pienso que es comodidad hablar por hablar muchas veces pero a la hora de tú decir vamos a poner un remedio, que sea una crítica constructiva ¿no? Y si esto funciona mal pues vamos a formar un equipo a ver si entre todos se puede mejorar. Pero tampoco ves tu que nadie lo haga y entonces somos muchas veces ... Este curso se oía el comentario de que si se iba a formar un equipo de trabajo para presentarse a la dirección y tal porque Moisés está metido en la ESO, llega un momento que ya, no va a poder seguir en primaria y tal.... Pero después una de las cosas que al final se oye comentar, no porque , no porque el plazo, nos avisaran al final y no... Para mí son disculpas, porque si yo quiero una cosa, yo me informo y yo digo bueno yo quiero hacer un proyecto de dirección y tal que plazos tengo, que requiere y tal y entonces como fue la disculpa de decir no porque “ el otro día tuvimos la reunión con el director y nos dijo que era dentro de tres días cuando tenía que presentar el papel” y yo si me interesa yo me tengo que mover y tengo que buscar las fuentes para saber si es verdad que es dentro de tres días o tengo más tiempo. Osea, yo veo que no hay interés porque si no eso ya se hubiera Entonces lógicamente si él es el que tiene interés te presentas, la gente lo elige y punto, eso es así....

CM.- Mira eso, con respecto a la jornada continua hace poco ¿tú estabas cuando se implantó?

N.- Cuando era,,,,,

CM.- Después fue un proceso un tanto dificultoso ¿qué valoración haces de la jornada continua si... Y también un poco cómo se consiguió aquí en el centro?

N.- Yo la valoro positivamente la jornada continua, porque yo he trabajado en muchos centros y aquí concretamente trabajé en un curso jornada partida, mañana y tarde y por lo menos en preescolar la experiencia que yo he tenido aquí era dificultosa. Primero por el clima, muchas veces en invierno los niños te salían a las doce, y por la tarde el absentismo es bastante grande porque no volvían por la tarde a clase. En los meses de Septiembre y Octubre que son fuertes.... lo mismo porque si hacía calor, porque las madres que si el niño se dormía pues tampoco lo traían, eso por parte de los niños. Por otra parte, las madres te decían que era estar con cuatro viajes con un periodo corto para traerlos. Y después el aprovechamiento por las tardes la verdad que no era al cien por cien, porque que entre que el niño entraba, que si se ponía en fila, los que venían de la casa pues venían ya cansados porque venían caminando, los que se quedaban en el comedor pues habían estado dos horas correteando. Y por ahí en el patio ya cansadas....que si al baño a lavarse porque venían todos sucios... bueno que por la tarde aprovechabas lo mínimo. Mientras que con la jornada esta yo veo que el aprovechamiento es mucho mayor sí... porque la verdad el niño está en el centro entonces ya no hay una, ¿cómo te diría yo?, una continuidad entre lo que tú estás trabajando, sino que tú tienes un recreo pero bueno que continúa y el niño ya se habitúa y yo pienso que se habitúa mucho más rápido que el adulto, porque yo no noto fatiga física en ellos ni nada no... Y después tuvimos problemas para poder lograrlo a nivel de claustro se llegó,,, al consenso que sí. Pero después tuvimos problemas con las cuidadoras, el personal no docente, porque ellos pensaban que al poner jornada continua iba a bajar el número de niños en el comedor, porque lógicamente si los niños salían a las dos pues la mayoría de las madres ya se los llevaban y efectivamente así ocurrió. Pero claro tampoco puedes tú, algo que es bueno para la generalidad por una minoría tampoco se puede dejar de llevarlo a cabo ¿no?, entonces eso.

CM.- Mira, respecto a las condiciones materiales del centro, es decir, la cuestión por ejemplo de espacios, recursos materiales para trabajar y eso.... ¿crees que son adecuados los que hay en el centro? ¿crees que son suficientes?

N.- A nivel de espacio y eso ... yo creo que sí son... es un centro que tiene bastante desahogo, tanto dentro, tiene aulas amplias, los pasillos amplios, tiene sus canchas, osea, que está bien. Y después a nivel de recursos yo creo que aquí falta un laboratorio, yo estoy en infantil pero es lo que tú oyes comentar, sobre todo por la implantación de la LOGSE, una clase para los de tecnologías y una buena biblioteca que más o menos se ha ido formando. Y después a nivel de materiales, por ejemplo, la administración es que la verdad, es que manda poco, manda poco porque eso en infantil lo podemos ver...y nosotras lo que tenemos en recursos es que los padres se reúnen forman una comisión y entonces ellos piden un dinero, y después con ese dinero se va subsanando el completar los materiales que no tenemos, juegos, y

materiales de todo tipo... Pero claro debería ser la administración en parte quien los ponga, de hecho este año sí. La administración mandó una partida porque se creó un aula de 3 años y dos de 4 entonces el Ministerio mandó materiales y este año los mandó más pronto... antes de Enero. Pero claro habían pasado 15 años o menos y no había mandado nada, entonces el material se deteriora ¿sabes? (Y más el de...) Y más el de infantil. Pero bueno, después en general es un centro que sí, con algunos retoques, en las aulas bien... podía haber un lavabo, yo que sé ... detallitos de estos pero bueno, en un principio no está mal, se puede trabajar.

CM.- Desde tu punto de vista, ¿qué metas u objetivos prioritarios debería alcanzar un centro escolar...como objetivo digamos de todo el centro escolar?

N.-El objetivo es formar a los niños para defenderse en la vida, eso es una educación integral, en todo, no solamente impartir conocimientos y materias, y entonces claro alrededor de eso, pues educarlos en todo en los ejes transversales, en las actitudes, que es una de las cosas que yo veo que todavía es una de las cosas que no se está llevando a cabo, se está llevando en el papel pero yo veo que todavía no funciona. Yo pienso que si un niño está educado de manera integral en todos los aspectos , ésa ya es la panacea de un centro educativo. El que un niño salga preparado para defenderse en la vida, el que no existan niños que se puedan quedar en ciertos cursos anquilosados o que vayan pasando desapercibidos, porque tienen una serie de lagunas y ahí quedan estancados, sino que se pongan soluciones para que esos niños, por lo menos salgan con unos mínimos objetivos para defenderse. o asistir a otros centros de formación para que el día de mañana puedan defenderse. Yo pienso que debe ir por ahí, no sé.

CM.- Y el desarrollo integral es un poco, ¿lo entiendes como el desarrollo de actitudes...?

N.- De todas las capacidades

CM.- de todas las capacidades tanto intelectivas como actitudinales, ¿en que sentido?

N.- Actitudinales, pues mira, de valores que hoy en día parece que estamos empezando otra vez a, a trabajarlo, en cuanto dentro de los ejes transversales que estás trabajando, educación para la salud, educación ambiental, educación sexual en todo eso que estaba descuidado, que lo único que teníamos programado era lo que eran las materias instrumentales y a lo que más importancia le daba, porque realmente era así.. Pues entonces yo creo que hay un campo bastante grande que también habría que abarcarlo. Y desde la escuela, porque date cuenta, que los niños están en casa más tiempo, pero en la escuela llevan muchísimas horas y si muchas veces te encuentras en centros donde tú ves que las familias por falta de preparación

por el medio en el que están , no tienen preparación, pues tú tienes la obligación de intentarlo.

CM.- ¿Mira y crees que existe un acuerdo entre todo el profesorado del centro de cara a lograr este objetivo prioritario, desarrollo integral del niño, preparar al niño para la vida?

N.-Yo la verdad que...así a niveles generales no lo sé. Yo por lo que veo, yo pienso que si te paras a analizarlo a nivel particular todo el mundo lo ve y ve que es necesario. Lo que pasa que después, a la hora de llevarlo a cabo, yo sigo viendo que se hace hincapié en unas cosas y no en otras. Entonces se sigue haciendo hincapié más en la parte académica, de contenido y tal y sin embargo en las partes no se le da tanta importancia. Entonces pues estamos en las mismas. Porque el papel aguanta todo lo que tú le pones, pero eso lo tienes que ver, lo tienes que ver en la movida de la gente, en la hora de programar actividades concretas. Muchas veces hay salidas extraescolares que para los chiquillos son buenísimas y más en sitios donde tú sabes que las familias no van a tener acceso a llevarlo y tú ves a gente que "ay no va, ay ahora tener que ir ahí tan lejos, todo el día con los chiquillos allí botada" Entonces tú ves que no lo valoran que valoran a lo mejor estar sentada en la clase y... escribiendo o haciendo dos operaciones de matemáticas que a lo mejor ir a visitar cualquier otra cosa que también tiene un montón de cosas positivas que el niño aprende. Y eso es un ejemplo como en montones de cosas más. Entonces tú tienes que educarlo para, ¿como te diría yo?... para el medio ambiente, para cuidar todo, cuando tú ves a gente, que ves por ahí que te tira todavía un papel en el suelo, o que está fumando y tira la colilla y somos educadores . Entonces todavía...todavía queda porque tenemos fallos y todavía tenemos que ir subsanándolos nosotros, pero bueno, pero todavía yo pienso que nos falta mucho.

CM.- Mira, respecto ¿qué problemas crees que tiene el centro, ha tenido o tiene?

N.- Problemas , ¿ A nivel de qué?

CM.- Pues problemas a nivel, respecto a lo mejor a los padres, respecto a los niños o por ejemplo al profesorado

N.-Yo respecto a los padres , pienso que ahora la gente está como mas abierta en general. Lo veo yo como que hay más contacto, reuniones, pero yo lo veía como muy cerrado, en cuanto por ejemplo, yo pienso que los padres tienen que colaborar con el profesorado, colaborar no significa que tengas al padre todo el día metido en la clase, pero una serie de actividades donde el padre a lo mejor se puede implicar de alguna manera y para eso es todavía tabú un poco. Después a la hora de organizar fiestas, pues siempre oyes a los padres... como que no gusta demasiado que los padres se acerquen al centro a ver la actividad que sus niños van a realizar como puede ser en carnavales, en Navidad o la semana de Canarias....

A lo mejor el centro no reúne las condiciones, pero bueno a lo mejor se podía subsanar haciéndolas en el patio, yo que sé..... se puede buscar mil formas. Entonces aún hay miedo de que... el acercamiento de los padres al centro, no por parte de los padres, sino por parte del centro y entonces hay padres que el centro lo ven un poco como a distancia y no es siempre culpa de ellos también es culpa de nosotros.

Después con respecto a los alumnos, pues yo en general no te puedo hablar mucho porque no les conozco sólo los de infantil y alguna cosa que tú ves pero bueno yo pienso que con respecto a los niños hay buena relación, siempre hay de todo. Y al profesorado también. De todas formas todavía la gente sigue diciendo que si hay muchos grupitos, que si hay gente que se margina, pero yo como en eso no creo mucho, yo pienso que muchas veces el marginarse, se margina uno mismo, no por los demás . Y bueno yo en ese aspecto no veo mayores problemas, pienso que si todo el mundo cumple lo que dice en cuanto a colaborar, a cumplir una normativa, un ideario y eso, deberíamos de ... eso se subsanaría, no habría ningún problema, la gente lo importante es que ella misma lo vea, tenga una buena actitud. Si tu tienes una actitud abierta por una serie de cosas pues, no pienso que habría mayor problema, ahora si tu no lo tienes... Eso es más problemático.

CM.- Mira y problemas, hablamos un poco de los problemas en general del centro, y problemas que tengas, que hayas tenido tú, o que tengas en relación con la educación infantil o con otras cuestiones

N.- Yo a nivel de educación infantil no he tenido problemas...

CM.- No, yo me refiero tanto a lo que es el planteamiento de lo que es la educación infantil en si misma, sino por ejemplo a nivel de la relación de la educación infantil con otras etapas o ... Ese tipo de cuestiones, problemas que hayas tenido tú como profesora

N.- Yo por ejemplo, el mayor problema que he tenido ha sido la falta de coordinación de infantil con por ejemplo primaria, no porque no hayamos querido tenerlas, las queremos tener, y hemos tenido reuniones, sino porque esas reuniones no han servido de nada. Porque siguen habiendo una serie de personas que ellas ven las cosas así y no las quieren ver de otra manera. Entonces claro siempre hay un choque, hay un miedo por parte de los padres constante, cuando el niño termine el ciclo infantil por lo que se puede encontrar en primero. Entonces ... Yo la verdad, eso se trató con el inspector y le dijimos que fuese él la persona que estuviese un poco...

El problema era ése, porque a lo mejor tu intentas un poco que haya un poco de continuidad, que no haya un rompimiento entre infantil y primero porque tú date cuenta que los niños han estado con una metodología activa, han tenido autonomía dentro de la clase, para moverse, para tú por ejemplo le das un trabajo que tú lo

explicas en la asamblea y tal, entonces ya se acabó, pues yo explico pues mira ahora se va a trabajar esto y ellos de manera autónoma. Ellos si se van a trabajar al rincón de lógica saben que van a coger ese trabajo y que para realizar el trabajo necesitan tal material y lo van a trabajar. Ellos se mueven de esa manera en el aula. Entonces ¿que ocurre?, te llegan al aula de 1º por ejemplo, y mi primera experiencia aquí fue ver los niños que yo había tenido trabajando en plan de rincones, con esta metodología llegan a primero y desde el primer día de clase me lo sientan tipo fila india y con una metodología totalmente pasiva, en cuanto la maestra está en la mesa y ellos allí, entonces hay un rompimiento, niños que empiezan a llorar cuando vienen al colegio, que se aburren, que se cansan, hay de todo, hay niños que a lo mejor, saben que hay niños que igual que nosotros, ¿sabes? Que hay niños que a lo mejor se adaptan pero que hay otros que no.

Entonces, claro hay cambio terrible y en cuanto a la lectoescritura lo mismo, porque nosotros a lo mejor teníamos un método, a lo mejor pues simplemente a través de un cuento de lo que tú quieras que hemos trabajado las vocales y una serie de fonemas simplemente que el niño discrimina por sonidos, o de manera visual discriminarlas. Entonces nosotros decíamos y por qué no es bueno que entre todos veamos de que manera, para que cuando el niño llegue a primero tenga una continuidad y no rompa ahí. Pues si por ejemplo de una serie de fonemas como empezamos con los bilabiales, lo lógico al llegar a primero era continuar, que eran más fáciles para el niño continuar, pues hay un rompimiento y empiezan por ejemplo con la “ R”, que todavía hay niños que en esas edades con 6 años que tienen dificultad para pronunciarlo, porque “ R” es un fonema complicado, pues no hay manera, no hay manera, porque eso es lo que está bien, entonces no... No hay una fiabilidad en ese aspecto

Y entonces pues por ahí están las cosas, pues entonces es la lucha. El padre cuando estaba terminando el ciclo de infantil “ ¿quién le va a tocar?, y qué le va a pasar, y qué...”La ansiedad esa y por otra parte la tuya que ya tú le conoces. Después la ansiedad para leer y escribir. Yo pienso que tienen un ciclo, primero y segundo, pues ya la ansiedad que el niño cuando llegue Navidad tiene que saber leer. Pues tú imagínate menudo trauma, que habrá niños que te llegan con la madurez suficiente te lo captan, pero... Yo este año tengo una niña que me sacó ya los fonemas. Estás formándoles, leyéndoles que habíamos comentado, escribiéndoles estupendamente, una niña con una madurez para escribir una psicomotricidad fina, buenísima, y ella misma, te estoy hablando de una niña, de dos, que claro yo les voy dando según ellas te van demandando, pero claro eso no es la generalidad, entonces tú no puedes a niveles generales para todo el mundo igual, porque si tú precisamente ahora que atender la diversidad que es no de los objetivos, y que sea la enseñanza más bien de tipo individualizada, que vayamos al ritmo de cada niño y resulta que yo sigo diciendo que todo el mundo tiene que aprender la A y la B en el mismo tiempo, pues entonces no sé para que está sirviendo la reforma ni nada,. Y de hecho se sigue por ahí y sino ese niño pues imagínate, se amarga el pobrecito, amargas a los

padres porque tienes que estar ahí dale que te pego porque en Diciembre este niño tiene que salir leyendo....Yo pienso que no tiene que ir por ahí. Niños que salen fuera de clase con unos apoyos que para mí no tienen ningún sentido, yo ya expuse eso en la comisión pedagógica. Un apoyo dentro del aula y si tú tienes 18 o 19 niños ¿que apoyo?, eso tú misma te tienes que adaptar a ellos, si tú tienes un trabajo un poco organizable, planificado en el aula, tú mientras un grupo de niños está trabajando una cosa, tú estás apoyando a otros. O si tienes un apoyo estupendo una persona contigo. Pero bueno sacando niños porque tú piensas que en 15 días se tiene que haber aprendido la “P” y no se la ha aprendido y ese niño fuera, que quieres o no es una manera de sacarlo del grupo, yo no lo veo, no lo veo y de hecho se hace. Niños por ejemplo, otra cosa que para mí es negativa, niños fuera del aula, te trae un niño hiperactivo puede ser o porque se mueve más de lo normal sin llegar a ser hiperactivo, porque no está dentro de tu idea de cómo debe ser el niño o cómo tiene que estar pues ese niño te lo encuentras sentado fuera en un pasillo, yo pienso que eso no es educativo. Pienso que no, que ese niño tiene que tener una modificación de conducta dentro del aula, y lo que no es lógico es que yo me quite ese niño de encima, me lo siente en un banco, me lo mande a dirección, me lo mande a secretaría, sentado, pienso que no debería ir por ahí, y eso se ha dicho y me imagino que poco a poco todas esas cosas se irán subsanando, pero yo no encuentro lógico que un niño de 6 años, 7 años esté sentado fuera, que te da pena porque esos niños tú te pones a ver y lo que necesitan es integrarlos ¿no? Y no sacarlos del grupo yo que sé es que

CM.- Mira y todo este tipo de problemas ¿tú crees que se plantean de forma conjunta y se le intentan buscar soluciones...?

N.- Mira si se intenta, se intenta y de hecho, nosotros ahora para elaborar el proyecto de centro, estamos por comisiones, entonces yo estoy en la comisión de ideario de centro, estamos un grupito y de esas cosas ya lo hemos discutido y es una de las cosas que de alguna manera se va a plasmar en el ideario de centro. En la comisión pedagógica, lo mismo, lo que pasa es que como es a nivel de compañeros, pues después te encuentras violenta, la gente se encuentra la persona que tenga que decírselo, en decirle esto lo otro, esto tú no lo debes hacer, ¿entiendes? porque la gente no quiere enfrentarse Pues claro son compañeros con los que estás tú todo el día trabajando

CM.-¿ Tú crees que se evitan un poco los conflictos?

N.-Yo pienso que sí, sí porque si hay cosas que ves reiteradamente que siguen ocurriendo, yo pienso que.... primero lo dices a nivel general pues mira estas conductas no se deben seguir porque la educación ahora va por esta línea, si la persona sigue de manera reiterada, volviendo a lo mismo, yo pienso que habría que una llamada a nivel de compañeros “mira yo pienso que....podría ir por aquí por

allá”. Aparte que hay personas competentes para eso ¿no? Lo que pasa que claro, siempre es violento.

Yo por ejemplo me horrorizo cuando veo a un niño un día y otro día, otro día, otro día y siempre el mismo y digo pues este niño ¿a que viene al colegio?, para dejarlo en el pasillo no tiene ningún sentido. ¿Qué le estamos dando a ese niño nosotros?, osea, un niño que precisamente habrá llegado a esto por problemas en la casa, la mayoría de las veces por problemas familiares, un niño que en su casa se siente rechazado, se siente con problemas por parte de los padres, llega al colegio y también lo rechazamos, nos lo quitamos de arriba, le ponemos fuera sentado porque nos molesta y ¿qué vamos hacer con ese niño?, ¿qué le damos? Hay que tener conciencia ¿no?

CM.- La verdad que sí. .. Bueno, respecto a las decisiones que se toman en el centro, ¿tú te sientes partícipe?, ¿tú estás de acuerdo en el modo que se toman las decisiones?

N.-Sí, las decisiones que se han tomado no han sido muchas, pero bueno las que han habido yo sí. Se han llevado si no a claustros, sí a reuniones y tal se han tomado y las hemos tomado entre todos y la que yo no estuve de acuerdo tuve la oportunidad de decirlo. Osea, que tampoco me siento yo que los acuerdos han sido imperativos ¿no? Yo pienso que se pueden haber llegado acuerdos entre todos y el que no, lo pudo haber dicho.

CM.- Mira vamos hablar ahora ya para terminar, de tu enseñanza, hablamos un poco antes de lo que sería los objetivos del centro. En educación infantil de la etapa que tú eres profesora, ¿Qué objetivos crees o qué objetivo pretendes lograr con el alumnado?

N.-¿ Con los niños de infantil?

CM.- Sí

N.- Mira pues, el primer objetivo es la socialización, en principio. Pues los niños de infantil cuando te llegan de la casa, donde ellos son el centro de atención porque todo lo que conlleva ser el pequeño de la casa, entonces es llegar aquí y que el niño sepa relacionarse con otro, con los propios compañeros, con los adultos. Ése es un objetivo por ejemplo, la socialización. Otro por ejemplo, que te podría decirte así ahora.... un objetivo para mí sería la convivencia, educarles dentro de la tolerancia, a esos niños que desde pequeñitos lo puedes hacer, el respeto entre ellos y después dentro de lo que es la parte académica tal del conocimiento pues ya trabajar todos los objetivos de la etapa de infantil, la expresión oral es importantísima por ejemplo y todo lo que conlleva ella, el educarlo... yo por ejemplo doy importancia a la

autoestima en ellos es una de las cosas que pienso que hay que trabajar mucho, en la autonomía en estas edades.

CM.- Mira, y de cara un poco a los contenidos que trabajas ¿cómo los seleccionas?

N.- Los contenidos ... Primero nosotros nos trazamos los objetivos (sí) los objetivos y entonces con arreglo a esos objetivos pues ya elegimos los contenidos y las actividades a realizar para llegar a los objetivos. Así es como nosotros lo....

CM.- ¿esos objetivos los establecen ustedes o un poco tienen en cuenta, lo que son por ejemplo los programas oficiales, los diseños curriculares de la etapa?

N.- Si, tenemos en cuenta los diseños curriculares y después ya los agrupamos en los ámbitos. En identidad y autonomía personal, en descubrimiento del medio físico y en lo de expresión.

CM.- ¿Y consideras eso digamos programas oficiales para infantil, los consideras adecuados o tú añadirías, modificarías?

N.-Yo pienso que en principio sí porque abarcan bastante, es un campo bastante abierto, son flexibles con lo cual, al no ser cerrados, tú puedes meter ahí, todo lo que tú creas, que ese momento para esa preparación consideras incompleto o que no viene. Yo pienso, que al ser flexibles es una de las cosas buenas que tiene la.... La nueva línea... diseño curricular

CM.-Ustedes un poco lo adaptan, establecen las secuencias

N.- Lo adaptamos al grupo que tienes porque no siempre el grupo es el mismo (claro) a los niños que tienes, y si por ahí vamos, sí.

CM.- La metodología de trabajo que utilizas, ¿cómo la definirías?

N.-Para mí es una metodología activa, en cuanto,¿como te diría yo?, osea, yo aquí soy.... aquí se diseña lo que es el proyecto, entonces al aterrizarlo ya en la clase , pues nosotras lo transferimos a centros de interés, por ejemplo. Nosotras el que hemos trabajado últimamente era la duración, el tiempo era un mes. Y entonces sobre eso vamos trabajando, el niño participa de manera activa, ellos en el aula la tenemos diferenciada en rincones, por ejemplo, podría ser psicomotricidad fina, de lógica, de naturaleza, que en algún momento son variables, de plástica. Entonces el trabajo se distribuye y después el tiempo, durante el día el horario lo distribuimos, pues una parte lo tenemos en actividades de gran grupo, donde trabajamos todo lo de expresión oral, la psicomotricidad gruesa, todo esto, después distribuimos el

trabajo restante donde el niño elige donde va a trabajar ese día, pues entonces dentro de ahí ya elige el trabajo que nosotros le tenemos ya.... programado.

Después también tenemos algunos talleres, por ejemplo. Son puntuales, dependiendo lo que estamos trabajando.....yo lo defino como metodología activa, osea que...

CM.- ¿Y que materiales utilizas?, ¿haces uso de libros o ... en preescolar no tienen?

N.-No, osea, el niño tiene unos cuadernillos de grafomotriz, o de lógica matemática, y después nosotros elaboramos las fichas que creamos convenientes para el tema que estamos trabajando. No tenemos un libro de texto definido. Y después los recursos que necesitas para la actividad que tengas que hacer.

CM.- Respecto a la evaluación, ¿que es lo que evalúas, para que te sirve y cómo lo haces?

N.-La evaluación, es una evaluación continua, la hacemos mediante la observación directa y el trabajo de cada día. Porque nosotros por ejemplo en preescolar al tú tener una enseñanza individualizada, pues tú estás evaluando diariamente el trabajo de los niños. Evaluamos de esa manera. Pues claro no es como en otro ciclo a lo mejor. Osea, yo los evalúo a través del trabajo diario, y la observación directa, porque cada vez que el niño está realizando una actividad yo estoy evaluándola y lo hago de mil formas, a través de un juego, de una ficha, en la pizarra.

CM.- Muy bien pues gracias....

CUESTIONARIO DE TEORIAS IMPLICITAS DEL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA

departamento de didáctica e investigación-educativa

Universidad de La Laguna

1. Nombre y dirección de la escuela: -----

2. Sexo (poner X):

Hombre

Mujer

3. Edad:

20-24 40-49

25-29 50-59

30-39 60

4. Formación:

Plan 67

Especialidad Matemáticas

Otros títulos -----

5. Años de experiencia docente:

Años en total 15

Años en el ciclo en el que enseña actualmente 2

6. Curso actual en el que enseña (Poner X)

CICLO INICIAL PreE 1 2

CICLO MEDIO 3 4 5

CICLO SUPERIOR 6 7 8

L →

7. Grupo adjudicado como tutoria en la actualidad (Poner X)

Preescolar	A	B	C	D
1	A	B	C	D
2	A	B <input checked="" type="checkbox"/>	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D

Ed. Especial _____

Apoyo _____

8. Materias que imparte:

CICLO INICIAL (Poner X)

CICLO MEDIO _____ (Poner X)

CICLO SUPERIOR _____

Estamos estudiando las TEORIAS IMPLICITAS DEL PROFESOR SOBRE LA ENSEÑANZA. A continuación le presentaremos una serie de frases en las que se recogen ideas y formas de enseñar a los alumnos. Queremos que usted nos indique la medida en que éstas ideas se ajustan a las suyas propias.

Puntuará como 7 aquellas frases que correspondan fielmente a sus ideas sobre como enseñar a sus alumnos.

Puntuará como 0 aquellas que no se correspondan en absoluto.

Dará puntuaciones intermedias 2,3,4,5 a aquellas en las que la correspondencia no sea extrema.

En esta tarea no existen aciertos y errores. Tenga en cuenta que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con las ideas que usted tiene sobre la enseñanza.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones. Tómese todo el tiempo que considere necesario. Si ha comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puede comenzar.

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO			ESTOY ALGO DE ACUERDO		ESTOY BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO		
0	1	2	3	4	5	6	7

1. En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose. 0 1 2 3 4 5 6 **7**
2. Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina. 0 1 2 3 4 **5** 6 7
3. Mientras explico, insisto en que los alumnos me atiendan en silencio y con interés. 0 1 2 3 4 **5** 6 7
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase. **0** 1 2 3 4 5 6 7
5. En mi clase es la asamblea de alumnos y profesor la que realmente regula la convivencia democrática. **0** 1 2 3 4 5 6 7
6. Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor. 0 1 2 **3** 4 5 6 7
7. Soy de la opinión de que la escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos. 0 1 2 3 4 **5** 6 7
8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales. 0 1 2 3 **4** 5 6 7
9. Pienso que el currículo, en la escuela, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. 0 1 2 3 4 5 6 **7**
10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza. 0 1 2 3 4 5 **6** 7
11. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y recursos económicos y de control social. 0 1 2 3 4 5 6 **7**
12. Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales. 0 1 2 3 4 5 6 **7**
13. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno. 0 1 2 3 **4** 5 6 7
14. A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza. 0 1 2 **3** 4 5 6 7
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo. 0 **1** 2 3 4 5 6 7
16. Procuero que en mi clase los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo. 0 1 2 3 4 5 **6** 7
17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación. 0 1 2 3 4 5 **6** 7

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO			ESTOY ALGO DE ACUERDO		ESTOY BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO		
0	1	2	3	4	5	6	7

18. A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas. 0 1 2 3 4 5 6 (7)
19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades. 0 1 2 3 4 5 6 (7)
20. Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían. 0 1 2 3 4 (5) 6 7
21. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar. 0 1 2 (3) 4 5 6 7
22. Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo. 0 1 2 3 (4) 5 6 7
23. Procuro que todos los alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase. 0 1 2 (3) 4 5 6 7
24. Opino que el profesor tiene que ser capaz de controlar la enseñanza. 0 1 2 3 4 5 6 (7)
25. Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales. (0) 1 2 3 4 5 6 7
26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando a lo largo del curso. 0 1 2 3 4 (5) 6 7
27. Siempre he dicho que para que una escuela funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades. 0 1 2 3 (4) 5 6 7
28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los alumnos elaboren su propio conocimiento. 0 1 2 (3) 4 5 6 7
29. Estoy convencido de que lo que el alumno aprende experimentándolo, no lo olvida nunca. 0 1 2 3 4 (5) 6 7
30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza. 0 (1) 2 3 4 5 6 7
31. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos. 0 1 2 3 4 5 6 (7)
32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno. 0 1 2 (3) 4 5 6 7
33. Creo que es necesario integrar la escuela en el medio; sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida. 0 1 2 3 4 (5) 6 7

ENTREVISTA PRIMERA

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (Sin Grabadora) (CM)

ENTREVISTADO: Jacob (J)

LUGAR: Biblioteca

DIA: 18 Mayo 1995

OPINIONES SOBRE EL PROYECTO

Es interesante en la medida que siempre es necesario investigar sobre lo que ocurre en las escuelas. No tiene, sin embargo un interés práctico, en el sentido de que sirva para aplicar e intervenir en la escuela. Esta expectativa funcional siempre la tengo en lecturas y demás.

¿QUÉ OPINAS SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD?

Ahora mismo asistimos a un proceso de cambio del rol tradicional de las mujeres. Es una época difícil tanto para ellas como para los hombres que vivimos con ellos. Creo que la situación de marginación se ha superado, al menos en las sociedades post-industriales. Personalmente yo no lo vivo como un problema.

¿QUÉ OPINAS SOBRE EL HECHO DE QUE LA MAYOR PARTE DEL PROFESORADO SEAN MUJERES?

Creo que en parte es debido a la configuración cerebral. Está demostrado que las mujeres tienen más desarrollado el hemisferio derecho del cerebro que es el encargado de...

Ello implica que la mujer tiene unas características, unas habilidades, un desarrollo superior en actividades como la educación de niños pequeños que tienen componentes no tan racionales sino más de cariño. La mujer está más capacitada para el amor, la comprensión, todo eso. La enseñanza en los primeros niveles tiene características que se basan en cosas distintas que la enseñanza en los niveles superiores. Se sabe por estudios que las mujeres son superiores en estas cuestiones. No soy feminista al 50%. No tiene sentido que yo planche y ella suba la bombona, cada uno debe hacer lo que tenga más habilidad.

Si un colegio fuese una familia en el reparto efectivo sería darle a cada uno lo que mejor hace. No es lo normal por ahora, que los hombres lleven el preescolar.

¿QUÉ PIENSAS SOBRE SU PRESENCIA MAYORITARIA EN PREESCOLAR Y MINORITARIA EN LA UNIVERSIDAD?

Cogiendo todos los niveles del tramo educativo, ya entran en juego otras cosas como la entrada de las mujeres en la investigación. Además en el nivel universitario hay otro componente y es que todavía se arrastra la antigua marginación de las mujeres de la carrera científica. Esto no significa que no sirva sino que en igualdad de condiciones, en forma de pensamiento se hace más difícil a una mujer ser ingeniero de telecomunicaciones que a un hombre.

¿QUÉ OPINAS SOBRE LA ESCASA PRESENCIA DE MUJERES EN CARGOS DIRECTIVOS?

Pienso que debido a esta forma de pensamiento que te comentaba, a lo mejor no interesa a las mujeres estar realizando trabajos burocráticos, rellenar libros de actas y todos esos papeles. También puede haber otro componente que es un lastre del pasado, en que los cargos directivos son hombres por ser una figura de autoridad y todo eso. Sin embargo, creo que si preguntamos a las directamente implicadas, creo que ellas prefieren estar trabajando en su casa en vez de estar rellenando actas, estadillos, etc...

¿CREES QUE HOMBRES Y MUJERES SE PLANTEAN LA ENSEÑANZA DE FORMA DISTINTA?

Puede ser distinto. El cariño que tienen las mujeres, las hace tener una visión no distinta, pero si más amplia. Nosotros vemos solo el aspecto científico-racional, ellas prolongan su rol de madre.

¿CREES QUE LAS MUJERES PROFESORAS ESTAN DISCRIMINADAS EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES?

En las organizaciones no está marginada. Tienen los mismos cauces para tomar decisiones y participar. Lo que si puede pasar es que no participe porque quizás no le interesa. Las cuestiones organizativas son abstractas, frías, y es algo que no les va. Me parece, intuyo que no se plantean esas cosas porque no les interesa, no tienen una influencia directa en lo que se ve en el aula. A nivel educativo no he visto enfrentamientos entre hombres y mujeres en las escuelas. Si hay enfrentamiento a nivel de ideas y otras cosas. Si fuéramos a enfrentarnos ellas tienen las de ganar de cara a la realización de proyectos de cambio o a la ocupación de cargos directivos. Al ser mayoría el bloque feminista frente al masculino, ganarían. Ellas son mayoría.

Sin embargo, yo creo que está mejor en otras cosas, la mujer tiene una serie de cualidades y las tiene que desarrollar. Lo que si es evidente es el apoyo que las instituciones tienen que dar a este tipo de tareas que desarrollan las mujeres. No es

lo mismo dar clase a niños de tres o cuatro años que dar clase de física o matemáticas en 8º. Cuando yo daba matemáticas en 2ª etapa no terminaba tan cansado como cuando daba clases en niveles inferiores. La profesora de preescolar está mucho más atareada. Se necesitaría bajar la ratio y tener acceso a horas para ella. Preparar el material u otras actividades propias del preescolar requiere mucho tiempo. Creo que son niveles más meritorios. Sin embargo entre los alumnos y padres el prestigio y respeto entre los profesores de 2ª etapa o los primeros niveles es distinto. Hay una falta de consideración de los padres debido al desconocimiento de muchas cosas. Se tiene más respeto al profesor de matemáticas porque se supone que sabe más. Nadie viene a discutir física o ecuaciones de 2º grado. Sin embargo con profesores con grados bajos les da confianza porque suponen de lo que se trata, de dar las letras, y las letras las sabemos todos. Lo sé porque he pasado a primera etapa y he comprobado que ni te miran. En 2ª etapa no sólo yo se mucho sino que también puedo responder.

OPINIONES FINALES (SI QUIERES AÑADIR ALGO)

Yo creo, no se si está demostrado que las mujeres tienen otra forma de vivir la realidad, una percepción de las cosas distinta de los hombres. Y creo que tienen que desarrollar todas las potencialidades. Creo que con un reparto al 50% lo perdemos todo. Esa es la experiencia que yo tengo. Quizás por la familia no vivo como problema la mujer esclavizada. En casa colaboramos todos. Siempre procuramos que cada uno haga lo que le sale mejor. En mi casa no ha tenido sentido el reparto al 50%.

SEGUNDA ENTREVISTA

ENTREVISTADO: Jacob (J)

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (CM)

TRANSCRIPTORA: Sandra

FECHA: 6 de Junio de 1996

LUGAR: Sala de profesores

CM.- Bueno, vamos a ver, la primera entrevista consistía un poco en expresar tus opiniones sobre la cuestión del papel de las mujeres en la escuela, en la sociedad, en la enseñanza . Yo ahora esta segunda entrevista la voy a plantear más centrada en cuestiones que afectan al profesor o a las profesoras , centrada fundamentalmente, por un lado, en lo que sería el desarrollo profesional, quiero decir como profesor, y las concepciones o las ideas o las opiniones que tengas sobre la escuela y sobre la enseñanza. Entonces si te parece empezamos por las cuestiones más de desarrollo profesional haciendo una incursión en el pasado, en el sentido de que me hables un poco de los motivos que te llevaron a elegir la enseñanza como trabajo.

J.-Los motivos, yo me imagino que son los gratos recuerdos infantiles que tengo. Por ejemplo a mí ser maestro me ha costado mucho. Yo antes de ser maestro pues fui..., yo siempre he tenido la ilusión de ser maestro pero por cosas de la vida de pronto a los dieciséis tuve que ir de administrativo de un banco, el Banco Popular, que ganaba casi cuatro veces lo que ganaba un maestro. Después, me ficharon por otro banco, bueno no me ficharon tuve que hacer, hice oposiciones . Estuve trabajando en otro banco, lo dejé también. El segundo, me fui a estudiar a París, estuve estudiando pero volví más decidido que siempre a hacer magisterio; osea, que quiero decir, que yo no estudié magisterio por circunstancias de la vida o tal. Además, para mí, estudiar magisterio fue muy dificultoso porque me hubiese sido más fácil estudiar otra carrera, pero claro en aquellos tiempos, pues años setenta, setenta y uno, setenta y dos, por ahí estaba todavía Franco ¿no? Entonces tuve problemas en magisterio porque había profesores, los de gimnasia, los de formación del espíritu nacional, manualidades, que eran los de la sección femenina y de la OJE. Yo sacaba en asignaturas, pues tenía sobresaliente en todo. En aquellos tiempos yo estudié el plan 67, teníamos sociología, filosofía, didáctica .

CM.- Sí, que era el plan que todavía no había especialidades...

J.- Y entonces sacaba sobresaliente en todo pero me suspendieron tres o cuatro asignaturas. Pues esto quiere decir que para mí magisterio no es que yo lo hice porque no me quedara más remedio. O me rechazaran de otro sitio, fracaso en otra carrera; sino, al revés, yo hice magisterio después de haber tenido una titulación superior y después de haber tenido trabajos económicamente superiores.

CM.- ¿ Y qué titulación tenías ?

J.- Psicología

CM.- Psicología. Y bueno y esa, digamos vocación entre comillas,...

J.- No, no creo que sea entre comillas, es una inclinación. Una inclinación que siempre he tenido, pues no sé porqué fui muy feliz de pequeño . Y la escuela formaba parte importante de mi vida y siempre me gustó ser maestro . Y entonces, ya te digo, que me costó bastante por muchas circunstancias, me costó serlo, pues claro tuve que renunciar a cosas mejores. Luego era una carrera que por cualquier motivo que antes he dicho, pues para mí hubiera sido más fácil estudiar derecho o cualquier otra. Pero tuve que esto, y claro cantidad de problemas que me echaron a Canarias. Yo no he venido aquí a tomar el sol como se puede ver. Entonces pues aquí me cambiaron el expediente y tal y..., aquí sí que ya terminé..

CM.- Osea que viniste un poco a Canarias como...

J.- Echado

CM.- Echado

J.-Exiliado

CM.- Exiliado, sí esa es la palabra, pero claro, en el tiempo, estas hablando un poco del franquismo ,de la época de los últimos años

J.- Sí, yo empecé a trabajar , la primera vez que trabajé, a mi me nombraron el 17 de octubre del 75 que todavía estaba Franco . Pero claro no le guardo ningún rencor, gracias a él pues mira conocí esto que me gustó tanto. Bueno, al principio me adapté, luego ya pues me gustó, y he trabajado aquí y tengo mi familia aquí y la verdad que doy las gracias a las alturas.

CM.- ¿ Y ya estabas trabajando cuando te exiliaron?

J.-No, no , no había terminado de estudiar. No porque me había suspendido esta gente de la OJE y la sección femenina y además con declaración de suspenso eterno.

CM.- ¿si ?

J.-Sí porque ahí estaba metido un poco en movimientos estudiantiles y tal..., entonces pues aquí, claro aquí era otro..., y claro cuando estaba yo en magisterio pues si unos eran del partido comunista, los otros era del medio ETA, las chicas eran de teatro experimental con pantalón vaquero. Entonces yo llego aquí a magisterio

y me encuentro con que aquí las chicas la mayoría eran como muy burguesas, con las uñas así, venían vestiditas de baile, como baile de domingo y aquí era otro ambiente muy diferente. Y claro, no, no había ninguna significación política, apenas. Entonces pues nada.

CM.- ¿ tu crees que era distinta la extracción social de los estudiantes de magisterio de aquí que de la península?

J.- Hombre

CM.- Bueno de la península del sitio donde tu estudiaste

J.-Yo sólo conozco donde yo estudié

CM.- Que fue en ...

J.- San Sebastián. Hombre yo por lo que vi las apariencias era que aquí, magisterio estudiaban gente de más categoría ¿no ? Entonces que a lo mejor sobre todo las mujeres, pues eran como de más categoría yo las veía como más guapas, también más preparadas, quiero decir otro estilo de vida.. Mira allí también aunque iban con pantalones vaqueros y tal pero no era el mismo aspecto. No quiero decir que allí fueran los más pobres sino que era otro estilo de vida . El magisterio de aquí con el de allí.

CM.- ¿ y que valoración haces de tu proceso de formación inicial ?

J.- El proceso de formación inicial ¿ de cuando estudié?

CM.- Sí de cuando estudiaste la carrera de magisterio

J.-Ahora después de esa perspectiva de llevar 20 años trabajando pues..., la verdad es que fue simplemente ampliar algunos conocimientos, quiero decir, tenía que estudiar geografía, entonces no te enseñaban a enseñar geografía, sino aprendías más geografía, matemáticas, aprendías más matemáticas. Yo tuve que aprender luego por mi mismo a...

CM.- cómo enseñar

M.- Cómo se programa, cómo se hace un a programación, cómo se planifica, todo eso, es decir, la formación que sale de allí no es, no era específica para venir a trabajar; quiero decir no tenía nada que ver . Se puede decir que hay una maduración, pero yo no sé si la maduración era por magisterio o por paso de los años . Lógico, osea, que no...

CM.- Y entonces ¿ en tu formación como maestro que cuestiones han influido más?

J.-¿ Mi formación como maestro ? , no te entiendo

CM- Vamos a ver, para tu ser el maestro que eres actualmente, ¿qué cuestiones han influido más?. Porque si la formación inicial fue prácticamente nula, pues después bueno pues, cuestiones como el contacto con la practica del aula, otro tipo de formación a través de cursillos , lecturas personales

J.- Bueno, sí en ese aspecto yo no soy muy amigo de cursillos, no lo he sido y no lo sé, porque yo creo que magisterio tiene dos plagas que son los vendedores de libros y los cursillos ineficaces, eso en principio. He dado unos cursillos y no sirven para nada, vas y oyes y ya está ¿no ? No están planificados, no están orientados hacia una práctica, además solamente la mera asistencia te dan un diploma, no hay pruebas de aprovechamiento de ese cursillo, de operativización de lo que se ha aprendido. Entonces yo más que nada me he formado a través de los libros, a través de los libros y..., intentando pues siempre buscar la traducción operativa de las ideas, porque claro, hay cantidad de libros, te lees un libraco de 400 páginas con su letra pequeña y luego al final no sacas nada en limpio ¿no ? No te da ningún modelo de como plantear una relación creativa, sobre todo ideas, ideas, pero que no se puede traducir en la práctica. Pues claro de mucho leer, y luego..., pues es una cosa constante, tu práctica, tu teoría. Y luego pues también el desarrollar una especie de equilibrio personal que para mí es muy importante en magisterio. Porque esta es una profesión que cualquier mínimo fallo o déficit que uno tenga de cualquier tipo psicológico, pues aquí se agranda porque son situaciones muchas veces son limites las que se producen dentro de una clase y entonces pues el eso, el intentar equilibrarse, el tener como diríamos, un equilibrio, estar centrado en autoconcepto, etc. Pues eso permite afrontar la clase con tranquilidad, con alegría, en un ambiente abierto. Pero bueno a lo que íbamos, a la pregunta, a través de los libros

CM.- ¿ Cuándo empezaste a enseñar ?

J.- Empecé a enseñar hace... (aproximadamente) veintiún años aquí en Tinarama

CM.- ¿ Y te has mantenido aquí durante estos veintiún años?

J.- Quitando un año que fui a Tenoya, una mala experiencia por cierto, y eso que fue al principio. Estuve un año aquí y otro año en Tenoya, luego ya me volví aquí para siempre, hasta que ahora empezó el PSOE y las adscripciones, pues a lo mejor me echan andando por la puerta.

CM.- ¿ Después de veintiún años de docencia en el centro?

J.-Pues sí, Hetzabel que lleva más que yo, cuando yo venía, ella llevaba varios años, también se tiene que ir.

CM.-Cómo son las cosas ¿no?.

J.- Sí, las cosas han cambiado

CM.- Las cosas han cambiado bastante. ¿Y en qué niveles has impartido docencia?

J.-Pues cuando vine, el primer año que nunca me olvidaré, me dieron una clase de certificado de escolaridad que la gente llamaba santificado, en vez de certificado la gente decía santificado, que eran de los peores alumnos que habían en todas las clases que no tenían porvenir, que no iban a seguir estudiando. Una clase de gente maravillosa, que hoy, yo no creo que aunque eran los peores que había en aquel momento en Tinarama, son mucho mejores que los que hoy en día puede ser en un preescolar. Gente estupenda, yo me lo pasé muy bien. Y luego, pues después, he estado en segunda etapa hasta hace ocho años, dando matemáticas. Porque me hice de matemáticas. Los libros, los cientos de libros que tengo son de otras cosas, más literarias o filosóficas o tal, pero cuando vi que lenguaje era...

Como te iba diciendo, que yo soy más de enseñanzas humanísticas digamos, no científicas. Entonces cuando empecé a trabajar vi que lo del lenguaje era un desastre, un nivel de eso, falta de expresión, de..., mala ortografía y todo eso. Entonces hice unas pruebas con las matemáticas, lo del lenguaje era muy duro, dar lenguaje todavía yo creo es una cosa muy dura. No se ven los resultados enseguida, y hay que machacar y aparte de eso..., que luego estás tú sólo contra la influencia del ambiente familiar, de los amigos. Dando matemáticas es más sencillo. Lo de las matemáticas es más sencillo porque yo les enseñé un sistema de ecuaciones, eso no sale en la tele, ni hablan en la familia ni nada, y se ve más inmediatamente. Y luego el alumno o el mal alumno coge más confianza en sus posibilidades porque es una cosa que se ve enseguida el resultado. En una clase si quiere él aunque haya sido un mal alumno, pues en una clase puede hacer muchas cosas y aprender; en cambio en lenguaje es... y por eso me dediqué a las matemáticas. Luego hace ocho años por determinados motivos me bajé a dar primaria, de secundaria a primaria y aquí estoy a gusto también.

CM.-¿Podrías explicar los motivos que te llevaron a este cambio ?

J.-Hombre se podría explicar fuera de esto... Sí los motivos... (se interrumpe la transcripción porque el profesor explica los motivos personales que le hicieron adoptar esa decisión)

CM.- Entonces bueno, el cambio de segunda etapa a primera etapa fue circunstancial, sin embargo ahora me comentabas que estás muy bien.

J.- Sí, sí

CM.- En primera etapa, pese a lo misterioso que era en principio el asunto de enseñar a leer, a escribir

J.- Sí no me cambiaría ahora a segunda etapa, no. De hecho no me cambio y estoy muy contento Soy un poquito infantil y se me da bien

CM.- ¿Cómo definirías la situación actual de la enseñanza?

J.- ¿ La situación actual ? ¿ sobre todo en este momento?

CM.- Sobre todo en este momento de adscripciones.

J.- Pues está un poco así... No sé, se pretende un cambio pero no sé a que niveles, porque luego el único cambio que veo es que se introduce de forma sistemática pues, una especie de educación de los valores, de la afectividad, todo eso. Pero no nos han dado los instrumentos necesarios para poderla llevar a cabo, para poder evaluar, para de una forma sistemática planificar estos apartados. La verdad que no sé, a lo mejor todo queda pues, en un cambio de terminología. La gente todavía cree, sigue creyendo que lo importante es aprender a dividir y aprender a leer y todo eso. Entonces desde ese objetivo que tenemos porque el niño coja gusto por hacer problemas o hacer las divisiones. Verdaderamente son objetivos pero nadie dice ni cómo, ni cómo se hacen ni cómo se llevan a cabo de una forma sistemática ¿no? Pues eso es una cosa para trabajarlo bien, sistemáticamente igual que una materia instrumental. Entonces yo veo un poco de confusión y la gente está, pues, está un poco..., no sé, escéptica. Alguno entusiasmado la verdad que no, entusiasmada está la gente con su trabajo pero con la reforma ésta pues no. Yo no noto ningún entusiasmo, ni en mí ni en los que me rodean.

CM.- ¿ y la situación de tu enseñanza ahora mismo como la definirías?

J.- Pues mi enseñanza, pues ya últimamente, pues ha cambiado un poco, el concepto de la enseñanza y todo eso. Ahora pues, yo creo que el principal objetivo es..., enseñar a vivir y procurar tener unos alumnos que sean felices. Y entonces una vez que este es el objetivo, pues hay que ver que es lo que hay que hacer para que ese objetivo se pueda cumplir. Entonces yo tengo algunas pequeñas pautas que..., a raíz de las lecturas y todo eso pues he cogido. Entonces yo procuro pues una enseñanza así pues, osea que no sea rígida sino dar la oportunidad a cada uno de que se exprese y luego salen alumnos que tienen una gran creatividad, otros tiene una extremada fluidez verbal, el otro tiene un talento matemático y entonces afloran muchas virtudes de los alumnos. Y luego pues crear un clima en clase, y como se puede, por lo menos yo hasta ahora lo he podido crear. Más que nada, no por méritos míos,

sino por el ambiente en el que estoy, un clima, pues agradable, simpático de pasarnoslo bien a la vez que se aprende y de hecho los resultados digamos, instrumentales resulta que son mejores. No por esto mis alumnos están más retrasados, sino al contrario están bastante adelantados de nivel la mayoría.

CM.- Si las condiciones te lo permitieran ¿dejarías la enseñanza?

J.-No, no creo. Es que ya me lo he planteado pero no sabría que hacer. Si no hago esto tengo algunas aficiones, pero claro también necesito estar un poco en contacto con la realidad, no estar en mi casa todo el día leyendo o todo el día cocinando que son mis aficiones. Yo no dejaría la enseñanza. Además que no se otra actividad que sea más..., para mi no tengo otra actividad más gratificante que la enseñanza, de hecho doy clases algunas tardes a la semana

CM.- ¿ Con qué obstáculos te has encontrado a lo largo de tu carrera? ¿ cuales han sido los principales problemas que has tenido ? .

J.- Bueno, los principales problemas han sido problemas un poco ajenos a nivel de enseñanza. Más que nada pues las órdenes, legislaciones, todo esto que te mandan y que luego estamos en un colegio que..., que los dirigentes son muy miedosos y..., estrictos y tener miedo ante la ley y aplicar todo al pie de la letra y siempre andan infundiendo temor a los demás para que no se les escape la situación de las manos. Claro, creo que es un problema que como los directivos de este colegio no tienen autoridad moral, pues se aferran a eso, intentan asustarte siempre, con esto no hay que hacer esto y tal. Eso son los inconvenientes que en sí yo veo, algunos problemillas, pero tampoco muy..., o sea que no afectan luego a la clase normal.

CM.- Respecto un poco al futuro ¿qué expectativas profesionales tienes ahora mismo ?

J.- Las expectativas profesionales ahora, pues son las de seguir, ya no me planteo cambiar de función, ni de subir de escalafón, ni todas esas cosas porque estaríamos como el principio de Peter ¿no?, que todo el mundo pretende instalarse en su nivel de incompetencia. Yo me considero, me considero feliz en este puesto. Si asciendo pues a lo mejor me meto en otra cosa que no me gusta entonces yo procuro o procuraré seguir en esto, seguir divirtiendome donde estoy y nada más. No tengo aspiraciones en ese sentido profesionales, no tengo aspiraciones porque si tendría aspiraciones sería pues desvincularme de dar clase todos los días. Sería pues eso, ponerte a dar cursillos organizar esto, organizar lo otro y tal y sería estar fuera de la clase. Lo mismo que si me propondría ser secretario, ser jefe de estudios o cualquier otra cosa, pues eso sería dejar un poco las clases .

CM.- ¿qué es lo que a ti realmente te gusta?. Y aparte de las actividades propias de la docencia, ¿qué otras actividades realizas en el centro ?

J.-¿En el centro ?

CM.- Sí, o sea el tiempo que tu inviertes en el centro, en la escuela, está centrado sobre todo en la docencia, en dar clases. Aparte de eso ¿qué otras actividades realizas?

J.- Hombre en treinta horas que tengo que estar aquí, veinticinco son dando clases y las otras cinco son pues, que si visita de padres, luego sobre todo reuniones, nos pagan por reuniones. Yo creo que es la única profesión que nos pagan por reunirnos, pero en fin.

CM.- ¿ Y crees que es un tiempo inútil ?

J.-Hombre depende de cómo se hagan las reuniones, últimamente son más operativas. Tenemos ahora un jefe de estudios que es bastante concreto y tal, y entonces sí sirven para algo. Pero aquí hemos estado en reuniones y reuniones y salir como hemos entrado, sin tomar ningún acuerdo ni llegar a una conclusión y tardes y tardes reunidos y sin nada, pues es un aburrimiento.

CM.-Y fuera del centro, fuera de la escuela,¿ realizas otro tipo de actividades? Me comentabas una de ellas, el dar clases algunos días a la semana gratuitamente

J.-Sí, unos alumnos que tengo ahí detectados que son alumnos, digamos relevantes y tengo una experiencia con ellos y luego también, bueno te digo que hago la compra, cocino, en fin, ayudo en casa, leo también.... Este año menos, pero hasta ahora soy de un club y suelo jugar un poco al tenis de mesa con los amigos y bueno me gusta, me gusta mucho pasear. Pues cojo el coche ahí en la tarde y me hago sólo a los Llanos de la Pez unos paseos . También me gusta mucho ir de taperío y en fin, esas son mis aficiones, sobre todo leer y la casa, ayudarle a mi mujer, estamos los dos trabajando y...,

CM.- ¿ Y cómo combina esas dos esferas, digamos profesional y doméstica o familiar?

J.- La domino muy bien porque afortunadamente con nuestra profesión no absorbe muchas horas al día, es decir, yo muchas veces pienso cuando veo llegar a vecinos que trabajan en otra cosa, que llegan a las nueve y pico de la noche, además sólo pienso que no van a llegar a ayudar a su mujer, sino que no han visto a los hijos en todo el día, no han estado en casa, esa persona llega cansada y ahora lo que tiene que hacer es cenar y meterse a dormir. Y en cambio yo tengo la suerte de poder

hacer muchas otras cosas, tengo tiempo para pasear, para leer, para estar en casa, para salir con los amigos. En fin me da tiempo de todo.

CM.- Bueno, me estabas comentando antes un poco el tema de los cursillos y demás. La pregunta ahora sería en el sentido de si participas en algún seminario permanente, algún colectivo de renovación pedagógica, grupos estables,...

J.-Ahora mismo no estoy en nada de eso. Estoy haciendo un curso a distancia , que es lo que a mí me gusta porque trabajo libremente, no tengo horario, y luego a parte de eso pues, es una cosa eminentemente práctica y luego al final hay una calificación. Osea que no es, no tengo que ir de seis a ocho al colegio a estar allí sentado oyendo un rollo y ya sabes que te dan un diploma por la mera asistencia. A mí me interesa aprender y me interesa luego que se valore ese aprendizaje para yo saber. Porque claro, porque si me lo valoran y me ponen el cuatro, pues yo sé que no he aprovechado eso y si me ponen un nueve sé que he sacado partido de ese curso. Por eso decía yo que no me gustan los cursillos, en general por eso. Pero ahora estoy haciendo uno que es, es distinto, entonces aparte es práctico, he aprendido mucho, lo que estoy haciendo es un curso ...

CM.- ¿ Qué curso es ?

J.- Educación diferenciada de los alumnos biendotados

CM.- ¿ a distancia me comentabas que era?

J.- Sí

CM.- a través de...

J.- ...de la UNED

CM.- ¿ Has tenido algún cargo directivo a lo largo de todos estos años que llevas trabajando ?

J.- Sí, fuí secretario durante tres años

CM.- ¿Aquí en el centro ?

J.- Sí en el ..., del 80 al 83 pero fue..., por motivos personales, pasando un pequeño bache, así... Entonces como no me veía con entusiasmo y alegría para enfrentarme a aquellas clases de 40 alumnos, me refugié un poquito en secretaría y ya en cuanto me recuperé lo dejé inmediatamente y aquí estoy.

CM.- ¿ Que valoración haces de esos tres años como secretario ?

J.- Pues la valoración no es muy negativa porque..., uno se olvida completamente de la enseñanza. Sólo piensa en leyes, en ordenanzas, en registros de entrada y salida. Entonces se hace uno..., se pierde toda la perspectiva de la educación y entonces sólo se ven las leyes, que si la circular número uno, hay que hacer esto, esto tal, estar al tanto de todo eso, se llena la cabeza de cosas legales y ya pierdes todas las perspectivas de la enseñanza, de estar en clase, de estar a gusto, pues de estar con los niños.

CM.- ¿ Y has realizado tareas de coordinación pedagógica, por ejemplo jefe de departamento, cuando existían los departamentos?

J.- Sí, ahora mismo soy coordinador de ciclo . Pero bueno, no hacemos casi nada la verdad. No hacemos casi nada, porque entre que no tenemos tiempo y luego pues muchas veces para no interferir en modos así, particulares o personales. Quiero decir que muchas veces simplemente coordinamos lo esencial, el tiempo, los objetivos mínimos , cómo evolucionan los alumnos , yo les facilito programaciones y todo eso. Pero que no, que no es una cosa de estar machacando para...., para que alguna gente no se sienta un poco así ¿no ?, como controlada o si quieres cambiar de estilo, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro. Que a veces es contraproducente ¿no ? Tú quieres que funcione bien el ciclo, reúnes a todos, hay que hacer esto, tal, tal, tal y la gente se queda sí. Quiero decir...

CM.- Como que es un poco ingerencia . Sí muchas veces es mejor dejar las cosas que vayan un poquito a su aire y de vez en cuando alguna cosilla y ya está, me parece a mí.

---(¿Jacob tú tenias tiempo hasta ahora, no ?) Sí (¿Te parece que lo dejemos aquí y continuamos otro día? Queda la parte de lo que son las concepciones sobre la escuela, sobre la enseñanza y eso) Bueno pues sí, porque ahora es la hora del recreo (y tienes que aprovecharlo, que tienes que descansar) No, no que tengo que vigilar el recreo (ah...,que tienes que...)----

CM.- Hoy vamos a empezar con el tema de la escuela . El tema de las ideas que tú tienes sobre la escuela. Primero voy a hacerte unas preguntas de carácter más general y después ya nos centraríamos en este centro . Bueno, para empezar con esas preguntas de carácter más genérico te voy a preguntar lo siguiente; A menudo desde el punto de vista teórico, por ejemplo se utilizan metáforas, bueno no tanto metáforas, sino imágenes sobre lo que es la escuela como organización. Hay gente que la conceptualiza como burocracia, como empresa, como campos de lucha, como anarquía organizada, etc. etc. Incluso mis alumnos por ejemplo, utilizan metáforas como es un monasterio, una cárcel, metáforas de este tipo. Para tí ¿Qué metáfora reflejaría o qué imagen reflejaría lo que es una escuela, lo que es un centro escolar?

J.-¿Lo que es o lo que debería ser?¿lo que ahora es actualmente?

CM.- lo que es, sí .

J.-Pues lo más parecido a una fábrica. La escuela va un poco atrasada respecto a la sociedad en la que estamos en la época industrial . La escuela pues, tiene una sirena para entrar, para salir..., es parecida a una fábrica además, tiene una productividad, se dan unos títulos, hay un salario, quiero decir que tiene un paralelismo.

CM.- ¿ Y lo que debería de ser, desde tu punto de vista ?

J.- Desde mi punto de vista pues tendría que ser, en vez de unas organizaciones grandísimas, como son ahora, pues una cosa más familiar, más pequeña. Pues lo que se lleva ahora, en la época postindustrial donde hay un porcentaje tal alto de gente que trabaja en su casa, que vive autónomamente así, pues tenderíamos a hacer que las escuelas fueran de otro tipo, más pequeñas, más libre en cuanto a horarios, en cuanto a necesidades, apoyos, etc. Una cosa más parecida al modelo que hay hoy de sociedad que todavía no ha cambiado pero que estamos en eso, pues como una fábrica de la época industrial.

CM.- ¿ qué es para ti un buen centro educativo ?

J.-Un buen centro educativo, pues es aquel que responde a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Es decir, en vez de ser como una fábrica en la cual hay como una producción en serie etc, pues una cosa que fuese, una atención más individualizada, con distintos medios para llevarla a cabo y que estuviese más basada en el desarrollo personal del alumno. En el desarrollo personal completo, no solamente en el de materias instruccionales .

CM.- Ahora ya empezamos a hablar un poco de lo que es este centro y tu relación con él, ¿cuántos años hace que empezaste a dar clase aquí? y cómo fue un poco el proceso ¿por qué te viniste aquí ?

J.- Me parece que eso hablamos la otra vez ¿no ? Ah, bueno, al centro

CM.- El cómo te viniste al centro. Hablamos de cómo te viniste a Canarias pero no cómo fue tu proceso de llegada aquí...

J.-Hace 21 años cuando llegué aquí, fue porque terminé en aquellos tiempos el tercer año que era de prácticas y entonces salieron las listas y a uno le decían a donde tenías que ir, pues no sé con qué baremo porque gente que estaba conmigo los mandaron a San Bartolomé de Tirajana, otros al sur, otros a Agaete y a mí me mandaron a Tinarama y era la primera vez que yo llegaba, vivía en el pueblo y me gustó. Bueno, luego también como incluso hasta me enamoré y todo aquí , pues por

eso me he quedado y ahora ya pues como siga esto así con lo de la LOGSE pues ya es imposible moverme de un sitio.

CM.-¿ Tienes perspectivas de quedarte o cómo lo ves ?

J.-Hombre, si me quedo, si me quedo tendré que estar aquí siempre porque si me muevo, al colegio que vaya seré el último, no te cuenta antigüedad ni nada. Ahora estamos en esa situación.

CM.- ya 21 años son muchos años, pero ¿ has estado en otros centros escolares ?

J.- Sí, un año, un año estuve en otro centro porque acababa de nacer nuestro hijo y entonces nos venia mejor si lo dejábamos en casa de la abuela, entonces nos pillaba de camino, en vez de Tinarama nos pillaba mejor Tenoya que es un barrio periférico de aquí y tuvimos una experiencia, junto con mi mujer , ibamos juntos, muy mala . Pues al año siguiente ya volví..., cuando pudimos volvimos otra vez a Tinarama y aquí estamos.

CM.-Antes me hablabas de que un buen centro educativo sería un poco el que respondiera a las necesidades individuales de cada alumno ¿no? ¿ En qué medida crees que este centro cumple esa condición ?

J.- Este centro no las cumple mucho, pero no las cumple mucho no porque sea este centro sino porque ningún centro con los medios que tenemos y la organización que hay lo puede cumplir. Osea que quiero decir que no es que yo diga esto en plan peyorativo para este centro; sino, que está así estructurado, esta así organizado. Entonces ese ideal se puede cumplir de forma individual haciendo cada uno lo que puede juntándose con los compañeros que tengan esa misma visión hacer un / croquis/, intercambiar ideas. Quiero decir que este centro pues yo creo que es como otros, bueno y de hecho por ejemplo, referente al nivel que tiene este centro a lo largo de todos estos años me han venido alumnos, pues unos de colegios privados, otros de colegios públicos con unas determinadas calificaciones que luego cuando venían a mi clase pues, andaban bastante justitos. Quiero decir que yo creo que el nivel que hay..., en el aspecto este de conocimientos y demás, es bastante elevado. Ahora mismo tengo en clase, tengo unos alumnos nuevos que me han venido de otros colegios, gente que venia muy bien y con muy buenas notas, ahora están en la zona media de la clase; osea que yo creo que a ese nivel está bien este colegio.

CM.- ¿ y a a otros niveles ?

J.-Y a otros niveles tampoco tienes perspectivas de otros colegios, llevo toda mi vida aquí.

CM.- ¿podría hacerme una descripción de cuáles son las principales características de este centro ?

J.-Ya te he dicho que como no tengo perspectivas y aparte de eso como uno está tan metido. Cuando uno está tan metido en otra cosa parece que es más difícil que vea quizás la gente de fuera que conozca más centros podría decir, pero yo no sé que características en general puede tener este centro, no le veo así ninguna cosa con la cual, o no hay nada que me llama la atención demasiado factores diferenciales respecto a otros. La verdad es que no sé...

CM.-¿ cómo definirías lo que es el entorno del centro? Este centro acoge alumnos, pues de la zona de Tinarama

J.- De la zona de..., aunque ahora con esto de primaria, pues cada vez se va a quedar más reducido. Sí, sólo van a venir alumnos del casco, de algunas escuelas suprimidas. Hasta ahora su zona de influencia era todo el municipio . Y ahora un barrio pero que está también en el municipio pero que está a dos kilómetros .

CM.- ¿ qué problemas crees tú que tiene el entorno del centro? ¿ Y en qué medida el centro responde a esos problemas ?

J.- Pues el entorno del centro, pues no veo yo así problemas. Para mí que, que estoy viniendo aquí desde hace muchos años y que uno compara esto con la ciudad que tenemos ahí casi tan cerca y que cada vez se va acercando más. Yo así en global lo veo bien. Únicamente pues..., quizás el nivel cultural de los padres, antiguamente era bajo, pero ahora ya, todos los padres de los alumnos que están aquí han tenido acceso a la escolaridad obligatoria, y en fin . Yo lo veo que el pueblo se ha modernizado, ha cambiado mucho sus costumbres y en sus aspectos así formales, en cuanto al modo de vida y....., demás.

CM.- Respecto a los padres, ¿ cómo definirías la relación de los padres con el centro?

M.-Bueno pues, la relación de los padres con el centro, así en general no sé porque ... Osea, hay gente que tiene más tendencia a relacionarse con los padres o otros..., pues especialmente los cargos directivos tienen que relacionarse más y a veces suele surgir entre, que si una madre y un profesor, una madre tal y cual. Pero bueno no creo que sea una cosa así muy grave como ocurre en otros sitios ¿no ? casos individuales. Hay muchas madres que les gusta estar en el colegio, no sé porqué, se creerán que les vas a dar el graduado escolar por pasear muchas veces por aquí dentro. Hay gente que le gusta meter los pies en otro plato. Tenemos de eso también bastante. Y por lo demás, no sé, no creo que haya problemas ni nada.

CM.- ¿ Y qué opinas sobre la participación de los padres y los alumnos en el centro?

J.- Pues mira yo a ese respecto soy de la opinión que no sé, que éste es el único aspecto de la sociedad en la cual interviene también todo el mundo . Porque por ejemplo sanidad, yo no veo que en el ambulatorio hagan asambleas de padres de enfermos (de usuarios) y tampoco en Utinsa se hace asamblea para los padres de los clientes para determinar los trayectos, los horarios y demás. Entonces yo no sé hasta que punto, una cosa es la vida de los padres y otra cosa es mantener unas relaciones todo enfocado a sacar el mejor provecho del alumno; incluso el hecho de que los padres puedan entrar aquí a planificar y ahora a decidir pues esto se hace o no se hace, pues no se debe. Hay cosas que son cuestión de los técnicos, de los que trabajan, de los que entienden, porque la verdad es que esto es como el fútbol. Al no ser una cosa científica o que , o mucha gente cree que no es muy científica, que de hecho no es exactamente científico ¿verdad ? Entonces todo el mundo se cree con derecho a opinar, todo el mundo es demócrata. Claro, yo siempre les digo a esa gente que cuando se les pone un hijo muy enfermo ya no son demócratas, corren rápidamente al mejor médico que puedan, no hacen una asamblea de vecinos ni nada para ver que hacen con sus hijos, sino que van al médico, y al mejor posible. En cambio aquí en la enseñanza es como en equipos de fútbol, todo el mundo opina, todo el mundo sabe, todo el mundo es un potencial entrenador pedagogo. En fin, así estamos, pero bueno hay que llevarlo con tranquilidad.

CM.- Bueno, en relación con eso, sabes que los consejos escolares representan..., hay institucionalmente una representación de profesores, de padres y de alumnos ¿que opinión te merece la existencia y el funcionamiento de los consejos escolares? Y si alguna vez has participado en el consejo escolar del centro pues que un poco valores la experiencia

J.- Sí , me parece que estuve un par de años. Luego también antiguamente no había consejos escolares pero había consejo de dirección que yo participaba porque era secretario del colegio. Y bueno, pues aquí no han habido problemas porque normalmente los padres siempre han tenido una actitud pues eso, de ante determinados problemas digamos técnicos pues, ellos siempre aceptaban los que se les decía. Nos aportaban, pero no causaban problemas así de protagonismos, de estas cosas. Osea que aquí no creo que haya problemas, pero no obstante sigo opinando lo de antes, que a lo mejor las programaciones o los diseños curriculares o el proyecto de centro tengan que decidir gente ajena a esta profesión pues no sé que... Muchas veces siento una gran extrañez . Es la única profesión que tiene estas cosas, parece ser que como ya ha pasado de moda lo del futbol como participación de todos los ciudadanos, pues han vuelto todos a la escuela como desahogo en ese sentido.

CM.- y cuando fuiste miembro del consejo escolar ¿ qué fuiste, representante del profesorado?

J.-No en el consejo de dirección era el secretario pero luego en el consejo escolar representante del profesorado.

CM.- ¿ Y cómo accediste a ello, porque tus compañeros te propusieron?

J.- No porque..., lo de siempre que nadie quiere ser y como yo nunca había sido, pues esa vez me toco a mí, y yo claro...

CM.- por sorteo ...

J.- luego en las actas consta como que se ha votado y lo había obtenido pero nada era una cosa

CM.- un consenso , un acuerdo

J.- yo tenía espíritu de trabajar en eso.

CM.- Bien, y respecto al claustro ¿ crees que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

J.- Antes sí, pero ahora ya no tiene ninguna, parece ser que ya pocas competencias tiene. En las dos últimas veces que se ha presentado un equipo directivo, antes por lo menos se votaba y se decía algo. Ahora ya no dicen nada. No, nos vamos a presentar, pero ya no hay, ni ya no se pregunta ¿están de acuerdo, van a votar o no van a votar?. Osea que ya parece ser que el claustro cada vez sirve para menos, algunas pijaditas pedagógicas y nada más.

CM.- ¿Y a qué crees tu que se debe ese cambio ?

J.- Hombre sí

CM.-... me estabas hablando de antes y después

J.- Sí, este cambio yo creo que fue también, hombre que por ejemplo, que en un clase hay un profesor y treinta-treinta y cinco alumnos, se supone que esos treinta-treinta y cinco alumnos son sesenta o setenta padres y claro, siempre es mejor tener el voto de setenta padres que el de un profesor. Entonces yo creo que esto son cosas políticas y así se van consiguiendo votos.

CM.- ¿ Qué te parece que el equipo directivo en este centro hace muchos años que esté?

J.- Sí, con algunos cambios de alguna que otra persona, sí, siempre está el mismo

CM.- sí, ¿ que te parece un poco el hecho de que lleve tanto tiempo la dirección?

J.- Pues que estamos en un colegio donde nadie tiene aspiraciones de mandar y dirigir y entonces eso hace que siempre están los mismos. Nadie siente a lo mejor que está capacitada para esto o le gusta más trabajar en clase entonces no quiere meterse en estos fregados. Total como se pierde mucho la perspectiva pedagógica, se dedica, se mete entre papeles, leyes y demás.

CM.- ¿ que opinión te merece la labor del equipo directivo durante estos años?

J.- Hombre hay algunas cosas que me parecen, que no las he visto muy bien, pero tampoco sé como funcionan otros equipos a suponer. En fin siempre se cuentan, se dicen cosas y esto. Bueno, en principio pues, mientras le dejen a uno trabajar pues vamos bien.

CM.- ¿ trabajar a nivel de tu aula?

J.- Bueno, de mi aula y también compartir, algunas proyectos, algunas cosas con compañeros que están dispuestos y demás. Osea no se trata simplemente de venir aquí uno, encerrarse en la clase y ya está, con aquella gente que esta dispuesta a hacer algo o algunas cosas pues se hacen con ellos.

CM.- ¿cuáles crees que son las decisiones principales que se toman en el centro y que te afectan de una manera directa ?

J.- ¿Cuestiones principales ?

CM.- Sí cuestiones como por ejemplo establecimiento de horarios...

J.- Eso afecta porque yo sé que tengo un horario que cumplir. Entonces pues no me afecta personalmente . Lo único que me afecta personalmente es la interpretación estrecha que se hace de las normas decretos, de leyes, o circulares. Es una especie de interpretación al pié de la letra, muy miedosa, muy estrecha y como ejemplo te puedo poner, creo que hemos sido el único colegio de España que al principio de este curso, en septiembre que cuando teníamos el horario docente de 9 a 1 venían por las tardes a recibir a los padres porque claro, te empiezan a meter miedo que esto no se puede dejar, esto hay que hacerlo y tal, entonces pues claro la gente por no discutir porque tiene miedo y así muchas cosas.

CM.- ¿ Y te sientes partícipe de las decisiones que se toman en el centro ?

J.- No sé, ¿ a qué nivel ? ¿ de consejo escolar o...?

CM.- si, por ejemplo de las decisiones que se toman en el claustro, en el consejo escolar o por parte del equipo directivo

J.-Hombre, de las que se toman en el claustro sí, por ejemplo del consejo escolar también puede que te enteres muchas veces. Te convocan a una reunión a ver que opinas, pero sin importancia.

CM.- ¿ Y consideras adecuado el modo en que se toman las decisiones en el centro?

J.-Bueno, algunas sí serán, sí se tomarán bien, otras menos bien, si me preguntas en general, mi respuesta tiene que ser así general

CM.- ¿ tú crees que hay otras unidades organizativas que funcionan en el centro?. Por ejemplo los equipos de ciclos, equipos de nivel, departamentos cuando los hubo, comisiones de trabajo?

J.- Bueno, funciona cuando hay que reunirse por obligaciones una vez al mes y tal, pero no, no me parece a mí que se funcione así muy bien, porque como cada uno tiene sus características y entonces pues si se toma la decisión de hacer algo, parece que vaya en contra del estilo o la forma de uno o que se intenta controlar otras cosa pues... Así en ese aspecto de funcionar como departamento o ciclos funciona un poco, aunque se coordina lo indispensable, como puede ser objetivos mínimos, criterios de promoción, pero luego ya, lo demás cada uno va a su aire pero también hay que estar de acuerdo, con unos mínimos luego ya cada uno tiene una clase distinta, entonces no hay que llegar a acuerdos que sean muy puntuales del día a día.

CM.- ¿Podrías señalarme desde tu punto de vista que metas u objetivos prioritarios debe alcanzar un centro educativo?

J.-Un poco como ya he dicho antes. Un centro educativo lo que tiene es que dar respuestas a las necesidades individuales de cada uno, eso seria lo más importante. Dentro de estas necesidades un aspecto que esta muy olvidado hoy en día, pues son los aspectos que hacen referencia al dominio afectivo, al dominio emocional. Lo que hay en la balanza pues hay más peso en el nivel cognitivo. Quiero decir, lo que teóricamente ha sido la función de la escuela, transmitir información considerando unos ideales la educación integral etc. etc. Pues eso nunca se ha trabajado más sistemáticamente pero tampoco nos han dado ni las condiciones ni la preparación adecuada para hacer eso.

CM.- ¿ Tú crees que desde este centro educativo se potencia esas metas, esos objetivos?

J.- Pues bueno...

CM.- un desarrollo personalizado de los alumnos, desarrollo de los aspectos afectivos

J.- algunos profesores sí, otros..., otros quizás menos esquemáticamente, pero en fin, yo creo que se hace todo lo que se puede porque..., en el fondo al profesor le interesa pues obtener unos logros cuanto más satisfactorio sean pues tanto mejor para el profesor también.

CM.- ¿ Crees que en el centro el profesorado está de acuerdo acerca de las metas que hay que alcanzar?

J.- Bueno a la hora de hacer el proyecto educativo de centro sí, sí está de acuerdo, entonces también claro, como las metas son unos fines tan generales, tan poco operativos que hay que ir traduciéndolos poco a poco, bajándoles el nivel de concreción para que ya tengan en el aula una significación práctica .

CM.- ¿ cuáles crees que son ahora mismo las principales preocupaciones del profesorado del centro?

J.-Ahora mismo el tema que tenemos de las adscripciones, (de las adscripciones) claro, es un tema accidental que a lo mejor puede dejar huella, incluso heridas, pero bueno así a nivel pedagógico las preocupaciones yo creo que son las de todos los profesores, estar preocupados por los alumnos, que si uno se porta mal, el otro tarda mucho en aprender esto, y que en fin las preocupaciones lógicas que tiene todo profesional.

CM.- ¿ Y crees que hay choques entre el profesorado del centro, digamos, en cuanto a las preocupaciones que tienen?

J.-No, choques no ha visto yo así choques fuertes, porque cada uno pues, va según su filosofía, va solucionando sus situaciones. Choques no, porque dentro de lo que cabe, llevamos mucho tiempo juntos y nos conocemos pues hay una especie de respeto hacia el estilo de cada uno.

CM.- ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene el centro ?

J.-Pues yo no se si el centro tiene grandes problemas, no sé así

CM.- grandes o pequeños

J.-¿a qué nivel?

CM.- bueno, problemas respecto al funcionamiento, respecto al alumnado, respecto a las relaciones entre el profesorado...

J.-Las relaciones entre el profesorado por ejemplo son normales, son unas relaciones, como ya nos conocemos son unas relaciones pues, respetamos la forma de ser y el estilo de cada uno, porque son cosas en las que no hay nada que hacer. En cuanto al alumnado, pues tenemos algunos problemillas pero no tenemos una perspectiva más alta de lo que ocurre en otros sitios. Pero en fin, viendo un poco lo que hay por ahí, sobre todo en los suburbios y los extrarradios de ciudades, pues creo que no nos podemos quejar del ambiente que hay aquí. Así, problemas en el centro, pues no creo que tenga grandes problemas, los típicos así, problemas administrativos o algún problema puntual que va saliendo, pero nada.

CM.- ¿Y crees que respecto a esos problemas, pequeños problemas que tú nombras, se plantean de forma conjunta entre todo el centro, se le buscan soluciones conjuntas?

J.- Sí, pues, cuando hay algún problema, nos reunimos y buscamos soluciones. Muchas veces, esas soluciones quedan en el aire no se concretan, no son operativas, no llevan a un determinado modo de acción, me parece a mí.

CM.- Vamos a ver, bueno, ya para terminar con lo de la escuela, si te parece hablamos un poco de las condiciones materiales del centro ¿ Tú crees que el centro reúne las condiciones materiales adecuadas, en cuanto a infraestructura, en cuanto a recursos, para desarrollar la labor educativa?

J.- Bueno, si uno se pone a pensar como estaba hace 20 años, pues ahora parece que las cosas están mucho mejor, pero no obstante siempre hacen falta unas cosas. Quiero decir que si ahora tendríamos muchas más pues, lo que tenemos ahora nos parecería poco. Yo creo que lo más que necesitaríamos quizás sean necesidades personales, de personal, quizás más profesores, más profesores cualificados para, para muchas cosas. Profesores cualificados no me refiero a asignaturas, sino para otro tipo de problemas y planteamientos y..., y quizás las necesidades sean las de un reciclaje un poco funcional que no sea esto de cursillos que no sirven para mucho. Yo creo que esas son las principales necesidades.

CM.- Mira, respecto a la jornada continua que se instauró hace poco en el centro, ¿ podrías hacer una valoración del proceso a través del cual se instauró?

J.- La jornada continua pues, en principio éste era uno de los pocos colegios que no la tenía. Yo particularmente prefería la partida porque me suponía pues un pequeño descanso, pero reconozco...,ahora que ya tenemos la jornada continua que el rendimiento de los alumnos, bueno eso yo ya lo sabía también antes. Era de suponer que tanto el rendimiento de los alumnos como el de los profesores es superior en la jornada continua. Pero claro, como los alumnos y demás ya tenían quienes le defendiesen pues yo, mi postura particular era, prefería la jornada partida. Ahora que estamos con la jornada continua bien, no me quejo. Pero no ha sido una..., personalmente para mí no ha sido una conquista se supone

CM.- Pero... ¿ en el centro se han dado o se dan, conflictos entre profesores entre grupos dentro del centro...? ¿ Qué conflictos crees que son los más frecuentes?

J.- Bueno, yo la percepción que tengo así de los compañeros no es de conflictos, sino es, cómo diríamos, como somos treinta y no tenemos muchos problemas afortunadamente, me refiero a problemas de entorno, de alumnos, de situaciones así difíciles, pues entonces nos permitimos el lujo de, si yo soy del Barcelona y hay tres o cuatro más del Barcelona pues de tener más relación. Entonces a lo mejor al que es del Real Madrid o es del..., de Alianza Popular pues...,lo tratas menos pero simplemente como lujo que se permite uno al haber treinta y que puedes elegir. Pues que estoy hablando con uno porque estoy más a gusto porque es de mi mismo tipo que yo, o tiene las mismas ilusiones pedagógicas, o es de las mismas ideas o parecidas, políticas. Quiero decir que no, que yo no veo que haya conflictos. Si estuviéramos en una unitaria, eso no sería tema de conflicto, En cambio ahora no es un conflicto es un lujo que se da uno, como no puede estar siempre con treinta a la vez, pues elige su grupo de cuatro, cinco seis, que están en consonancia con él.

CM.- Bueno, pues ahora para concluir vamos a hablar un poco de lo que es tú enseñanza. Hemos hablado un poco del centro y vamos a hablar un poco de las concepciones que tú tienes sobre la enseñanza. Eh..., vamos a ver ¿ cuáles crees tú que deberían de ser las finalidades de la educación?

J.- Pues eso, atender las necesidades de cada alumno, sobre todo las del área afectivo emocional y procurar..., lo primero de todo que los alumnos sean felices. Yo tengo alumnos de esos que están integrados. Claro, yo comprendo que si esos alumnos, que se dan cuenta ¿ verdad ? de sus déficits en relación a los demás, pues si encima, uno les amarga en clase y siempre llamándoles la atención o creando un nivel de expectativa bajo sobre ellos o un..., en fin no tratándolos bien, pues me imagino que la escuela tiene que ser una carga bien pesada y eso el día de mañana puede tener consecuencias. Entonces yo creo que eso, que sean... Yo siempre me preocupo cuando hablo con las madres o hablo con los padres a ver si el niño viene contento al colegio y ya después de eso ya se pueden hacer otras cosas. Pero en principio, pues que el niño sea feliz, tener un clima de clase abierto que dé

oportunidades a cada uno de expresarse porque hay gente, unos que son tímidos, el otro es no sé que, el otro es de otra forma y entonces tener oportunidades, darles oportunidades para que todo el mundo se desarrolle.

CM.- Tu estás ahora mismo impartiendo clases en el tercer ciclo de primaria ¿ que objetivos crees tú que son los más importantes en este ciclo?

J.- Pero bueno, ¿afectivos o instruccionales así...?

CM.- Bueno instruccionales, afectivos....

J.- Bueno, pues ya he dicho antes, afectivo pues eso, lograr una, digamos, una prevención para la salud mental . Desarrollar un autoconcepto positivo que es muy importante, no crear ese efecto que ahora se llama efecto Pigmalión negativo. Es que si uno tiene unas expectativas bajas hacia la persona que tiene al lado, pues al final esa persona responde a esas bajas expectativas. Eso en el aspecto afectivo, verdad. Y luego en el otro aspecto pues, lo más importante pues es, el uso de unas determinadas técnicas básicas, porque esto es educación primaria, como puede ser leer, comprensión lectora, expresión escrita, comprensión verbal y luego lo que puede ser, en fin nociones de matemáticas, de conocimiento del medio, lo que antes se llamaba naturales, sociales; en fin, esos serían los objetivos.

CM.- ¿ crees que los contenidos que actualmente se imparten en la escuela son adecuados?

J.- Bueno, lo de los contenidos es para mí como una excusa para conseguir los objetivos. Lo que pasa es que claro, ya que tenemos que tener una excusa, algo sobre lo cual trabajar, pues lo ideal sería que esos contenidos fueran lo más significativos, lo más motivadores posibles, que muchas veces no, no son así. Porque claro, el niño hoy en día tiene muchas referencias fuera de la escuela, y entonces los barrancos de Tenerife y los ríos de España pues son contenidos que no son tan cómodos como ver una película de una serie americana. Pero, yo creo que hace falta, es necesario para conseguir unos objetivos tener unos contenidos. Osea, quiero decir, ahora que estamos en plena efervescencia de la psicología cognitiva o del desarrollo de las operaciones cognitivas de altura ¿ cómo se llamaba?, la metacognición y todo eso, pues tiene que basarse en unos contenidos, no hay proceso mental si no es aplicado a un contenido. Entonces los contenidos yo creo que, lo de... Hombre, tiene su importancia, pero hay cosas más importantes.

CM.-¿ Y cómo eliges los contenidos que vas a impartir a lo largo del curso?

J.-Bueno, yo no los elijo, la verdad es que ya se los dan a uno elegidos prácticamente ¿no? Lo que pasa es que dentro de esos contenidos establezco yo

unas prioridades y esas prioridades vienen dadas pues muchas veces por lo que es necesario, o sea lo que serían requisitos previos para ir al otro nivel superior, viene dado por su significatividad y también viene dado por una forma de..., que ahora se llama compactación del currículum . Que se utiliza mucho con alumnos brillantes. La compactación curricular. Y también sobre ello si uno empieza a impartir la enseñanza basándose en el libro, lección por lección pues normalmente uno llega a la lección 15 y el libro tiene 24. Entonces claro, desde el principio hay que planificarse, hay que ver qué es lo más importante para asegurarse de que ese mínimo importante lo van a tener todos los alumnos. Y luego ya se hacen mas cosas, ampliaciones, repasos, profundizaciones en algunos temas, etc.

CM.-¿ Y en qué medida te sientes autónomo, te sientes libre para hacer esas modificaciones respecto a los programas oficiales?

J.- Bueno, yo no es que haga grandes modificaciones ¿verdad ? lo que hago es tener las ideas claras sobre lo que deben de ser unos objetivos mínimos, pues eso aunque parezca mentira, pues ofrece más libertad, porque yo ya sé desde principio de curso las cosas principales que hay que trabajar a nivel instructivo. Entonces muchas veces para febrero o marzo ya lo tengo, entonces pues eso me dan gran libertad y tranquilidad, digamos que yo sé que un mínimo operativo lo han conseguido todos o casi todos los alumnos, entonces puedo hacer cantidad de cosas aparte de eso.

CM.- Me podrías decir, en líneas generales ¿ qué caracterizaría tu método de enseñanza ?

J.-Bueno, pues mi método, por una parte yo creo que lo que lo caracteriza son mis aspectos personales. Que es lo que más influye y en esos aspectos personales, soy alegre y divertido, por lo menos eso es lo que cuentan mis alumnos cuando se confiesan en algunas redacciones que les pongo. Y luego me gusta estar en la clase, comunicarme con los alumnos, crear expectativas ante ellos, ponerles retos, dejarles que se expresen y que cada uno pues muestre lo mejor de sí mismo, las habilidades más características de él. Yo creo que en eso se basa. Y luego saber dominar la clase en el sentido de llevarla a algún lado, que la clase fluya sola y de una forma espontánea, alegre y..., en fin que los alumnos estén a gusto y a la vez pues, cuando están a gusto aprenden mejor y más fácilmente.

CM.-¿Qué materiales y equipamientos consideras importantes como profesor?

J.-¿Materiales pedagógicos ? (sí) Pues me apañó con lo que hay, es decir, que nunca echo de menos nada . Osea, pues, considero imprescindible para poder funcionar tener una buena fotocopidora, porque yo saco mucho material que no viene en los libros, de mis lecturas y de mis cosas. Y luego pues, no utilizo tanto

material aunque lo típico, lo normal, un poco el libro, pero tampoco lo sigo al pie de la letra y más que nada material que yo fabrico.

CM.- ¿ Y qué uso haces del libro de texto?

J.- El libro de texto, pues es una guía, es... Osea yo antes del libro de texto lo que miro son las reglamentaciones que vienen en el boletín sobre enseñanzas mínimas o enseñanzas. Entonces yo ahora miro eso, luego miro el qué, el cómo, el libro desarrolla eso, qué aspectos. Entonces es el libro es una base . Un soporte que no lo sigo al pie de la letra, sino en cuanto me ayuda para conseguir las enseñanzas que están reglamentadas

CM.- Respecto a la evaluación ¿ qué papel crees que juega la evaluación dentro de lo que es el sistema educativo?

J.- Bueno, la evaluación eso ya es un aspecto que diríamos técnico . Osea por ejemplo la evaluación, digamos, es evaluación continua, que muchas veces lo que me sirve a mí para saber que aspecto a lo mejor no ha sido bien entendido o he partido de unas condiciones previas que no son las adecuadas; porque como ya yo conozco un poco a mi clase sé el porcentaje normal de los alumnos que sacan bien los estudios, pues entonces cuando hay alguna cosa, pues eso me invita a reflexionar un poco. Luego también si hay una evaluación en la que todo el mundo saca muy buena nota y nadie sufre una discriminación pues también me dice que me he preparado bien, a lo mejor los temas de evaluación o que no he hecho bien la evaluación. Y luego está el otro problema que ése sí que es un poquito más gordo, que es el de la evaluación social de aquel alumno que sí, que a lo mejor ha hecho todo lo que ha podido, que es un alumno muy bueno, muy cariñoso, que está muy contento, que se lo pasa muy bien, que hace lo que puede y que al final a lo mejor por causas, pues a lo mejor, muchas veces de su capacidad o de sus circunstancias no llega. Entonces no está para aprobar, no está bien aprobarlo por las consecuencias de cara al futuro..Entonces ése es el momento triste que es lo que nos toca ahora a finales de curso, después de haber estado un ciclo con los alumnos pues suspender a un alumno, pues que uno lo quiere mucho, que además se siente querido por él, que es un buen muchacho, que ha trabajado y ahora pues la verdad que tener que suspenderle es una cosa muy dura. Pero claro, yo también comprendo que, que cuando vamos a un médico, nos gusta que el médico entienda de su profesión o si nos subimos a una guagua que el conductor sepa conducir. En esto también pasa lo mismo nosotros debemos de procurar un aprendizaje, osea para todos los alumnos en la medida de sus posibilidades. Pero luego claro, llega un momento en que hay que hacer esto que yo llamo una evaluación social, la sociedad se tiene que proteger digamos de alguna forma y para eso utiliza la educación, pues de aquella gente que no entra en el sistema o bien porque lo rechaza o bien porque no está cualificada

para determinados puestos, en fin, la selección lógica que hace la enseñanza . En cuanto un fenómeno de segregación social.

CM.- ¿ Que tipo de evaluación utilizas ?

J.-Pues yo utilizo la evaluación, la evaluación continua (continua) evaluación continua, pero muchas veces también como motivación, bueno la evaluación continua tiene muchas facetas ¿no ? O que puede ser pequeños controles puntuales, puede ser revisión de los trabajos, puede ser registro de observaciones y muchas veces la evaluación continua pues la llevamos dentro de la cabeza, ya sabemos que el alumno por donde va bien, va menos bien y luego pues de vez en cuando como justificación, pues hago unas evaluaciones formales de objetivos ..., de mínimos. Que se hacen para justificar las notas de cada alumno.

CM.- Muy bien pues con esto hemos terminado, gracias

J.- Menos mal -----

Anexo
Diario de investigación.
1989
(Extracto)

La elaboración de este diario de Investigación responde a la necesidad de recoger con la mayor precisión posible los acontecimientos, hechos, eventos... que vayan surgiendo a lo largo de la realización de este trabajo.

La opción por un tema un tanto etéreo, algo invisible y por ende imponderable requiere algunas dosis de imaginación a la hora de elaborar instrumentos que permitan con precisión obtener toda la información posible sobre la vida sociocultural de los profesores y las escuelas.

Este diario no responde sin embargo; a esa necesidad imaginativa que este proceso necesita. La existencia y uso de Diarios en la Investigación Educativa es una experiencia ya utilizada y experimentada en este ámbito. Se hace necesario pues y como primer paso de esta elaboración la revisión de estos documentos de cara a encontrar formatos y contenidos adaptables a las metas y objeto de estudio de este trabajo. Este paso, no debe impedir que estas páginas carezcan de cierto “toque creativo” para incluir todo aquello que, aún pareciendo irrelevante, pueda ser utilizado como elemento base para la argumentación, interpretación o valoración de resultados.

Así pues, este diario deberá incluir:

- Relatos de acontecimientos informales, hechos, sucesos en los contextos (próximo, cercano, lejano).
- Toma de decisiones respecto a la secuencia de actuación a seguir.

Decisiones en torno a:

- Procedimientos a utilizar.
- Aspectos a abordar.
- Aspectos a suprimir.
- Fechas aproximadas para la realización de tareas.
- Instrumentos a utilizar.

Reflexiones personales sobre:

- Los acontecimientos ocurridos.
- Las decisiones adoptadas.
- Estado de ánimo.
- Impresiones y depresiones.

Resultados de las negociaciones con:

- Director de la tesis.
- Profesores.
- Personal no docente.
- Entidades. Ejem: Ayuntamiento.
- Otras personas. Ejem: padres, colegas.

Agenda:

- Aspectos a trabajar en fechas concretas o aproximadas.

Ficha para el registro de ACONTECIMIENTOS.

FECHA.-

PARTICIPANTES:

RELATO del HECHO.-

LUGAR:

ASPECTOS A DESTACAR.

ASPECTO INTERESANTE de CARA a la INVESTIGACIÓN.

VALORACIÓN PERSONAL:

DECISIONES:

FECHA.- 7-XI-89 (10'30 a.m.)
OBSERVADOR.- Yo
LUGAR.- Salita de Café. Colegio.
PARTICIPANTES.- 1 Profesor y yo.
RELATO DEL HECHO.- (Conversación informal).

Tras los buenos días de rigor el profesor me preguntó ¿cómo va esa investigación? Yo contesté que bien, pero que todavía estaba con el análisis de documentos.

Él preguntó de nuevo si mi investigación se encuadra en la línea del pensamiento del profesor de lo cual ha leído algo. (Abraham y otros autores que no conozco). Le contesté que sí pero que dado el carácter excesivamente individualista y psicologicista del Paradigma, esta investigación, teniéndolo como base se encuentra más en la vertiente sociológica de esta corriente de estudio.

Él de nuevo pregunta si es una investigación que intenta aplicar instrumentos estadísticos a lo que respondí que no, que el objeto de estudio requería la utilización de instrumentos de corte más cualitativo: observaciones y entrevistas.

También hablé de la necesidad de estudiar al profesor en contextos más amplios que el de su propia aula. Lo cual le sorprendió en el sentido de que no entendía el por qué de las observaciones en el aula.

Yo respondí que es un aspecto necesario porque es el lugar en donde el pensamiento, mediatizado por el contexto se transforma en acción pedagógica.

La conversación terminó preguntando cuando iba a empezar ya que él ha sido uno de los voluntarios participantes.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Interés por el trabajo.
- Conocimiento por parte del profe de algunos estudios en relación con el tema.
- Subyace implícitamente según mi interpretación una valoración positiva de la “investigación científica” entendida esta como aplicación de aparatos estadísticos.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Siento cierta inseguridad a la hora de defender el proyecto.

No creo que sea por no tener las cosas claras sino más bien por la relación impersonal con la gente que aún no conozco. De todas maneras, hago lo que puedo y creo que no me sale tan mal de cara a dar la cara, y valga la redundancia.

Esta inseguridad es posible que sea la causa de que valore este hecho como un “tanteo” por parte del profe.

DECISIONES.-

- Mostrar mayor seguridad en las conversaciones.

ASPECTOS INTERESANTES DE CARA A LA INVESTIGACIÓN.-

- La recogida de datos de tipo etnográfico requiere una formación no solo académica (conocimientos) sino también personal (actitudinal). Relaciones interpersonales, etc.)

FECHA.-7-XI-89 (12'30 a.m.)

LUGAR.- Cámara Agraria.

PARTICIPANTES.- Secretario. Padre de Alumno y Yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

En mi afanosa búsqueda de datos sobre la realidad contextual de la Vega, recalé en la Cámara Agraria para pedirle a Rubén bibliografía específica. Al remitirme a un informe una Asistente Social que trabajó el año pasado en el colegio, (ver ficha correspondiente), comenzamos a hablar de lo que no se debe hacer, según mi punto de vista en un informe de este tipo.

En ese momento estaba presente el secretario de la citada institución quien, interesado personalmente me preguntó qué tipo de trabajo estaba realizando. Al explicarle, de forma sencilla y epigráficamente; “la influencia de entorno en la práctica de los profesores”, me preguntó ¿y tú crees que son ellos los únicos responsables de lo que ocurre en las escuelas? yo respondí que no, que si bien es cierto que los profesores son uno de los pilares básicos de la Enseñanza hay otros aspectos que también hay que considerar. Por ejemplo el tema por él aludido de la deficiente formación, es algo que se escapa de sus manos ya que no existe un interés administrativo y político en que esa formación se realice académicamente.

A continuación y rogándome que tomara asiento para continuar la conversación el tema se tornó personal al hablar de su situación como padre y de los problemas de su hijo como alumno en el centro. Aspectos referidos en este sentido y a tener en cuenta fueron:

- No querer dejar en manos de gente no preparada la formación (posible deformación, ser crítico, sumiso, etc...) de su hijo.
- Excesivo énfasis de la profesora (de su hijo) en la elaboración de deberes, impidiendo así el desarrollo de otras habilidades, (caligrafía) y funciones educativas esenciales (estudio).
- Escasa atención de la profesora de cara a cambios de actitud ante los requerimientos de los padres.

A continuación le pregunté que ocurría con la representatividad de los padres en los órganos legales establecidos (APA, Consejos Escolares) para su participación en la vida del activo.

En este sentido, respondió que el APA llevaba tiempo sin funcionar y un grupo de padres (él incluido) han intentado ponerlo en funcionamiento sin demasiados resultados debido fundamentalmente a la escasa participación y a la negativa de los maestros a inmiscuirse en algo más que no sea “fiesta de fin de curso o de Navidad” (según su versión).

El se lamentó de que estas cosas ocurrieran tanto por su interés como padre como por su vocación pedagógica.

Por mi parte dando por sentado su excelente valía como padre y que si bien es cierto que como en todas las profesiones existen profesionales más conscientes que otros también me parecía a mí y así se lo dije, que algunos padres por circunstancias múltiples y diversas relegan sus responsabilidades como tales en la escuela, lo cual es un argumento para defender mi postura de que “los profesores no son los únicos responsables de lo que ocurre en las Escuelas”.

Él respondió “si es cierto no del todo, sólo del 90%”. Yo contesté: “Bueno, lo dejamos en fifty-fifty”.

Aún habiendo tema para rato, la conversación tuvo que darse por concluida por requerimientos de tiempo, no sin antes pedirle su colaboración de cara a la Investigación; incluyendo todos estos aspectos en una entrevista un tanto más rigurosa. Él respondió que no había ningún tipo de problemas en contar con su colaboración.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Contrastes con la información de los documentos sobre la participación de padres según profesores.
- Tono acusatorio y de búsqueda de culpabilidad en la conversación.

INVESTIGACIÓN.-

- La participación de los padres en el centro. Problemas y perspectivas.
- Sujeto posible participante en la Investigación.

DECISIONES.-

Elaborar una entrevista para recoger estos datos de forma sistemática.

FECHA.- 8-XI-89.

LUGAR.- Varios: pasillos, jardines, puertas clase, salita...

HECHO.- Observación.

RELATO.-

Hoy, igual ayer, amaneció uno de esos días grises, oscuros y lluviosos, propios de un largo periodo que se extiende desde el otoño hasta bien entrada la primavera.

Aunque el ambiente da pie a lo triste y al recogimiento, late tácitamente una alegría inmensa al contemplar un hecho, que en este momento y en este contexto puede llegar a ser insólito.

El agua cae serena y apaciblemente, la bruma pasa etérea e inalcanzable, y cuando ambas cesan 1er. olor de la tierra húmeda, primeras lluvias, visión de tierra oscura, aires renovados.

VALORACIÓN PERSONAL.-

¡Déjate de lírica, tonta del bote que eso no se te da!

Déjate de diarios poéticos.

ASPECTOS A DESTACAR

- 24 l. por metro cuadrado: recogidos en el laboratorio meteorológico.
- Reuniones 2:
 - 1- Encargados de comedor.
 - 2- Jefe de Estudios- Inspectora.
 - Reuniones colegios zonas o Colegio preferido según una profesora.
 - 1 profesora opuesta a ello, otros lo consideran lógico.

FECHA.- 9-XI-89. 11 h. (mañana).
LUGAR.- Colegio.
HECHO.- Observaciones y Conversaciones.
PARTICIPANTES.- 3 profesores/as y yo.

RELATO.-

Ambiente distinto. Nuevas caras debido a las reuniones antes aludidas.

- Encargados de comedor. Zona.
- Inspección- Jefe de Estudios. Zona.

El colegio parece ser el centro preferido de este tipo de reuniones, lo cual crea entre los profesores asiduos al café discrepancias. Unos lo consideran lógico por la situación del centro (Pto intermedio Sta. Brígida- Tejeda) y otros creen que debería realizarse fuera.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Interés administrativo por este tipo de reuniones en los centros.

INVESTIGACIÓN.-

- Posible contacto con la Inspectora para la presentación del proyecto.
- Jefa de Estudios.

Preguntar la periodicidad de estas reuniones y temas tratados y efectividad en la toma de decisiones.

El independiente: Francia: los profesores no acepta en clase alumnas con “chador” velo.

Otros.-

D. Pedro-----Religión.

Temas hablados:

- Lunes: manipulación informativa.
- Asuntos personales
- Tema religioso:
- Sexualidad: médico- maestros, caso.
- Panel: Francia- pañuelo.
- Presentación.

FECHA.- 9-XI-89 (11'30 h.).

LUGAR.- Salita. Colegio.

PARTICIPANTES.- 1 profesor y yo.

HECHO.- Presentación.

RELATO.-

Un profesor entró en la sala con un amigo visitante (pintor), me presentó como “una compañera”.

VALORACIÓN PERSONAL.-

De miedo. A gustísimo. Aunque sea un solo caso basta como satisfacción personal.

Tampoco sé la intención: compañerismo profesional o compañerismo en general pero de todas formas el gesto me refuerza y anima enormemente.

VALORACIÓN PERSONAL de conversación con padre de Alumno

Creo que una característica del comportamiento humano adulto es retroceder evolutivamente cuando se trata de defender posturas que nos atañen directamente y vitalmente. Así volvemos al egocentrismo característico de los primeros años de vida, contemplamos la realidad y no nos adaptamos a la visión diferente de la realidad, sino es la realidad la que a través de nuestro posicionamiento es modificada y encajada en nuestro pensamiento.

Este hecho, del que por supuesto no soy ajena, se refleja tanto en esta conversación como en los informes realizados.

Posición padres- posición profesores.

Buscar la forma de alejarse, mirar desde arriba para entresacar lo no mediatizado por las vivencias cercanas pero que contribuyan a esclarecer lo que realmente ocurre, es tarea ardua y difícil pero que hay que abordar.

¿Y qué es lo real sino la realidad de cada uno?

FECHA.- 5-XI-89 (3 tarde).

LUGAR.- Panel de Información periodística 8º EGB. 2ª planta.

PARTICIPANTES.- Yo.

HECHO.- Análisis de prensa.

RELATO.-

Adjunto, remito recorte de prensa (El Independiente Martes 7-XI-89) sobre la no admisión en clase de alumnas con “chador”. (Francia).

ASPECTOS A DESTACAR.-

- El laicismo (principio de la Educación progresista) versus la libertad individual idiosincrasia personal.
- Generalización de los hechos.
- Francia: los profesores no admiten.

No.- Los profesores de un determinado centro, en un determinado contexto no admiten.

FECHA.- 9-XI-89 (3'30 tarde).

LUGAR.- Pasillo.

PARTICIPANTES.- 2 profesores. Yo observo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Un profesor le pide a otro que va a tener una sesión de video si puede incorporar pequeños grupos de alumnos en esta sesión dado que tiene clase de Gimnasia y el gimnasio es de reducidas dimensiones.

El otro profesor responde que no hay ningún problema para ello.

ASPECTOS A DESTACAR (INVESTIGACIÓN).-

- Organización espontánea, toma de decisiones no prevista sino cuando surge el problema. Resolución inmediata de problemas organizativos.
- Condiciones infraestructurales influyen en la organización de actividades y dinámica grupal. (dimensiones reducidas del gimnasio).

FECHA.- 9-XI-89.

LUGAR.- Sala de fotocopidora.

HECHO.- Conversación informal.

PARTICIPANTES.- 1 profesor y yo.

RELATO.-

Le pedí al profesor responsable del panel de prensa de 8º de EGB me hiciera una fotocopia del artículo adjunto. Ello dio pie a que surgiera espontáneamente por su parte la explicación sobre el modo de trabajar con el panel.

No es un trabajo que se realice sistemáticamente sino un espacio para situar toda aquella noticia que tanto el profesor como los alumnos crean interesante de cara al debate. Para ello, si es necesario se interrumpe la clase, reconociendo así el profesor el énfasis en la labor formativa más que la académica.

Ello hasta que un día “un inspector mala leche me coja...”.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Uso del panel informativo. Da pie al debate y también a la consecución de objetivos instructivos. Ejem: adquisición de vocabulario.

INVESTIGACIÓN.-

¿Tiene causas reales ese miedo a la función inspectora?.

Indagar.- Funciones de la Inspección.

A Miguel un trabajador cultural “de por libre” incansable.

FECHA.- Lunes 6-XI-89. (8'00 p.m.).

LUGAR.- Casa de la Cultura.

PARTICIPANTES.- Miguel y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Fui a la casa de la cultura para ver si encontraba en al biblioteca algún documento referente a Tinarama.

Miguel estaba allí y nos pusimos a hablar sobre diversos temas centrándonos fundamentalmente en su labor en la casa de la Cultura, su trayectoria humano política y su situación actual.

La conversación fue larga y distendida.

ASPECTOS A DESTACAR.- INVESTIGACIÓN.

- Situación histórico-política de Tinarama.
- Sujeto posible participante en la Investigación.
- La Cultura, ¿por qué no se potencia colectivamente aquí?.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Siempre con Miguel he tenido una relación afable y cordial.

Ha sido para mí figura representativa de la clase trabajadora en lucha. En esa lucha compartí con él y otras personas algunos momentos de movidilla cultural en la Vega. Aquello sin embargo se evaporó; unos marchamos fuera, otros quedaron pero no continuaron y Miguel, perseverante e imbatible sigue sólo pero p' adelante, siempre lucha p' adelante. Cansado de asambleas y palique, trabajo, sólo trabajo, (cerámica, telares...)

DECISIONES.-

Preguntas posible entrevista que contemplan:

- Situación actual de la Casa de la Cultura.
- Problemas, participación, responsabilidades, administración, actividades, hria.
- Hria política de la Vega.
- Desmarcar lo personal de lo real.

A M^o1, por acompañarme en las idas al colegio. Por hacerme sentir su compañera, en los deberes, en las clases, en la Escuela.

Porque con 4 años, me hizo integrarme también con el alumnado.

Por su bella sonrisa, y por los rostros sorprendidos de sus verdaderos compañeros.

A todos ellos y por ellos.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Está claro, lo mío son las dedicatorias. En ello “Cum Laudem”, en el resto ni se sabe.

PLANTEAMIENTO.-

Riesgo de la Investigación para la Investigadora. Posibles repercusiones de cara a la convivencia en el pueblo.

FECHA.- 9-XI-89 (mañana).

LUGAR.- Salita de café.

PARTICIPANTES.- Varios profesores/as y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Hoy, por no sé que circunstancias (imagino que algo que ver con las reuniones) la tertulia estuvo algo más concurrida (1 persona nueva, otras 2 que vienen día sí, día no; aumento del tiempo de estancia en la sala de los habituales...).

Se trataron diversos temas: desde los estrictamente personales (preguntas por mi tío, relaciones, enfermedades, etc) hasta los más sociales y políticos (manipulación periodística, permisividad –acoso fumadores- no fumadores...) pasando por el análisis de las pautas de comportamiento sexual en la sociedad (relación con casos de violación en centros sanitarios y manipulación de la vida sexual de los políticos en prensa).

Esto último me llevó a plantear la delicada situación de los maestros en este tipo de asuntos en los que no existen “testigos oculares”. Se relató el hecho de un compañero que se vio involucrado en una situación en la que se le acusó de intento de violación a una alumna. En el juicio, se demostró su inocencia pero él perdió su matrimonio y estabilidad emocional.

Uno de los factores que influyó en la afluencia de público en la tertulia fue la presencia en el centro hoy de D. Pedro, antes anticlerical y ahora clérigo, que con el beneplácito de algunos maestros pudo ver realizada su vocación misionera por algunas horas.

Este hecho dio pie a preguntar cómo se planteaba en el centro la Enseñanza de la Religión. No existe especialista, tampoco interés por parte de la Institución eclesiástica y por tanto, es una parcela no trabajada, sistemáticamente, salvo por casos de voluntarismo como el antes aludido.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- La Enseñanzas de la Religión en las Escuelas. Situación general y particular (centro).
- Variedad y fluidez de los temas tratados.

INVESTIGACIÓN.-

- Reuniones comarcales en el centro. Causa de Incidencia.

LUGAR.- Salita de café.

PARTICIPANTES.- 3 profesores/as y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

El acto de tomar café, amén de ser un hecho social, se convierte en esencial en la profesión docente.

La rutina que supone durante 3 o 5 horas la enseñanza de un mismo hecho, concepto, a varios grupos..., induce a la necesidad de alguna bebida calentita, máxime en este centro y en este pueblo donde el frío durante bastantes meses se constituye en protagonista indiscutible.

Este acto (versión profes) ha dado hoy pié a hablar de recompensas, en este caso más “no recompensa” de la profesión de maestro.

Pese a que la interrelación profesor-alumno sea grata y satisfactoria (no es por los “chiquillos”) la presión, control administrativo hacen que la profesión sea algo ingrata. Por ejemplo, el tema del perfeccionamiento reconocido como necesario y fundamental es algo que hay que realizar a expensas del tiempo personal. Por ello unos, reniegan, y otros están dispuestos, pese al esfuerzo y coste.

Lo más irrisorio del caso es que aún en estas condiciones muchas veces los “voluntarios” ven el acceso a los cursos denegado debido a cuestiones de “cupos”.

Le hablo también de la necesidad de años sabáticos, perfeccionamiento en el centro, sonrisas como diciendo “que nos vas a decir---utopía”. Dedicación a la enseñanza en horas extralectivas, deformación profesional (todo lo visto y leído se centra en “mira que bien para los chiquillos”) y cuando los varones marcharon, las mujeres hablamos de la difícil combinación para la mujer del acceso al mundo del trabajo con el desarrollo de las labores del hogar ¿liberación o duplicación de la mujer?

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Camaradería en el trato conmigo. Trato amigable relajado y distendido (¡chachi!).
- La realidad del perfeccionamiento en las escuelas.
- ¿Por qué ante un mismo hecho hay opciones diferenciadas?. Aspectos idiosincrásicos de los profesores.

ASPECTOS DE CARA A LA INTEGRACIÓN.-

- Buscar la forma de sistematizar este tipo de datos. Entrevistas.- Situación actual. Condicionamientos administrativos. Forma de afrontarlo.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Los aspectos tratados en la conversación, aunque típicos y tópicos, han dado pié a una charla distendida de la que estoy plenamente satisfecha.

Pienso que es un paso más en la integración como miembro de la comunidad. Esto sin embargo; me ocurre con los profesores que asiduamente vienen a esta entrañable “salita”. Ahora bien, ¿cómo integrarme con el resto, más numeroso que no acuden a este ritual?.

Por lo pronto voy de aquí para allá y hablo cuando la ocasión lo permite. Creo que en este tiempo tan corto la presencia, el dejarme caer por aquí, en horario normal es suficiente.

Confrontado este hecho con la conversación mantenida ayer con un profesor, pienso que la inseguridad aludida responde a prejuicios, interpretaciones, expectativas surgidas en un sin demasiado fundamento. Estas reacciones que creo común entre los humanos, que te llevan a interpretar, miradas, gestos, hablas, movimientos, preguntas...

Espero por tanto, que sea como digo, expectativas sin fundamento y continuar trabajando tanto a nivel de formación académica como personal. (No interpretar sin fundamento).

DECISIONES.-

- Traer café para colaborar en el “rito” sin ser caradura ¿Regalito de navidad?---tazas de café.
- ¿Dr. tesis? Algo que ahora mismo no recuerdo. Nominación de los profesores en el Diario. Nombres originales (pseudónimos).

FECHA.- 10-XI-89 3h. tarde.

LUGAR.- Salita café.

PARTICIPANTES.- 3 profesores/as y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

La llegada al centro de documentación periodística, informativa, profesional, entre la que se encontraba un boletín de la Reforma sirvió para comentar:

- Reformas acumuladas a otras Reformas.
- Palabras preciosas pero ¿qué va a pasar?. “Diseño Curricular Básico”
- Actividades fuera del centro. Se potencian según la Reforma pero hasta ahora infinidad de horas administrativas (Inspección, Dirección) de cara a su realización (permisos de padres, ect.) “Antes la Inspección llamaba la atención por estar fuera, hoy va a llegar al centro y si encuentra profesores pregunta pero ¿qué hace usted aquí?” (Un profesor)

ASPECTOS A DESTACAR.-

- La perspectiva del profesorado ante las Reformas Educativas.

FECHA.- Viernes 10-XI-89 10'30 a.m.
LUGAR.- (Recreo) Patio exterior. Colegio.
PARTICIPANTES.- 6 profesoras y yo.
HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Después de los días de lluvia salió una “rayita de sol” y con ello los niños pretendieron disfrutar del recreo al aire libre. Aproveché y salí yo también para “desentumecer” las piernas del frío, integrándome en el grupo de profesoras que en ese momento charlaban sobre los acontecimientos ocurridos últimamente en algunos centros, en los que profesores han sido objeto por parte de los padres de agresiones físicas.

Uno de los protagonistas de este suceso era conocido por las profesoras pues vive en un barrio de la Vega.

También se habló del alto grado de conflictividad en los centros no sólo con los padres sino entre los mismos compañeros. Denuncias a la inspección por llegar tarde o por no tener las programaciones en regla, etc. Aprovechando la coyuntura y viendo que el ambiente de camaradería era propicio dije: ¿entre los mismos compañeros?, respondiendo “sí, sí entre compañeros”, cuando en los colegios hoy por ti y mañana por mí.

Respecto a los conflictos con los padres, se aludió como causa la falta de unión de los profesores como colectivo profesional de cara a la defensa de sus derechos e intereses.

Yo ratifiqué este planteamiento y aproveché de nuevo para intervenir en la conversación indicando que en este colegio no había ese tipo de problemas ¿verdad?.

Me respondieron que no con tal extremo de gravedad pero sí había habido alguna intromisión de los padres en algún tipo de cuestiones no especificadas en este momento. Otro de los aspectos aludidos como posible causa de los conflictos padres-profesores es que los primeros han confundido participación con intromisión y se oyó una frase en el sentido de “no me da la gana que una madre se meta en lo que yo hago en el aula”.

También se habló de que existen “madres enteradillas” y especialistas en docencia para lo que no creen necesario un título, sino por ejemplo haber trabajado en una guardería (conflicto de intereses).

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Caradura mía al integrarme “por la cara”. Sin embargo; no hubo retraimiento.

INVESTIGACIÓN.-

- La actitud de los compañeros ante la labor profesional. Idem con los padres ¿Intromisión versus cooperación?.
- La unidad del colectivo docente ¿por qué y para qué?.
- Conflicto de intereses y perspectivas sobre la educación padres-profesores.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Asombradita estoy con lo caradura que me estoy haciendo para ver si me integro con el colectivo. La experiencia de hoy ha sido bastante positiva tanto por los temas abordados como por el hecho de integrarme con profesoras que no son asiduas de la tertulia del café. Será cuestión de ir por allí más a menudo pero sin pasarme demasiado sin ser paliza, dejando tiempo para sus “cosillas”

FECHA.- Viernes 10-XI-89 3h. tarde.

LUGAR.- Salita de café.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Una profesora trajo una ficha de ortografía realizada por un niño que había repetido todas las palabras escritas con g (ejem. geranio) con j (jeranio), n° palabras = 12 aprox..

El comentario de la profesora fue: “los padres de este niño son de los que vienen una vez a recoger las notas y a ponerte pegas”. Ante ello, otro profesor relató la anécdota de una madre que vino a presentar las quejas al Dr. porque su hijo no entraba por la puerta principal sino por la lateral (norma de organización interna para evitar revuelo en la entrada) creyendo por ello que su hijo se podía sentir “disminuido psíquicamente”.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Conflicto de intereses madres-profesoras.
- Posible interpretación de los hechos según el punto de vista de los profesores.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Esta tarde ha surgido una duda a nivel metodológico: el secreto de este tipo de datos y la importancia de que estas anotaciones no sean accesibles a los profesores ya que supondría una pérdida de confianza en la investigadora y por ende en la investigación.

También me he planteado la cuestión de si el nivel de confianza alcanzado y mi actitud relajada y un tanto confianzuda no influirá en las expectativas de los profesores respecto a la Investigación.

FECHA.- 10-XI-89 12'30 h.

LUGAR.- Caja de Ahorros.

PARTICIPACIÓN.- Una profesora y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Al coincidir para resolver asuntos relacionados con lo que mueve el mundo, le pregunté si el colegio viejo había hecho fuga de San Diego ya que pasé esta mañana por allí y estaba vacío.

Parece ser que al haber menos alumnos las aulas de abajo se dedican a Pretecnología.

Me dijo que pasase allí cuando quisiera y que tocase si la puerta no estaba abierta.

FECHA.- 14-XI-89 10'30 h. a.m.
LUGAR.- Salita de café. Colegio.
PARTICIPANTES.- 1 profesor y yo.
HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

El acto del café sirvió hoy de nuevo para mantener una charla distendida con uno de los profesores asiduos.

Entre los asuntos tratados se tocó el tema de la organización del viaje de fin de curso de los alumnos de 8° EGB. Ventajas e Inconvenientes de hacer el viaje a Alemania. Esto dio pie a su vez de hablar muy de pasada de su experiencia docente en el mencionado país (3 años).

ASPECTOS A DESTACAR.-

- La responsabilidad individual y/o colectiva en la organización de actividades extraescolares. Necesidad de una mayor participación.
- Motivación en el área de sociales a partir del análisis de hechos de la actualidad.
- Satisfacción del profesor por el hecho de que los alumnos expliquen a sus padres acontecimientos de la actualidad. Ejem: la apertura del muro de Berlín. Chernobil, etc.
- Ruptura del esquema organizativo del área de sociales para el tratamiento de estos hechos.
- Padres. Participación en viajes. Permisos de algunos alumnos no concedido. Colaboración//Fiscalización.

FECHA.- 14-XI-89.

LUGAR.- Sala de dirección.

PARTICIPANTES.- Dr. y yo.

HECHO.- Entrevista semiestructurada.

RELATO.-

Esta entrevista se realizó para esclarecer algunos aspectos sobre la organización del centro, necesario como primer acercamiento a la realidad de la escuela.

Si bien en principio la entrevista se estructuró en base a la recogida de datos cuantitativos, ejem: n° de departamentos (ver preguntas y resultados en block de análisis de documentos). A medida que se avanzaba en su realización se insertaron preguntas que si bien en principio no aparecían recogidas, encontró necesarias dada la información que el Director iba desvelando.

De esta manera surgieron temas interesantes como fueron las relaciones administración-centro (deficientes desde el punto de vista del Dr. ya que en numerosas ocasiones la Adción ha hecho caso omiso de los problemas y decisiones del centro). Ejemplos:

- Segregación de un trozo de terreno propio del centro para la construcción de una calle.
- Desviación de una línea del transporte escolar. A 12 padres les dieron una respuesta al tema, sin dar previa contestación a numerosos escritos enviados desde el centro.

Replanteé de nuevo y ante el clima relajado que adquirió la entrevista el tema de mi participación en claustros, reuniones o consejos escolares. La respuesta fue un poco más suave que en el inicio de la investigación pero sigue persistiendo en el Dr. una actitud un tanto “miedosa” a que se sienten “precedentes” de cara a la participación de miembros externos a la comunidad escolar y por tanto otras personas (ejem: enlaces sindicales recurran en determinados casos a tal precedente con el fin de intervenir en el funcionamiento del centro).

También hablamos de la ubicación del nuevo Instituto, inconvenientes de cara al alumbrado, a la colaboración intercentros y a la utilización conjunta de sus instalaciones. Hemos de tener en cuenta que el nuevo centro se encuentra situado a 3 Km. del núcleo del pueblo, con deficiencias en cuanto al transporte y los servicios (el Instituto tuvo que cerrar sus puertas 2 semanas después de la inauguración puesto que aún no le había sido asignado el personal de limpieza y el ordenanza).

La ineptitud del Ayto. y de la Adción en este sentido quedó patente máxime cuando el Dr. ofreció su opinión favorable a la construcción de este nuevo centro al lado del colegio nuevo de EGB. En donde el Ayto. también disponía de solares.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Relaciones deficientes Centro-Consejería- Ayto.
- Interpretación “política” por parte del Dr. (hay que tener en cuenta que forma parte de la oposición en el Ayto.)

VALORACIÓN PERSONAL.-

La entrevista adquirió un tono bastante tranquilo y relajado lo que permitió recoger información sobre algunos aspectos un tanto delicados no recogidos preliminarmente y creo que a ello contribuyó la no utilización del cassette.

FECHA.- 15-XI-89 3'30 hora.

LUGAR.- Salita café.

PARTICIPANTES.- 1 profesor y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

La reunión surgió por un comentario del profesor respecto a las imágenes que expuestas en la sala: Gadafi, Secundino Delgado, etc. Yo comenté el contraste con las imágenes de la Dirección (cuadro reyes, crucifijos, etc.) y la simbología que representan distintas concepciones sobre el mundo y la educación.

Pregunté si este hecho (la conjunción de diferentes ideologías) tenían alguna repercusión en la marcha educativa del centro. Él contestó que no, que existía algo que yo interpreto como “coexistencia pacífica” pero que en otros centros existe. En este sentido, el temor es mayor ante los padres aunque este lugar otros compañeros lo ven como el grito de ambos. Profesores cuyo interés por colaborar se ha convertido en interés por fiscalizar.

Hablamos en este sentido del deseo de los padres por la educación de los hijos entendida esta como instrucción y en muchos casos represión cuando se dedica a invertir en colegios privados pero que es “trauma” cuando sus hijos asisten al Colegio Público.

También el profesor reconoció que el magisterio es una profesión de rebotados de otras carreras y algunos con planteamientos no demasiado claros (esto que no salga de nosotros) y que por tanto el tema es un tanto delicado.

ASPECTOS A DESTACAR.- INVESTIGACIÓN.

- La incidencia de la Ideología en la práctica de la Enseñanza. Ideologías en el centro “¿coexistencia o confrontación?”
- Conceptualización de la profesión y de otros compañeros.

FECHA.- 17- XI- 89 2'30 h. p.m.

LUGAR.- Planta baja del colegio.

HECHO.- Observación.

RELATO.-

Hoy es viernes y al colegio llega el sabor festivo a fin de semana. Sones de “Lambada” y griterío casi irrefrenable invaden en principio todos los rincones, después paulatinamente todo vuelve a la normalidad aunque quede latente ese murmullo siempre persistente en cualquier centro educativo.

La norma se rompe de nuevo y los diversos cursos de la planta baja (1° y 2° ciclo) se integran conjuntamente en la fiesta de los “finsos” en la que conjuntamente participé a través de la agradable invitación de una profesora.

Tosté y comí castañas, saqué fotos sin flash, me ahumé y bailé.

Los profesores hablaban entre ellos, asaban castañas, miraban, se sentaban o simplemente contemplaban plácidamente el continuo ir y venir, saltar, bailar, gritar de esta chiquillería enérgica imparable.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Fácil integración con la “chiquillería”.
- Invitación para la participación.

INVESTIGACIÓN.-

Frecuencia de este tipo de actividades en el centro. Objetivos y organización. Infraestructura inadecuada (el centro carece de un espacio cerrado y dadas las condiciones climatológicas imperantes esta actividad tuvo que realizarse en las aulas). Igualmente los días lluviosos los recreos se realizan dentro del aula.

VALORACIÓN.-

Es realmente difícil enfrentarse al reto de la hoja en blanco para expresar con exactitud las sensaciones experimentadas a través de la relación entrañable con profesores y alumnos.

Sentirme como un miembro más, pero al tiempo consciente que aun es pronto para tal logro. Compartir y colaborar en la tarea y simultáneamente intentar mantener un rol diferenciado (investigadora) es una cuestión difícil de resolver y que puede confundir a mí y a los que me rodean.

De todas maneras, satisfacción por estar aquí, en la Escuela, por aceptar y ser aceptada y por las vivencias de esta tarde entrañable e inolvidable.

DECISIONES.-

Intentar participar más en este tipo de actos. Posiblemente NAVIDAD. Adelantar viaje.

FECHA.- 20-XI-89 10'20 h. a.m.

LUGAR.- Salita café.

PARTICIPANTES.- 2 profesores y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

Uno de los profesores dijo que tenía que irse a cuidar una clase de 8º puesto que otro compañero, al que habían adjudicado la baja, la Admción no había mandado sustituto.

La crítica de esta situación dio pié a plantear la irresponsabilidad de la Adción en cuestiones de este tipo, pretendiendo además que el profesorado es el único responsable de la marcha de la educación.

Parece ser que este tipo de hechos se repetirá con frecuencia a lo largo de este curso dado que algunos profesores tienen adjudicada comisión de servicio o permiso para realizar cursos de perfeccionamiento.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Planteamientos de la Administración respecto a las sustituciones.
- Incidencia en la estructura organizativa del centro de este tipo de hechos ¿cómo se le da respuesta a la ausencia de un profesor sin sustituirlo? ¿quién toma las decisiones?.

DECISIONES.-

Recoger a lo largo del curso la repetición de estos hechos. Frecuencia y respuesta administrativa y organizativa.

FECHA.- 20-XI-89.

LUGAR.- Colegio en general.

PARTICIPANTES.- Yo y varios.

HECHO.- Despedida.

RELATO.-

Mañana martes, en función de lo que decida el Claustro de la Universidad, probablemente marcharé. Como es de rigor y conveniente me he despedido con provisionalidad del Dr., la secretaria, el bedel, algunos profesores, las amistades en el centro y fuera de él. Dejando claro que de nuevo volveré, el adiós se convertirá en ¡hola otra vez!.

VALORACIÓN PERSONAL.-

Cierta tristeza producen siempre las despedidas aunque sepa que se ha de regresar.

Sensación de dejar atrás familia, amistades, compañero y esta vez también la Escuela.

Respecto a esta última cuestión, preocupación porque en estas semanas de ausencia se perderán, sin el contacto diario con el centro, muchos acontecimientos y por ende sus interpretaciones. Quizás también se podrá diluir algo de la más o menos óptima integración lograda hasta ahora.

FECHA.- 5-XII-89.

REFLEXIONES.-

Tras la lectura de la tesis de mi antigua profesora, ahora compañera (A Ana Delia Correa). Realmente no sé si tras soportar la laboriosa espera, superar el reto y contribuir a conocer “algo” hasta ahora inexplicado, podré en la llegada, en el rito, en su momento; contenerme y no estallar. Fusionarme en un universal y eterno abrazo sin diluirme y perder hasta la última gota de energía que me ha mantenido viva.

El deseo hecho realidad, la aspiración cristalizada. Y cuando la tarea esté cumplida, el objetivo logrado, las expectativas alcanzadas. CORRER. Dejar atrás discurso, exposición, oposición, evaluación... VOLAR Y VOLVER... al útero, al patio, a la escuela, a la alameda, al olor a millo y al sabor a miel. REGRESAR a las entrañas de la tierra y a la entrañable vida otra vez.

FECHA.- 11-XII-89

LUGAR.- Colegio (Dirección).

PARTICIPANTES.- Dr. y yo.

HECHO.- Conversación informal.

RELATO.-

El objetivo de este breve encuentro fue pedir información sobre el R.R.I. que contiene el plan de centros del curso 83-84. la pregunta concreta fue si existía algún nuevo Reglamento o alguna modificación posterior. La respuesta: el Reglamento del 83-84 sigue vigente salvo aquellas modificaciones introducidas por el R.D. 1543/1988 de 28 Oct. sobre derechos y deberes de los alumnos. Estos derechos han pasado a constituirse automáticamente, sin previa discusión en norma vigente en el centro.

ASPECTOS A DESTACAR.-

- Adopción automática de la legislación ¿por qué?

DECISIONES.-

Posible procedimiento de recogida de datos:

- Transformación de Derechos alumnos en Creencias.

Ejem: Los alumnos tienen derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

Creo que... sólo la Escuela no es responsable de la personalidad.

Creo que... la Escuela no garantiza la igualdad de oportunidades, al contrario, ayuda a reproducir diferencias de clases.

Cero que es difícil una formación por la paz, en un mundo violento.

Creo que es importante la actitud crítica de los alumnos, pero sin pasarse.

FECHA.- 13-XII-89

LUGAR.- La Laguna. Despacho nº 2.

PARTICIPANTES.- Dr. Tesis y yo.

HECHO.- Entrevista con el Dr. Tesis.

RELATO.-

El objetivo de la reunión fue revisar el material recogido hasta ahora, valorar su contenido y estructuración y buscar nuevas alternativas de acción.

Entre las posibles decisiones a tener en cuenta destaca:

- Posible aplicación del cuestionario “uso de medios” a profesores (Contactar con Manolo Area y Ana Delia Correa).
- Indagar como las características del ciclo profesional intermedio en el que se ubique la mayoría del profesorado del centro (7-25 años de experiencia) inciden en la cultura escolar.
- Realizar una posible encuesta a nivel general sobre aspectos organizativos destacados tras el análisis de documentos y entrevista con el Dr.
- Realizar una relectura del diario, intentando ofrecer una apoyatura teórica y metodológica sobre los aspectos detectados (Ideologías, edades, rol de Investigadora, Concepciones de los padres, etc.)
- Contactar con diversos colegas (Chema, Marta Jiménez, Juan Yánes, Pablo, Bernardo y Felix- Curso T.I) a fin de obtener bibliografía sobre temas concretos (Ejm: gestión de centros...)

**RELATOS DE OBSERVACIONES
(EXTRACTO)
CURSO 1991- 1992**

Viernes 12-9-1991	PRIMER CLAUSTRO DE PROFESORES.	17 Profesoras 10 profesores
TIEMPO	RELATO	OBSERVACIONES
12'5	El director abre la sesión indicando la necesidad de leer el acta del claustro anterior, por la secretaria del claustro.	
12'10	<p>Terminación de la lectura del acta. El director señaló que la distribución de áreas, para el funcionamiento del próximo curso ya estaba realizada. Que si querían la leía. El profesorado contestó que no era necesario.</p> <p>El Dr. dijo que faltaba un profesor de apoyo y que P-14 se encargaría de realizar y revisar el programa de medioambiente que estaba previsto desarrollar en el centro durante este curso. El Dr. preguntó al profesorado su acuerdo con este planteamiento, a lo que el profesorado asintió.</p> <p>También el Dr. le indicó a los profesores la oportunidad de impartir el área de Religión.</p>	Asentimiento
12'15	<p>El Dr. señaló la necesidad de nombrar los coordinadores de C.I. (1hora), C.M. y C.S. (2 horas) apelando a la voluntariedad del profesorado para realizar esta función.</p> <p>También señaló la necesidad de estar adscritos a los Departamentos: Lengua e Ingles. Matemáticas y CCNN. Sociales. Formación artística y pretecnológica. Educación física.</p>	

12'15	<p>Para ello la vicedirectora sugirió pasar una hoja para que se apuntaran los profesores.</p> <p>A continuación el director expresó la necesidad de entregar una lista lo más real posible de los alumnos asignados a cada tutor. La razón es que se ha pedido un nuevo profesor, y el inspector vendrá en fechas próximas a revisar las listas.</p> <p>Notablemente preocupada la profesora de preescolar manifestó su situación ante el problema de este curso pues tiene 28 niños y 5 están pendientes de matrícula. Insistió en la necesidad de contratar otro profesor. Pidió que constara en acta esta situación.</p> <p>El Dr. respondió que ha llamado a la Dirección Territorial y la decisión final la debe tomar el inspector. Indicó también el Dr. que si algún padre quería matricular a su hijo en preescolar I (4 años) se le negaría la matrícula y se le remitiría “abajo” (Dirección Territorial).</p>	
12'20	<p>Volvió a insistir el Dr. en la importancia del uso de una hora de las 25 oficiales para trabajar (investigación, programación, etc.) y recordó y preguntó a los profesores sobre las horas de exclusiva. Se acordó dejar los Lunes 2 horas Martes y Miércoles 1 hora. Se acordó también las horas de visitas de los padres que serán los segundos lunes de cada mes.</p>	
12'25	<p>El Dr. fue contundente al plantear el siguiente punto del día sobre el control de faltas de los alumnos, señalando que el profesor debe pasar lista tanto por la mañana como por la tarde, recordando la responsabilidad del profesorado ante un posible accidente y la sanción a los alumnos por faltas injustificadas.</p> <p>En este punto un profesor intervino en el sentido de considerar “que” es lo que justifica una falta, por ejemplo, ¿coger papas?. Ante</p>	

<p>12'30</p>	<p>ello el Dr. señaló que el asunto debe ser trasladado al consejo escolar. La vicedirectora sugirió mandar una circular a los padres con las indicaciones oportunas. Ello fue aceptado aparentemente.</p> <p>A continuación el Dr. indicó el horario de secretaría (9-11) y de biblioteca (11-12) que llevará a cabo la secretaria.</p> <p>Un profesor preguntó si el funcionamiento de la fotocopia seguiría igual durante este curso. (Recuerdo, fotocopia en secretaría, cambió el curso pasado). El Dr. respondió que sí.</p> <p>El Dr. retomando un punto de la pasada reunión señaló que las urgencias médicas aunque no tengan cartilla, los alumnos podrán ser atendidos en el Ambulatorio del pueblo. Recordó e insistió nuevamente que los tutores son responsables de sus alumnos.</p>	
<p>12'35</p>	<p>El Director hizo también referencia a los 3 días no lectivos que puede elegir el consejo escolar.</p> <p>Le refirió también a la memoria del curso anterior que tiene que estar finalizada por cada profesor al final de este mes. El Dr. preguntó si la memoria se aprobaba desde esta reunión. Los profesores indicaron silenciosamente que sí.</p>	<p>Asentimiento</p>
<p>12'40</p>	<p>El Dr. indicó el horario de la próxima semana en la que se incorporan los alumnos a clase. De 9 a 1 para 1ª y 2ª etapa. Y de 9 a 12 para preescolar. Nuevamente la profesora de preescolar insistió sobre su situación calificándola de inhumana, más que imposible.</p>	
<p>12'45</p>	<p>El Dr. señaló que el viernes deberían estar realizadas las listas de cada curso para pasar lista el lunes, para que quien no estuviese incluido pasase por secretaría.</p> <p>A continuación el Dr. preguntó si había algo más por tratar, no</p>	

<p>12'50</p> <p>12'55</p> <p>1'00</p>	<p>contestando los profesores.</p> <p>Ante este silencio el Dr. leyó una circular sobre Formación Permanente del Profesorado (pedir y anexo) en la que se insta a los profesores a participar en seminarios constituidos por 8 como mínimo y 20 como máximo.</p> <p>Intervino un profesor (nuevo) para hablar de su experiencia en su centro de trabajo anterior, en la que los seminarios se realizaban en el mismo centro.</p> <p>Intervino el representante del STOEV para indicar que si se continuaba trabajando en el Diseño Curricular se podía considerar como Seminario.</p> <p>El director dijo que no tenía nada más que tratar y que por favor estuvieran elaboradas las listas para mañana (viernes) así como que el lunes a primera hora los profesores de 6º que están en el colegio viejo estuviesen en el colegio nuevo para trasladar a los alumnos de uno a otro centro.</p> <p>Al final un profesor pidió la palabra para indicar la conveniencia de convocar una reunión informativa con los padres a finales de Septiembre.</p>	<p>Los profesores agrupados detrás.</p> <p>Las profesoras delante.</p> <p>Una excepción 1 profesor entre ellas.</p> <p>En ciertos momentos se oían murmullos de grupo.</p> <p>Dos profesores leen el periódico detrás (siempre juntos).</p>
---------------------------------------	---	---

30-9-1991 1 h. mañana	1ª REUNIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR	Quórum: 5 hombres. 8 mujeres.
TIEMPO	RELATO	OBSERVACIONES
1'5	<p>El Dr. inicia la reunión dirigiéndose a la secretaria para que lea el acta de la última reunión.</p> <p>Recuerda que hay muchos puntos para tratar en el orden del día.</p> <p>Lectura del acta por parte de la secretaria.</p>	
1'10	<p>Firma del acta con acuerdo de todos.</p> <p>El Dr. remite a los asistentes a la Normativa para el funcionamiento del centro para tratar varios puntos que atañen al Consejo Escolar. El primero de ellos fue el referente a la aprobación de la MEMORIA del curso 90-91, especificando lo que se ha conseguido o no se ha concedido a nivel de planificación.</p> <p>El Dr. Hace referencia al factor transportes.</p>	<p>Se firma tratando otros puntos. BOC 113/26 Agosto/ 91.</p> <p>Pedir memoria del curso anterior.</p>
1'15	<p>Un padre interviene para exponer que ha ido a la Dirección territorial y que faltan por cubrir dos rutas: Ariñez y Madroñal.</p> <p>El Dr. contesta que hoy ya se ha solucionado el problema disponiendo de dos guaguas para cubrir las citadas rutas.</p> <p>El Dr. hace referencia al factor "Material Escolar" diciendo que los pedidos que se han hecho a la Consejería no ha llegado nada, salvo sillas que no habían sido pedidas.</p> <p>La profesora de preescolar interviene para hacer una petición de sillas.</p>	
1'20	<p>El Dr. preguntó al Consejo Escolar si se lee toda la memoria o se aprobaba tal y como está.</p> <p>El quórum asiente con silencio.</p>	<p>Toma de decisiones.</p>

<p>1'25</p>	<p>El Dr. “si no se adjuntan cosas lo damos por aprobado”.</p> <p>El Dr. continúa con la circular tratando los siguientes puntos: Inclusión en plan de centros de las actividades a realizar por todos los órganos del centro, entre ellos el Consejo Escolar, que debe incluir sus propios objetivos, tarea que se pospone hasta el próximo consejo escolar.</p> <p>A continuación el Dr. trató el tema de la jornada continua que se había aprobado el curso anterior de la siguiente manera: Lunes-Jueves jornada partida, Viernes jornada continua. De lo que se trataba hoy era de decidir si el viernes se mantenía el comedor o se daba un bocadillo a media mañana.</p> <p>Un padre (el mismo) y el Dr. sugirieron a la representante del personal no docente (cocina) que se manifestaran. Ella respondió “lo que ustedes quieran a nosotras nos da igual”.</p> <p>Tras ver los pros y los contras de una y otra alternativa (transporte, poco tiempo con los padres, etc..) los tres sectores representados: padres, alumnos y profesores optaron por la alternativa del bocadillo.</p>	<p>Próximo C.E.: 20 de Octubre.</p> <p>¿Cómo se tomó la decisión? ¿quiénes intervinieron?.</p> <p>Toma de decisión. No se votó. Todos asintieron.</p>
<p>1'30</p>	<p>El Dr. leyó otro de los puntos concernientes al consejo escolar según la circular mencionada fue determinar el límite de las faltas de asistencia graves.</p> <p>Un profesor intervino para preguntar si ese procedimiento estaba en acta..</p> <p>El Dr. lee en la circular el apartado correspondiente.</p> <p>Un padre (el mismo) preguntó si existía realmente en el colegio absentismo escolar.</p> <p>Varios profesores contestaron que sí.</p>	<p>Se argumentó la idea de que las faltas injustificadas habían constituido el límite hasta ese curso.</p>
<p>2-25</p>	<p>El mismo padre dijo que debían ser los profesores los que se</p>	

<p>2-20</p> <p>2-15</p>	<p>pronunciasen sobre el tema.</p> <p>La jefa de estudios intervino para decir que desde la 1ª falta injustificada debían notificarlo a los padres.</p> <p>El representante de los alumnos preguntó que si un niño estaba enfermo no podía venir a entregar la justificación.</p> <p>Varios respondieron que si traía la justificación no son faltas injustificadas.</p> <p>La profesora de preescolar hizo hincapié en la excepción que suponen los pequeños de cara a llevarlos al colegio con mal tiempo u otras razones.</p> <p>El mismo padre señaló que una cosa es la ley y otra, el espíritu de la ley que podrá flexibilizarse ante determinados casos.</p> <p>Otra profesora intervino en el sentido de que preescolar no es obligatorio, por lo tanto el preescolar es un caso especial.</p> <p>El Dr. después de las intervenciones, concluyó que de 1º a 8º de EGB., seis faltas injustificadas era el límite establecido por el Consejo Escolar, excepto preescolar en el que los profesores determinarán el criterio de las faltas.</p> <p>Otro punto del orden del día en relación con la circular fue el COMEDOR.</p> <p>El Dr. comenzó diciendo que el año pasado existieron problemas con los pagos por lo que se ha tomado la decisión de que este curso quien no pague el comedor, cesa.</p> <p>También el Dr. manifestó la posibilidad de realizar los pagos mediante el cobro por la Caja de Ahorros, cuestión que habría que estudiar con los padres.</p> <p>El Dr. manifestó que según la Normativa, los pagos deben hacerse en función de la Declaración de la Renta de los padres, aunque este</p>	
-------------------------	---	--

	<p>colegio ha funcionado según el criterio de cuota única (75 pesetas por niño), siendo remitido a la Dirección Territorial un escrito pidiendo permiso, sin tener respuesta hasta el momento por lo que los años anteriores ha funcionado según criterio propio. Sin embargo el inspector este año ha ordenado que si la Dirección Territorial no responde hay que aplicar normativa, tanto a nivel de cuota como a nivel de preescolar que al no ser obligatorio no tiene derecho a comedor.</p>	<p>El mismo padre murmura “no quieren cogerse las manos”.</p>
2-10	<p>El Dr. intervino nuevamente para decir que se han solicitado clases de adultos por 50 personas aproximadamente, necesitando la aprobación por parte del Consejo Escolar para hacer posible la nueva modalidad en el centro.</p>	
2-5	<p>El Dr. trató el apartado de la falta de construcciones en lo referente a la falta de instalaciones para el desarrollo del proyecto ABACO, compromiso que el Ayuntamiento adquirió con un presupuesto de 150.000 pesetas. Las obras no han sido concluidas todavía.</p>	
2 h.	<p>Tras consultar si el inicio del comedor se posponía hasta que estuvieran todos los medios al alcance el Dr. concluyó la reunión.</p> <p>El mismo padre pidió la palabra para decir que el 24 de Septiembre, tras un acuerdo de los padres de preescolar, se presentó un escrito a la Inspección par solicitar un nuevo profesor de preescolar. El inspector aportó como solución distribuir a los niños entre los dos profesores. Aclarando que no era para pedir permiso sino para poner en conocimiento del Consejo Escolar, señaló que irían hasta el final tomando las medidas de presión correspondientes.</p>	<p>Revuelo. Ya casi todos de pié para marcharse.</p> <p>En posición de salida de carrera.</p>

Lunes 28- Octubre-1991	REUNIÓN DEL PROFESORADO	Quórum: 9 hombres. 11 mujeres.
TIEMPO	RELATO	OBSERVACIONES
<p>Inicio 5-10 tarde</p> <p>5-5 m.</p> <p>5 h.</p>	<p>Toma la palabra la subdirectora para <u>planificar conjuntamente las fiestas y actividades extraescolares</u> a lo largo del curso. Comienza por los tres días propios que concede la Consejería. Su propuesta es coger un día, el 19 de Marzo, día de San José, como puente y los otros dos días Lunes y Martes de Carnaval. El profesorado parece conforme con esta propuesta que es aceptada por la mayoría.</p> <p>La Vicedirectora prosigue señalando diacrónicamente las fiestas programadas: Fiesta de los Finaos. Le plantea la opción de realizarla un viernes (jornada continua) o un jueves por la tarde. Tres profesores prefieren el jueves y así lo comentan, el resto del profesorado finalmente opta por el jueves por la tarde.</p> <p>Uno de los profesores incorporados este año pide que le expliquen en qué consiste la fiesta. La vicedirectora le explica que es una fiesta dentro de la escuela donde se asan castañas, se comen manzanas y otros frutos que traen los alumnos. También la vicedirectora lee el objetivo perseguido con esta actividad propuesta a continuación es la Navidad: 20 Diciembre: <ul style="list-style-type: none"> - Papá Noel para preescolar y C. I. Alguien plantea ¿y tercero? - Fiesta por clases. - Villancicos. - Competiciones deportivas. - Escenografías (decoración- colegio con ambiente de Navidad). Según la vicedra. cada profesor debería ir planificando sus propias</p>	<p>La Vicedra. trae una planificación ya realizada.</p> <p>No se hizo votación ni alegatos en contra.</p> <p>Los profesores hablan entre sí en pequeños grupos. No se hizo votación.</p> <p>Un profesor comenta si es conveniente o no la inclusión de los terceros pero no se discute.</p> <p>(Barullo)</p> <p>Un profesor comenta que por qué no se</p>

<p>5'5 h.</p>	<p>actividades para encajarlas en la conjunta. Objetivo de la fiesta de Navidad: La siguiente fiesta propuesta es el jueves 30 de Enero "Día de la Paz" Concreción de actividades. Objetivo: La actividad propuesta a continuación por la vicedra. es la <u>celebración del Carnaval</u> que se llevará a cabo el viernes anterior al presente (Lunes y Martes) mediante pasacalles, murgas, etc. Y el viernes siguiente con el entierro de la sardina, concluyendo así la celebración de este acontecimiento.</p>	<p>hacen regalos también a los profesores. Ironía y humor.</p>
<p>5'10 h.</p>	<p>Otra fiesta 24, Noviembre, Día del árbol. Objetivos. Tareas: Un profesor del colegio viejo interviene en el sentido de que las fiestas que él propone no tengan un carácter exclusivo, sino que quede un margen para actividades ocasionales como pueden ser acampadas, fiestas de la cometa (inicio primavera, etc).</p>	<p>Barullo, los profesores hablan en pequeños grupos.</p>
<p>5'15 h.</p>	<p>Otra fiesta: 23 de Abril. Día del libro. Objetivos. Tareas: Escenificación de cuentos. Construcción del libro monumental. La jefa de estudios toma la palabra para relatar la experiencia del anterior curso cuando la fiesta del libro fue celebrada en la Villa vecina. Este año le toca al pueblo. Plateó dos opciones: - Talleres en la calle (ver disponibilidad y hablar con profesores de la V.) - Talleres en el colegio y visitas de afuera. Alumnos de</p>	<p>Celebración conjunta del Día de Canarias. Jefe de estudios queda en negociar con compensatoria en Sta. Brígida.</p>

<p>5'25 h.</p> <p>5'30 h.</p> <p>5'35</p>	<p>Otra: Visita a barrios y lugares locales. Objetivos. Tareas.</p> <p>Un profesor de 8° EGB. interviene para incluir en el plan de festejos el VIAJE DE FINAL DE CURSO. (Nacor). Abraham(C.V) Interviene para ver la posibilidad de organizar una semana cultural. ¿En horas de clase? Preguntó la vicedirectora. Sí: respondió Abraham. ¿Cómo? Preguntó vicedra. En ese momento interviene otro profesor con ironía para proponer unas jornadas de puertas abiertas a las madres desesperadas que esperan a sus hijos en las puertas del colegio impidiendo el paso a los mismos profesores que tienen que dar codazos para poder entrar.</p> <p>Abraham cree que a pesar del sarcasmo de Emanci, las actividades deben realizarse con las puertas abiertas y la participación de los padres. Una profesora pide que le aclaren el tema ¿pueden estar los padres o no?. Otra profesora interviene para contar una experiencia del curso anterior en que dos madres no salieron de su clase. Abraham no recalcó que el colegio cierre las puertas.</p> <p>La jefa de estudios propone diferencias entre actividades abiertas a los padres y otras que no lo son y ponen un horario para las primeras. Otra profesora se manifiesta en el sentido de que si dejan entrar a las madres ella no sería capaz de decirle márchese. El conflicto desde un punto de vista queda irresuelto ya que no se</p>	<p>Ironía. (Emanci = Jacob) En los profesores.</p> <p>La Vicedirectora habla con los profesores que están más cerca de ella. Los profesores hablan entre ellos. CONFLICTOS CON PADRES. ¿Cómo se manifiestan?.</p> <p>Toma de decisiones.</p>
---	---	--

<p>5'40</p> <p>5'45 h.</p>	<p>manifestaron argumentos propios de una u otra opción. Tampoco se realizó votación, ni se reflexionó en profundidad para llegar al consenso.</p> <p>La jefa de estudios retomó la palabra para consultar a sus compañeros si pasaba de nuevo la lista para que ya aclarado el tema, la gente manifieste su acuerdo o desacuerdo.</p> <p>Abraham interviene porque cree que es necesario contar con los alumnos para que se manifiesten y opinen sobre la exposición de sus propios trabajos.</p> <p>La vicedirectora habla con las mujeres. Los hombres callan o murmuran. Y todos nos levantamos porque se da por sentado la finalización de la reunión.</p>	<p>Asentimiento.</p>
----------------------------	---	----------------------

Lunes 4-Noviembre-1991	REUNIÓN DEPARTAMENTO DE SOCIALES	Quórum: 4 hombres. 1 mujer. Mujer en minoría habla poco.
TIEMPO	RELATO	OBJETIVOS
5'10 T.	<p>La reunión se inició con algo de retraso y en un tono distendido ya que el profesor encargado de redactar los acuerdos de la sesión anterior no encontraba el acta correspondiente. Entre los comentarios graciosos que se hicieron por ejemplo “Que conste en acta que “fulanito” no tiene la hoja” uno de ellos me llamó la atención por ser dato específico de mi tesis.</p> <p>En la discusión y distribución de funciones, algunos varones dijeron que como las secretarias solían ser mujeres, la única profesora presente debería asumir el cargo.</p> <p>Ella se disculpó diciendo que estaba harta de rellenar papeles y que no quería ningún tipo de tarea más relacionada con este tema.</p>	<p>Sitio: C.V.</p> <p>No se eligió secretario. El cargo de coordinador si fue electo. Ironía y humor hacia las mujeres.</p>
5'20	<p>El Dr. coordinador del Dpto. tomó la palabra para recordar las tareas realizadas en la sesión anterior (calendario de trabajo del 1er. trimestre y actividades a realizar) incumplidas por estar elaborando el plan de centro en otras actividades.</p> <p>El Dr. coordinador prosiguió fijando el calendario de las reuniones realizadas o por realiza:</p> <p>1ª: 24 de Septiembre. 2ª: 4 de Noviembre. 3ª: 2 de Diciembre. 5-6 tarde. (preparatoria 1ª evaluación).</p> <p>También el Dr. coordinador, propuso las posibles tareas a realizar a partir de ahora:</p> <p>a) Pedir la programación de Sociales a todos los niveles en que se imparte esta materia. b) Relación de los objetivos mínimos finales a cada nivel.</p>	<p>Yo pregunté quién era el Dr. coordinador. Por lo que se dijo intuyo que fue por consenso pasota, es decir, porque nadie quería asumir cargos y da igual uno que otro. Preguntar a Abraham. Constatado con Abraham</p>

<p>5'25</p>	<p>c) Diseño y criterios de la evaluación. d) Temporalización trimestral de los contenidos. El (profesor secretario) planteó un primer problema ¿quién pide a quién? El Dr. coordinador asumió la responsabilidad de elaborar y distribuir una nota informativa sobre los puntos anteriores. El (profesor secretario), planteó la idea de la programación anual, flexible, con posibilidades de cambio. El Dr. coordinador expuso la necesidad de aclarar a los padres y a los mismos alumnos los objetivos mínimos y los criterios de evaluación. Esta práctica la había ya realizado con muy buenos resultados. Para el (profesor secretario), es poco factible y real el plantear a los padres los objetivos mínimos. El Dr. coordinador por el contrario piensa que le ha sido útil para la “gente impertinente”, como para aquellos padres que quieren ayudar a sus hijos. Es cuestión de dar información para saber a que atenerse. El mismo insistió en la forma de plantear este tema ya que estamos “hablando de papeleo”.</p>	<p>Confrontación ideológica plasmada a través de la conversación</p>
<p>5'30</p>	<p>El Dr. coordinador creyó conveniente adoptar algún criterio de forma consensuada para decidir si se informaba a padres y alumnos sobre los objetivos mínimos o no, indicando además que según la circular nº 1 hay la necesidad de incluir esta decisión. El (profesor secretario), comentó que “no se veía explicando eso a una madre a nivel de sociales”. Otro profesor señaló que era difícil en áreas como las sociales establecer objetivos mínimos sobre todo en niveles iniciales. Se plantean entonces distintas alternativas: a) En 1ª Etapa → decírselo a los alumnos o no decir nada. b) En 2ª Etapa → No decírselo a los padres.</p>	<p>C. M.</p>

<p>6-20</p>	<p>Sí decírselos a los alumnos. Enseñarle a los alumnos la programación larga. Tras seguir debatiendo los criterios epistemológicos (matemáticas es más sencillo para establecer objetivos mínimos, sociales no es tan sencillo) y pedagógicos (es conveniente que los alumnos sepan donde tienen que llegar) se consensuó la siguiente propuesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) En 1ª etapa no es necesario que los padres ni los alumnos conozcan los objetivos mínimos. b) En la 2ª etapa es opcional para los padres y conveniente para los alumnos conocer los objetivos mínimos y la Programación Anual. <p>Después se marcó la fecha de la siguiente reunión en la que debían traerse las tareas ya realizadas. Después los profesores empezaron a hablar entre ellos sobre la posibilidad de temporalización según materias, la necesidad de conocer las programaciones entre ellos, la individualización de la enseñanza que conduce a situaciones extremas como que si a un profesor no le gusta la gramática el alumno no conoce nada de ella, o profesores de Sociales que sólo enseñan Canarias y los alumnos no saben situar los pueblos en un mapa, o profesores de matemáticas que no dan nociones elementales de geometría para elaborar un plano. El Dr. coordinador preguntó ¿alguna otra cosa? Sí, ¿dónde dejar papeles? En secretaría. A continuación alguien apuntó: “Todos los años hacemos lo mismo, total ¿para qué?” El Dr. coordinador respondió: “los mínimos están establecidos. Te lo dan hecho, no hay opciones”.</p>	<p>C. I. Innecesario. Conveniente C.S. Padres: a su requerimiento hay que proporcionarlo.</p> <p>Opcionales 1º. Modificaciones. Informe del coordinador.</p> <p>Día 2 de Diciembre.</p> <p>Cierto escepticismo.</p>
-------------	--	---

6-10	<p>El coordinador dijo: ya está bien por hoy ¿no?.</p> <p>El (profesor secretario), respondió: “Si se consigue esto, se conseguirá lo que hace mucho tiempo no se ha hecho”.</p> <p>Después se siguieron haciendo comentarios como un niño de 6º, matemáticas de 5º aprobadas, no sabía dividir. Niño de 6º con sociales aprobadas y 5º suspendida.</p> <p>¿Qué criterios de evaluación se utilizaron?.</p> <p>¿Qué exigió la profesora que siempre la apuraba por trabajos en colectivo?.</p> <p>Dr.: “Los colectivos son peligrosos: Yo estoy . Solo creo en el colectivo familiar y vecinal.</p>	
------	---	--

Lunes 11-Noviembre Exclusiva	REUNIÓN DPTO. DE LENGUAJE	5 Mujeres 1 Hombre
TIEMPO	RELATO	OBSERVACIONES
4'30 h.	<p>La sesión se inició con una sensación de agobio de todas las profesoras ante la acumulación de papeleo y tareas burocráticas exigidas en el presente curso.</p> <p>El objetivo de la reunión era aclarar y reelaborar los objetivos mínimos del ciclo medio y ciclo superior en el área de lenguaje. Las profesoras plantearon que no era necesario reelaborar nada pues ya los objetivos mínimos y los criterios de evaluación estaban elaborados en cursos anteriores.</p>	Mujeres en mayoría, hombre en minoría. Ellas hablan más, él también.
5-10 h.	<p>Un profesor planteó que esos objetivos mínimos no estaban elaborados. Tras buscar en diversas carpetas aparecieron los objetivos mínimos de lenguaje y los criterios de evaluación para el C. M.</p> <p>Se entabló entre una profesora y el profesor un diálogo sobre la inutilidad de la programación; su inutilidad para la práctica de enseñanza pues cada profesor debe adaptarse a los alumnos que tiene; y él replicó que era necesario e importante tener unos objetivos mínimos como criterio de justicia para evaluar a los alumnos y dilucidar hasta donde llegar con los niños.</p>	<p>Profesor, (único en el departamento). (Cansancio de las profes ante tanta exigencia burocrática, más aún la jefa de estudios).</p> <p>(Saben que se van a evaluar a los niños en función de un criterio). Evitar injusticias y desfases. (Un niño con lenguaje de 5° suspendido y 6° aprobado).</p>
5-5 h.	Se encontraron los objetivos mínimos del ciclo Medio del Área de Matemáticas.	
5 h.	Comienza la <u>lectura</u> de los objetivos mínimos de ciclo medio y sus correspondientes modificaciones en función de las intervenciones de las y el profesor presentes en la reunión.	<p>(Ver anexo). Pedir a Lía.</p> <p>Él es el que más modificaciones plantea a nivel de concretar los objetivos. Las</p>

5'5 h.	Lectura de objetivos mínimos de 6° de EGB. y modificaciones correspondientes (IDEM).	<p>profesoras insisten en la evaluación de lenguaje debe hacerse dentro de un contexto natural determinado, por el nivel, características de los alumnos, etc.</p> <p>Lenguaje: globalidad</p> <p>Preguntar Lía.</p> <p>Él asumió que fue una profesora experta que ya no está en el colegio.</p>
5'15	<p>Expresión oral.</p> <p>Una profesora manifiesta ser partidaria de elaborar menos objetivos que el libro de texto que se utilizó. Cuando se elaboraron esos mínimos era diferente (Lázaro Carreter). Ahora Equipo Romanía Anaya.</p> <p>Los que había presentes poca claridad.</p> <p>Ello dio pie a la valoración de libros de distintas editoriales (Santillana, Anaya) y a la discusión sobre las preferencias de cada uno.</p>	
5'20	Se continúa con la lectura de objetivos mínimos.	
5'30	<p>El profesor valoró positivamente la elaboración realizada y, preguntó quién fue el autor o autora. Las profesoras respondieron que fue una de ellas.</p> <p>Ella no lo sabía pero quiso que se le reconociera públicamente sus méritos. No fue copiado, que conste.</p>	
5'40	Lectura de los objetivos de 7° de EGB. y los comentarios correspondientes. El profesor no los considera adecuados y lee los de su programación (lectura).	
5'45	Se decide cambiar los objetivos leídos de 7°, apartado LECTURA, y sustituirlos por los leídos por el profesor. Él se fue a fotocopiar y ellas se quedaron con cierta sensación de alivio.	

Lunes 18-Noviembre-1991	CONSEJO ESCOLAR	Quórum: 7 mujeres. 6 hombres.
TIEMPO	RELATO	OBSERVACIONES
5'5 h.	El Dr. inició la sesión disculpando a una profesora y un representante de padres que no habían acudido por enfermedad.	Ella: enfermedad hija. Él: simplemente enfermo.
5'10 h.	Lectura del acta anterior por parte de la secretaria.	Se ausenta el Dr. y después de la lectura se mantuvo un largo silencio.
5'12 h.	El Dr. dio a conocer el primer punto del orden del día. (aprobación, si procediese del Proyecto de Centro). Explica el contenido del proyecto, distinguiendo:	Pedir P de C.
	a) Programación de profesores. b) Planificación órganos unipersonales. c) Otros asuntos.	
	Él insiste en que cada padre a través de los programas conozca las exigencias de Ap. De sus hijos y la forma de evaluar.	
5'15 h.	El Dr. comienza la lectura del proyecto de centro señalando:	(Lectura rápida y explicación, ejemplificación de los aspectos más relevantes).
	- Situación del centro. Horario. - Relación profesorado y personal no docente. - Cobertura de ausencias.	- Actividad política.
	Un profesor pide que se explique con más detenimiento este último punto. Las ausencias cortas serían cubiertas por el profesor más cercano. Las ausencias largas por sustitutos.	
	El director continúa revisando distintos puntos incluidos en el plan del centro.	
	- Horario de secretaría, biblioteca, reunión con los padres. - Objetivos generales. (lee uno) Incluye ¿Quiénes?, ¿cuándo?, ¿cómo? (No lee todos), insiste que el P de C está a disposición	

<p>5'20</p>	<p>de todo y que todos no se alcanzarán. “Vale más conseguir 2 bien que muchos mal”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horario de 2ª etapa. <p>El Dr. insiste en que todo está hecho respecto a la circular nº 1 del presente curso.</p> <p>El Dr. continúa enumerando elementos plan de Centros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criterios para el agrupamiento de alumnos. - Relación de cursos en función de la edad y el sexo. - Actividades del Centro (Fiestas). Con objetivos no sólo lúdicos. “Todas tienen una finalidad”. <ul style="list-style-type: none"> • Castaña, obj. Lectura. • Navidad. • Día de la paz, Carnaval, Fátima, día de Canarias. • Día del libro. (el Dr. pide a la jefa de estudios que intervenga para explicar el proyecto de animación de la lectura). Ella expresó los objetivos: crear hábitos lectores. Fomentar el carácter lúdico de la lectura. • Fiesta de final de curso. • 6º. (Día cometa, curso de natación). - Calendario de sesiones de evaluación. (Acuerdo para entregar después de vacaciones de Navidad para que este periodo no se asocie al castigo). <p>Un profesor preguntó dónde se realizó el curso de Natación. El Dr. responde que en Las Palmas y prosigue con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de autoprotección del centro. - Planes de trabajo (STOEP, Logopedia, órganos unipersonales, encargados y vigilantas de comedor). 	<p>Obj.: reciclaje de profes. : sentido crítico.</p>
-------------	--	--

5'30	El Dr. expone que el proyecto incluye todas las actividades del presente curso exceptuando el de el celador y las limpiadoras (contratados por el Ayto).	Ellos hablan. Padres. Rep. Ayto.
5'32	<p>El Dr. pregunta si hay alguna duda o alguna aclaración.</p> <p>El representante del Ayto., concejal de Enseñanza, hace referencia al plan de las limpiadoras especificando el tiempo de su trabajo 7'30 h. diarias durante 5 días a la semana que parecía no estar suficiente aclarado anteriormente. Indicó que otra cosa es que sea este personal o no.</p> <p>El plan de trabajo del celador no lo tiene tan claro por lo que tendrá que consultar, para concretar sus funciones.</p>	Recordar 1er. claustro alusión del Dr.
5'35	El Dr. pregunta ¿Alguien tiene algo que decir?. Silencio. Entonces, se da por aprobado el plan de Centros por parte del Consejo Escolar.	Toma de decisiones.
5'40	<p>Se pasa al siguiente pto. del día: Reclamaciones cuotas de comedor.</p> <p>El Dr. explica el proceso de cambio de cuota única a cuotas distintas según los ingresos porque la Administración exigía que se aplique la normativa: Cuotas en función de los ingresos declarados.</p> <p>Lee tres casos de padres que han reclamado.</p> <p>Explica el criterio de las cuotas (+209.000 ptas→150 ptas/día) (- 209.000 ptas→ 90 ptas/día).</p> <p>Indicando que los tres casos referidos tienen un nivel de ingresos superior a las 209.000 ptas.</p> <p>Un padre pide que se explique el criterio de selección.</p> <p>Dr.: se dividen los ingresos totales entre el nº de integrantes de la unidad familiar.</p> <p>El Dr. propone responder a las reclamaciones en el sentido de que</p>	Cuotas diferenciadas.

<p>5'45</p>	<p>han sido denegadas por sobrepasar en los tres casos, la cantidad establecida.</p> <p>Un padre se queja de que el criterio de declaración no siempre es verdadero ya que pueden estar trabajando varios componentes y no reflejarse en la declaración la realidad económica de la familia.</p> <p>El Dr. responde que el centro debe aplicar los criterios del Ministerio y que quien siendo consciente de que existen algunas falsedades en los datos, el centro no puede hacer nada a este respecto ya que la respuesta iría en la declaración individual a Hacienda.</p> <p>Toma la palabra el representante del Ayto para responder a las solicitudes denegadas en el sentido de que no se atienen a los criterios establecidos, sino a la comparación con otros padres.</p> <p>El Dr. pregunta: ¿Les parece contestarles en este sentido?.</p> <p>Se da por aceptada la denegación de los 3 casos.</p> <p>El Dr. expone el caso de dos niños que presentaron la solicitud fuera de plazo.</p> <p>Un padre pregunta si eran sólo esos dos.</p> <p>El Dr. responde que sí, salvo los padres de niños de 4 años que solicitan plazas pero que no se pueden dar.</p> <p>El Dr. ¿Qué hacemos? ¿Los admitimos cobrando la cuota máxima?.</p> <p>Consenso.</p>	<p>Presentan 1 sola Declaración. El colegio tiene una sola declaración. (Padre).</p> <p>Si declaran falso no perjudican a Hacienda sino al que tienen al lado.</p>
<p>5'50</p>	<p>El Dr. expone el problema de una solicitud equivocada y pide un margen de confianza para solucionar problemas de ese tipo.</p> <p>El consejo está de acuerdo.</p> <p>Dr.: Yo no tengo nada más, ¿algo que consultar?.</p>	

5'55	<p>Representante del Ayto interviene para tratar un tema relacionado con el Centro trivalente (Cuatro Caminos) ya que este curso se suprimió la rama agraria por la escasa matrícula de alumnado. La propuesta que hace el Ayto es solicitar un profesor de esta rama en comisión de servicio para la comarca (Tejeda, Tinarama, Sta. Brígida), informando y orientando a los alumnos sobre las posibles salidas de la carrera. Se dirige al consejo para que tengan conocimiento y se apoye la iniciativa.</p> <p>El Dr. y el resto del consejo se unen a la propuesta.</p> <p>El Dr. toma la palabra para informar sobre un asunto que le recordó su secretaria: La aprobación por parte de la Adción. de una nueva profesora para preescolar, tras ser debatido y reclamado varias veces. La solución fue integrar un niño de 1º de EGB. (último de 13 hijo) que no habla en preescolar. Así la ratio se reduce a 25 alumnos y se justifica la presencia de un nuevo profesor.</p> <p>Tras preguntar el Dr. si había algún asunto que tratar, se cerró la sesión a las 6 h. de la tarde.</p>	Sólo intervienen los hombres.
------	--	-------------------------------

16-Diciembre-1991	CONSEJO ESCOLAR	Quórum: 10 mujeres. 4 varones.
TIEMPO	RELATO	<u>OBSERVACIONES</u>
4'45 h.	La sesión comenzó con la lectura del acta anterior por parte de la secretaria.	
4'50 h.	<p>El Dr. Toma la palabra para introducir los puntos a tratar en esta sesión:</p> <p>1- Situación actual del nuevo nombramiento para preescolar.</p> <p>2- Discusión y aprobación se procediese del presupuesto escolar (gastos e ingresos) del año que ahora termina.</p> <p>Respecto al primer punto el Dr. dijo que estaban pendientes del nombramiento que realizaría probablemente a partir de Enero. La profesora afectada manifestó que ella había hablado con el inspector sobre el tema en cuestión y este le respondió que solo había realizado un informe por lo que no le dio esperanzas.</p> <p>El Dr. respondió diciendo que ya se habían realizado las diligencias oportunas y que el informe ya había sido revisado por él inspector jefe y el coordinador de zona por lo que solo quedaba pendiente del visto bueno del Director territorial y como estaban próximas las vacaciones el nombramiento, según sus conjeturas, se realizaría después de Navidades ya que los nombramientos no se realizan para 8 o 10 días.</p> <p>La profesora afectada preguntó si eso eran informaciones recientes, respondiendo el Dr. que sí.</p>	Las mujeres hablan poco. Concede la palabra. Insta el Dr.
4'55 h.	A continuación el Dr. planteó el tema de las partidas presupuestarias y las transferencias económicas que debían realizar para ajustar el presupuesto aprobado en Febrero del 91.	

<p>5'00 h.</p>	<p>Una vez leídas las transferencias el Dr. pide al consejo su aprobación o rechazo, exponiendo que las facturas y libro de cuentas están a su disponibilidad para su análisis y constatación.</p> <p>Respecto a los presupuestos se debían tomar 2 decisiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Aprobación de las transferencias (Se debía decidir hoy). 2- Aprobación o no de la liquidación del presupuesto con fecha de Diciembre de 1991 (Se podía decidir otro día. Nueva convocatoria del Consejo Escolar para el 10 de Enero). <p>Respecto a la primera cuestión el Dr. preguntó si estaban los miembros del consejo de acuerdo. La decisión fue tomada por unanimidad sin necesidad de votar.</p> <p>Respecto a la liquidación del presupuesto el Dr. pidió también el acuerdo, comentando las dificultades que supone que “sobre aunque fuese una sola pta.”, pues había que declararla y realizar los correspondientes trámites burocráticos. El Dr. insiste en que el proceso es complejo (facturas, libros de presupuestos). Deben reflejar todos los ingresos y gastos.</p> <p>Un padre dijo: los números no engañan. Comentando que no se debía devolver ni una peseta.</p> <p>Todos dieron el visto bueno a la liquidación de forma verbal sin hacer comentarios ni votar formalmente. Todos acordaron dejar el presupuesto con fecha 31 Diciembre.</p>	<p>Ver ANEXO. Lectura por parte del Dr.</p> <p>El Dr. pone a disposición del consejo los libros y las cuentas, las facturas. Insiste en la revisión por parte del consejo.</p>
<p>5'5 h.</p>	<p>A continuación el Dr. a instancias de la secretaria, planteó el tema del comedor; pidiendo a los responsables del mismo que informara. Ella le cedió a él la palabra. El tema es que hay un excedente de 272.451 ptas. sobre el que se plantea invertir en menaje de cocina y comida duradera. El consejo acepta la propuesta.</p> <p>Un padre pregunta si está funcionando bien el pago de cuotas establecidas en función de los ingresos de los padres. El Dr. responde</p>	<p>El Dr. insiste en que las facturas están a disposición de quien las solicite.</p>

<p>5'10 h.</p>	<p>que muy bien. La responsable del comedor comenta “los que antes se demoraban ahora no pagan”.</p> <p>El Dr. plantea al consejo las obras solicitadas a la Dirección Territorial de Educación:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">JUSTIFICACIONES</td> </tr> <tr> <td>1) Techar canchas deportivas</td> <td>Clima.</td> </tr> <tr> <td>2) Hacer salón de actos</td> <td>Actividades no se pueden hacer.</td> </tr> <tr> <td>3) Ampliación gimnasio</td> <td>Dimensión reducida del actual. Cap.= 15 niños.</td> </tr> <tr> <td>4) Salidas de emergencia en la parte alta</td> <td>¿Por dónde sacamos a los niños en caso de bomba.?</td> </tr> <tr> <td>5) Laboratorio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6) Ampliación de la despensa</td> <td>Dimensión reducida de la actual.</td> </tr> </table> <p>El padre pregunta ¿hay espacio para hacer todo eso? La jefa de estudios responde que sí. El gimnasio se puede ampliar en el mismo lugar. El Dr. dice que el salón de actos se puede hacer en el patio de picón. Padre: si pero dejan a los pequeños sin patio. El mismo padre comenta: vosotros pedís. El Dr. comenta “no se puede ser pobre para pedir”. Jefa de estudios: cómo decía mi madre “contra el vicio de pedir...”</p>		JUSTIFICACIONES	1) Techar canchas deportivas	Clima.	2) Hacer salón de actos	Actividades no se pueden hacer.	3) Ampliación gimnasio	Dimensión reducida del actual. Cap.= 15 niños.	4) Salidas de emergencia en la parte alta	¿Por dónde sacamos a los niños en caso de bomba.?	5) Laboratorio		6) Ampliación de la despensa	Dimensión reducida de la actual.	<p>(el mismo padre).</p>
	JUSTIFICACIONES															
1) Techar canchas deportivas	Clima.															
2) Hacer salón de actos	Actividades no se pueden hacer.															
3) Ampliación gimnasio	Dimensión reducida del actual. Cap.= 15 niños.															
4) Salidas de emergencia en la parte alta	¿Por dónde sacamos a los niños en caso de bomba.?															
5) Laboratorio																
6) Ampliación de la despensa	Dimensión reducida de la actual.															
<p>5'15 h.</p>	<p>El Dr. dice que no hay más asuntos en el orden del día y comentan ¿ustedes tienen algo que añadir?.</p> <p>Nadie contesta.</p> <p>El Dr. concluye felicitando a todos los asistentes por las próximas fiestas navideñas.</p>															

27-Enero-1992	4-5 h. proyecto ABACO. EXCLUSIVA: 5-5'30 STOEV- REFORMA. 5'30-5'45 INFORMACIÓN HUELGA día 26.	
TIEMPO	RELATO	OBSERVACIONES
	<p>El coordinador del proyecto (Abraham C. V.) en el centro toma la palabra para exponer a los compañeros la información recabada en la reunión coordinadora del día 28 de Enero. Hay una marcha, seis seminarios y las condiciones de adscripción son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1°- Haber hecho el curso de especialización. 2°- Compromiso de asistencia. 3°- Compromiso de coordinación con el resto de compañeros del centro. <p>Según esto las personas que pueden optar a los seminarios serán:</p> <p>C.I.- Ruth y Eva. C.M.- Ruth y Eva. Naturales- Elías. Lenguaje- Bernabé y Eva (a elegir 1). Matemáticas- Moisés</p> <p>De lo que se trata esta reunión era de decidir aquellos casos en los que sobraba o faltaba alguna persona quién iba a realizar los cursos.</p> <p>Una persona (jefa de estudios) manifestó que según lo que ella le había preguntado a la monitora, la adscripción que se realizó en un principio al ciclo y el área era irrelevante de tal manera que si ella hizo el curso por C.I. y C.M., sin considerársele a niveles oficiales, ahora podría optar por el área que quisiera.</p> <p>El coordinador manifestó que él se limitaba a exponer lo que se dijo en la reunión del día 23, considerando que los encargados Admción, representantes de la Adción eran “unas chaquetas que dicen lo que quieren” y que pretenden “cerrar puertas a la gente”.</p>	<p>Él habló con ella y ella delegó.</p>

	<p>A continuación, pasó a enumerar los puntos tratados en la reunión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe posibilidad de alternancia entre 2 personas?. • R.-No se puede romper la dinámica. • Ante igualdad de circunstancias de 2 a 3 personas---Acuerdo entre ellas. • Si la situación administrativa era diferente, (definitivo, interino)-- - Prioridad definitivo. Completa.- Hay 7 ordenadores en el centro. Hasta que no haya 10, el proyecto es conveniente, pero no obligatorio para los alumnos. • Situación de los centros.- Variopinta. Anécdotas de todo tipo. El centro “nuestro” no es el peor. • Necesidad de control ante la posibilidad de hurtos. Ejm. robo bolas ratones. • Procurar usar programas bien conocidos para evitar virus. • El ordenador es para uso prioritario de profesores y alumnos. Secretaría y APAS, fuera del horario de clases. <p>A continuación el coordinador centró el debate para decidir quienes iban a los cursos de especialización.</p> <p>Un profesor preguntó que criterios se siguieron para la asistencia a los cursos de especialización.</p> <p>El coordinador señaló que se hizo una reunión a la que asistió muy poca gente.</p> <p>Una profesora (J de E) señaló que se pasó una hoja informativa y que mencionados cursos se hicieron el año anterior en el que no estuvo en el centro.</p> <p>El profesor manifestó que ese tipo de información debía conocerse por todos “¿por qué unos sí y otro no?”.</p> <p>Otro profesor señaló que era una crítica que también podía hacerse a la Adción por las trabas burocráticas impuestas a la hora de adscribirse el profesorado a los distintos seminarios y en general a las</p>	
--	--	--

	<p>actividades de renovación.</p> <p>El coordinador manifestó “yo digo lo que me dijeron” y “aquí en este papel tengo”: C.I.: Miriam C.M.: Eva Ruth.</p> <p>Matemáticas 1: Nacor (pasó a ser)--- D. Moisés. Lengua 1: Bernabé y Eva Naturales 1: Moisés---Nacor. Sociales 1: Abraham</p> <p>A partir de aquí el debate se centró en decidir quién iría como representante del área de Lengua (pues había una sola plaza y 2 candidatos) y del C.I. (ya que la profesora citada no podía asistir).</p> <p>La profesora (J de E) insistió en que ella había acudido como representante de Lengua sustituyendo a su marido quién después se había retirado, expresando que ella no iba a dar más clases en C.I. por lo que no le interesaba asistir como representante de ese ciclo.</p> <p>El otro profesor de lengua contradijo lo expresado por la profesora (J de E) en el sentido de que él había llamado a uno de los “jefes” del curso respondiéndoles que no eran 2 sino 1 y sólo 1 los que podían asistir por áreas al seminario categóricamente.</p> <p>El siguiente punto a tratar fue decidir quiénes asistirían al seminario como representantes de C.I.</p> <p>El coordinador preguntó a un profesor (Isaac) si le interesaba. Él respondió que sí pero que tampoco quería perder el tiempo para que luego le dijeran que no se le iba a reconocer como a la profe (jefa de E).</p> <p>El profesor de lengua manifestó que a nivel de puntuación los cursos de especialización ya realizados no servían para nada y que los seminarios no sabía.</p> <p>Una profesora (propietaria interina) se manifestó en el mismo</p>	<p>A celebrar en el C.P. Reyes Católicos.</p>
--	---	---

<p>4'55</p> <p>5'00 h.</p>	<p>sentido que Isaac; es decir, le interesaba por su situación, hacer curso pero si se lo reconocían.</p> <p>Al final el coordinador expuso las siguientes asignaciones:</p> <p>C.I.- Isaac C.M.- Ruth Naturales.- Elías Lengua.- Eva Matemáticas.- Moisés. Sociales.- Abraham</p> <p>El coordinador dijo que el objetivo del trabajo con los ordenadores de cara a los chiquillos no era aprender informática sino que los programas fueran una fase para enseñar.</p> <p>Finalizó esta parte de la reunión quedando para el miércoles de 12 a 1 empezar los profesores interesados partiendo de 0.</p> <hr/> <p>STOEP</p> <p>El orientador comenzó informando sobre las negociaciones para la participación en los seminarios de la Reforma. La respuesta fue que si no se había participado era porque no se había querido. Ya había 3.000 personas participantes. Quizás vendrían algún día para dar una conferencia.</p> <p>Por otra parte ya se aprobaron los proyectos de reforma quedando el centro excluido.</p> <p>Una profesora (Rebeca) manifestó “Es para plantearnos y decir no hacemos nada”.</p> <p>Un profesor (Jacob) pidió al orientador 15 minutos al final para hablar de la huelga del 29 de Enero “ver el sentir unánime ante este hecho”.</p> <p>El objetivo del orientador para la sesión fue exponer:</p>	<p>Las mujeres protestan.</p>
----------------------------	--	-------------------------------

<p>Lunes 3-Febrero-1992 5 h.- 5'50 h. tarde</p>	<p>REUNIÓN 1ª ETAPA (C. I. Y C.M.)</p>	
<p>TIEMPO</p>	<p>RELATO</p>	<p>OBSERVACIONES</p>
<p>5 H.</p>	<p>El Dr. toma la palabra para explicar los motivos de la Reunión: a saber, las habladurías de grupitos de padres sobre el horario y los hábitos del recreo. Concretamente los retrasos en el horario de llegada y las conversaciones entre profesores en el pasillo.</p> <p>El Dr. prosiguió señalando que existe un ambiente enrarecido debido a la próxima formación del APA y a las constantes alusiones a los posibles traumas al niño causados por la acción docente. También otra de las habladurías hacían referencia al comportamiento de los profesores en el recreo “los maestros hablan entre ellos y no se preocupan de los niños”.</p> <p>El Dr. advirtió que no quería alarmar sino ser realista ya que si bien hasta que no hubiera informes oficiales no pasaría nada, sí era conveniente adoptar ciertas medidas preventivas como por ejemplo adelantar uno o dos minutos la llegada al centro o formar durante los recreos grupos de dos o tres profesores que vigilen en distintos espacios.</p> <p>Una profesora comentó que lo que querían esas madres era que estuviesen al lado de sus hijos y eso, era imposible.</p> <p>El Dr. respondió que lo dicho eran comentarios y que más que nada lo que él quería era informar “que uds. sepan lo que hay ya que no es sólo un problema de la dirección sino de todos”. Es conveniente también según él que todos hagan lo mismo. Si no recibimos a los padres en horas de clase, no recibimos.</p> <p>Otra profesora añadió: “si está bien para todos. Que se cumpla para todos”. Que no me diga luego una madre que 2ª Etapa reciben a los</p>	<p>Aunque se use APAS y padres, se hace referencia directa a las madres y más concretamente al grupo que lleva y trae a los hijos al colegio.</p>

	<p>padres.</p> <p>El Dr. respondió que efectivamente él más de una vez se ha quedado “encendido” porque le han dicho lo mismo, pero que él no va a estar todo el día detrás de los padres para que cumplan este acuerdo “son ustedes los que deciden” comentó, añadiendo que lo que estaba diciendo era por si se daba algún caso de accidente y viene una investigación se preguntaría ¿dónde estaban los maestros?.</p> <p>El Dr. comentó a continuación que con lo de la homologación los comentarios en la calle era que “los maestros ganan 20.000 ptas más y no hacen nada.</p> <p>Una profesora respondió pues ¡qué estudien!.</p> <p>Un profesor planteó una queja en el sentido de que los profes no tenían ningún mecanismo para responder ante estas habladurías ni tampoco ninguna postura ante un padre que no cumplía con su deber y no aparecía por el centro nunca.</p> <p>El Dr. respondió que una de las posturas podría ser “hablarles cara a cara” “decirles la verdad, alararlos, enviarles cartas certificadas, decírselo”.</p> <p>Otra profesora expresó en el mismo sentido que su compañero “se nos exige cada vez más. Parece que somos hadas madrinas, ¿cómo hacernos para cumplir todas estas exigencias?”.</p> <p>A continuación la conversación se desvió hacia las exigencias administrativas, la eficacia de algunos centros las planificaciones de ciclo, nivel, recuperaciones. . . “Si estuviera todo planificado se podría hacer”.</p> <p>Una profesora observó “nos hemos desviado del tema”.</p> <p>El profesor mencionado preguntó: ¿cómo saben que nos retrasamos?.</p> <p>El Dr. respondió “están fuera “ (las madres) “los chiquillos lo dicen”.</p>	
--	--	--

	<p>El Dr. centró nuevamente el tema y preguntó si los presentes estaban dispuestos a vigilar a los niños dando varias vueltas a los patios.</p> <p>Una profesora comentó que las madres entraban en horas de recreo para llevar al médico a los niños. Entonces, si se cumple la norma (no entrar al centro), los niños que tengan que ir al médico no vendrían por la mañana.</p> <p>El Dr. respondió que si ellos lo consideraban adecuado así sería.</p> <p>Otra profesora respondió que eso era exagerado que lo de los rumores era así, que dejara llover y que no iban a estar pendientes de lo que se dijese para actuar de una u otra manera.</p> <p>Una profesora comentó que era conveniente poner ciertas normas de orden al salir y entrar de las aulas.</p> <p>El Dr. corroboró ésta propuesta indicando que era conveniente que durante el recreo los niños estuviesen en el patio y no en los pasillos o las aulas, indicando además que “si cada profesor lo dice en su clase ellos no corren”.</p> <p>A continuación, se entabló un diálogo entre un profesor y el Dr. sobre la responsabilidad de los maestros de los sucesos que ocurren fuera del horario de clase. También el citado profesor recriminó al Dr. la llamada de atención que le hizo durante el curso anterior por sacar a los niños de cinco en cinco ordenadamente. El profesor señaló que si un niño sufre un accidente a las 12'10 ¿de quién era la responsabilidad</p> <p>Otra de las profesoras citadas propuso que los niños deberían esperar a que sonase la sirena y salir en fila ordenadamente, evitando así el mal aspecto de los desórdenes, carreras por los pasillos, etc.</p> <p>Otra profesora comentó que eso se había planteado en un centro de la zona y se había calificado el hecho como antipedagógico y a los profesores como fascistas.</p>	
--	--	--

	<p>El Dr. preguntó de nuevo ¿qué creen que debemos de hacer?. Una profesora respondió ¡qué salgan en filas todas!. Otra agregó “las madres que digan lo que quieran. Yo no cambio mi actitud por los comentarios de las madres del pueblo”.</p> <p>El Dr. argumentó que las medidas a tomar serían incluso beneficiosas para los profesores ya que ante un accidente no iba a pasar nada grave porque el seguro escolar cubriría los gastos. El problema era entonces el mal rato que iban a pasar.</p> <p>Una de las profesoras citadas comentó que se iba a poner en su sitio y que aceptaría las medidas a tomar “dentro de una normalidad”</p> <p>El Dr. señaló nuevamente que iban a evitarse las carreras por los pasillos y salidas.</p> <p>Una profesora señaló “¿cómo? Los niños no obedecen. Acechan y corren”</p> <p>Otra profesora respondió “a base de penas”.</p> <p>El Dr. indicó que él no iba a decir lo que los demás tenían que hacer ya que todos eran maestros y en el centro alguien ya lo había conseguido. Preguntó de nuevo ¿hay posibilidad de intentarlo? (grupos de dos que recorrieran los patios).</p> <p>Un profesor respondió que ya eso se estaba haciendo.</p> <p>Se planteó la posibilidad de hacer turnos como en otras épocas.</p> <p>El Dr. respondió que se podía hacer.</p> <p>Una profesora preguntó sobre la conveniencia o no de ir a tomar el café de por la mañana al bar.</p> <p>El Dr. respondió que sería bueno ponerse de acuerdo, turnarse y decirles a los niños que si no ven a su profe que vayan a otra.</p> <p>Una profesora indicó “estamos muy pendientes de lo que dicen” y preguntó “¿cuándo se espera que empiece a funcionar el APA?”.</p> <p>El Dr. respondió que los padres están esperando por los estatutos, señalando que ello no le preocupaba, que lo que realmente le</p>	
--	--	--

5'50	<p>preocupaba eran los profesores que le habían elegido. Señaló también que cuando un padre le presentaba una queja la remitía al tutor y jefe de estudios, según el procedimiento habitual correspondiente. Sólo en el caso de que susodicho padre no solucionara el problema con estos agentes, él intentaría solventarlo.</p> <p>La reunión terminó con una sonora tormenta. Truenos, relámpagos y rayos nos recibieron fuera del centro. ¡Ah! Me enteré que había fuera del centro pararrayos radioactivo. Quejas a la administración que ha hecho caso omiso. No se ha retirado.</p>	
------	---	--

ENTREVISTADO: Abraham (E)
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (CM)
TRANSCRIPTOR: Miguel
FECHA: 12 de Junio de 1995
LUGAR: Aula del Profesor (Colegio Viejo)

CM: ...yo tenía pensado hacer dos bloques de entrevistas. La primera, que sería ésta, para hablar del proyecto en general, y otra, para temas más específicos, con preguntas más concretas que haré el año que viene. Pues, si te parece, empezamos. Bueno, que me comentes un poco, que te pareció el proyecto, con qué cosas estás de acuerdo y con qué otras no tanto... En general, que me hables...

E: Bueno, el proyecto es muy amplio. Me parece curioso el enfoque que haces; en ciertos momentos, como muy determinante en ciertas cosas. Me parece un enfoque, cayendo en el tópico, feminista, y no sé hasta que punto, hay cosas que van quedando un poco desplazadas en el tiempo. Por ejemplo, lo de que los cargos directivos los tengan los hombres. Que eso, a lo mejor, nos queda un poco cerca porque el cargo de Director, sigue en manos de Moisés; pero la Jefa de Estudios es Eva, o la Vicedirección la tiene Rebeca. Aquí hay cosas que me cuesta trabajo verlas hoy día. Después, es verdad que el rol de la mujer sigue siendo, un poco, el trabajo en el colegio y el trabajo de la casa y el del varón es el del trabajo en el colegio. Pero, no sé, yo creo... Me chocó, un poco, el planteamiento que haces del tema. Me pareció interesante, pero después hay cosas, que no las veo, porque han evolucionado, pienso yo.

CM: ¿Como cuáles?. Por ejemplo...

E: Yo no creo que el papel de las mujeres en el colegio sea de segundo orden. Yo no creo que en los claustros haya diferencias entre hombres y mujeres a la hora del planteamiento. Si creo que detrás hay muchas veces... No soy capaz, tampoco, de definir hombre/mujer. Pero sí, la mujer tiende más, un poco, a enrollarse un poquito en las cosas más cotidianas: en el trabajo, las compras... Pero, yo no tengo la impresión de que, actualmente, en un claustro haya una diferencia clara. No sé que es lo que quieres que te conteste...

CM: Bueno, yo quería que me dieras, si te has leído eso, la opinión de lo que te parecía. Por ejemplo, eso, hay cuestiones con las que no estás de acuerdo.

E: No. No es cuestión de no estar de acuerdo. Pero, yo me acuerdo, por ejemplo, que la parte del principio me pareció curiosa porque había distinción entre director y directora; en el término genérico. Parece que hay cargos que deberían llevar la "a" de femenino. Y yo, no sé, ni me lo he planteado, ni me parece muy necesario, no sé.

CM: Bueno, si te parece, te voy a hacer algunas preguntas más concretas. Yo, un poco, planteo la relación que hay entre la situación de las mujeres en la sociedad, en general y la situación de las mujeres en la enseñanza, en particular; en las escuelas. Si te parece, empezamos hablando sobre lo que tú opinas sobre la situación actual de las mujeres en la sociedad; en general.

E: Yo pienso que ha habido una evolución grande. Pienso que han habido cambios drásticos y creo que las mujeres, a medida que se han ido incorporando al mundo del trabajo, con las dificultades que eso tiene; yo creo que está cambiando bastante. Lo cual no quiere decir que el papel siga siendo el de mujer sumisa. Eso está cambiando. Ese papel va cambiando. De todos

modos, es una lucha, no solamente con los varones sino también entre las mismas mujeres. Muchas veces encuentras más machismo en la hembra que en el varón; aunque suene duro decirlo. Una lucha fuerte en el colegio, por ejemplo, es convencer a las niñas de que el futuro suyo no es buscarse un tío bueno en la discoteca, "me caso y me busco la vida". Esa es una lucha grande en el colegio, pero muchas veces, más con la hembra que con el varón. El varón tiene también asumido que es el mantenedor. Pero, es tan grave que el varón tenga asumido que es el mantenedor como que la hembra se deje mantener. O sea, que la gente va evolucionando. La mujer, en la sociedad, hoy día, cada vez tiene una lucha más clara por integrarse. Si es verdad que a la hora de un puesto de trabajo, sigue relegada, un poco, a segundo término. Si es verdad que hay puestos que, fácilmente no pueden acceder. Porque, además, es lógico. Aunque suene machista, hay puestos de trabajo en los cuales es más idóneo para una mujer que para un hombre. Por ejemplo, la cuestión de un parvulario. Yo si pienso, y, a lo mejor es un fallo, que, básicamente, la mujer está mejor preparada para un parvulario que para otro puesto. Pero no porque un varón no pueda dar párvulo, que es distinto, sino que el instinto de contacto por el rol que está desempeñando la mujer, de la madre con el niño, lo vive más fuerte una mujer que un hombre. Ahora, a nivel de construcción, yo veo más que es un trabajo para un varón que para una hembra. Yo a una mujer no me la imagino cargando bloques. También pienso, que hay, a veces, un feminismo desalmado. Feminismo que aumenta el machismo, por contra. No es un feminismo integrador.

CM: En la enseñanza, ¿cómo ves tú el papel de las mujeres en la enseñanza?. Lo que me decías al principio ¿están marginadas? ¿sufren discriminación? ¿o todo lo contrario?.

E: A nivel de Magisterio, yo no creo que haya discriminación. Yo estoy haciendo un curso de Sociales y hay 4 hombres y 16 o 17 mujeres. En Magisterio, hoy por hoy, hay muchas más hembras que varones. Entonces, discriminación en cuanto a los colegios, no. Yo creo que no la hay. El problema es que puede haber discriminación al revés, del varón con respecto a la hembra. Muchas veces se forman bloques de mujeres en los que a un varón le es difícil entrar. Las mujeres tienen más tendencia y matan y se quieren. Con cinco mujeres reunidas, fácilmente se puede entrar en el mundo del Corte Inglés, o Cardona, o Continente. Repito, que todo eso es consecuencia de...

CM: Y ¿crees que se produce al contrario?. Que la integración, como son mayoría las mujeres, que ¿quizás la discriminación se dé hacia el otro género?.

E: Yo si pienso que... Bueno, yo veo que cuando estamos aquí, a lo mejor no, pero cuando hay un grupo de 6 o 7 mujeres, la integración del varón cuesta más. Yo, ya te digo, a nivel de Magisterio, yo no veo tanto esa discriminación. A lo mejor, habría que verlo en el puesto de director, pero, a nivel de claustro, eso no se plantea. Si se plantea muchas veces, la cuestión de llamar la atención a un alumno: "Hombre, es que tú eres varón y yo soy hembra". Tampoco tienen porque ser la norma, porque hay mujeres que... O sea, que yo creo que no; a no ser que sean cosas puntuales.

CM: ¿Qué opinas sobre el hecho de que la mayor parte del profesorado, sobre todo de Primaria, sean mujeres?. ¿Qué repercusiones, crees tú, que tiene este hecho de cara a la enseñanza?. Bueno, primero que porqué se produce que hayan mayoría de mujeres entre el profesorado, sobre todo en los primeros niveles. Por ejemplo, yo tengo unos datos... (datos estadísticos del MEC). ¿Por qué crees que se produce esto y qué repercusiones tiene con respecto

a la enseñanza, a la consideración social del Magisterio etc.?

E: Yo creo que se viene arrastrando una situación histórica. Hasta ahora, el hombre ha sido el personaje de la calle, el que ha ido a buscar el sueldo, y la mujer, la que ocupa los primeros años en la educación del niño en la casa. Entonces, eso se arrastra y la sociedad no evoluciona de un día para otro. Entonces, la Primaria es como la siguiente etapa del niño en casa. Y esta educación en la casa ha correspondido a la madre. A lo mejor, los varones, dentro de 15 o 20 años tienen que compartir ese papel, pero es una idea que está muy fijada. Ahora no es así. Entonces, de cara a un Preescolar, Primero, Segundo o Tercero, parece que la mujer es más sensible, de cara a los niños, saben llevarlos mejor que un varón. Repito, que no es dogma de fe porque en Preescolar hay tías bestiajas y tíos que son la dulzura personificada. Pero creo que se debe al motivo histórico de la cuestión; aunque ya está evolucionando. ¿Que por qué estudian Magisterio más mujeres que varones?. ¿Por qué hay más mujeres que hombres?. Ya eso, es mucho más complejo; pero están las que dicen: "es una carrera sencilla, entonces la hago y si me caso después no pasa nada. Sin embargo, si hago una carrera más fuerte, como es Medicina... ". Se supone que una mujer que hace Medicina, no deja la Medicina para casarse y dedicarse a cuidar calderos. Entonces, el Magisterio, sí. Parece una carrera más asequible, más fácil de llegar y es la que cubre todo el mundo. Y en los varones, un poco, yo creo que no se paran ahí. Sin embargo, yo pienso que la mujer se estabiliza más. Ahora mismo, tú haces una estadística de aquí a Valsequillo y las mujeres hacen carreras muy cortitas, la mayoría. Muchas van a F.P. Hay niñas que le dan vueltas estudiando a los varones y, sin embargo, estudian para administrativas, secretarias...

CM: Me estabas comentando que las niñas tienen un rendimiento mayor que los niños...

E: En muchos casos mucho mayor. Pero, también hay que tener en cuenta que la proporción juega un papel fuerte. También, la niña se sigue quedando más en la casa porque la madre la obliga a quedarse el sábado a limpiar toda la casa y el chiquillo se va a jugar al fútbol. Se les oye a las niñas decir lo de fregar el piso. A los varones no se les oye. Me imagino que los hijos de los hijos de los hijos de éstos, ya tendrán un planteamiento distinto. Pero, en el colegio, si te descuidas, a la hora de dar las cosas más cuidadas, más ordenadas y tal... pues, yo creo que eso es un motivo, la cantidad de chiquillas que salen. Eso sería un estudio interesante, hacerlo en 8º porque salen muchas más chiquillas que varones.

CM: ¿Para hacer carreras...?

E: No, no. No sé si la proporción, pero la cantidad de niñas que llega a 8º es mayor que la de los niños.

CM: Los niños se quedan más retrasados, hay más fracaso.

E: Yo al término "fracaso" le tengo un poco de miedo; pero hay más tendencia en los chiquillos a quedarse atrás porque, yo creo que hay otros valores, hay otras cosas que son más importante que en las niñas.

CM: ¿Qué repercusiones, crees tú que tiene para la enseñanza esta presencia mayoritaria de mujeres?.

E: Yo no veo una repercusión de las mujeres ni positiva ni negativa. Yo no le veo repercusiones ningunas. Yo... Me preocupa más el planteamiento ideológico de la gente, que no

tiene por qué conllevar nada el que sea varón o hembra. Ese planteamiento sí me preocupa más. La gente que llega a dar clase y con la ideología que llegan y tal. Pero varón o hembra, no creo que tenga muchas repercusiones.

CM: Otro dato que tengo yo por aquí, es que hay una escasa presencia, en general, de las mujeres en cargos directivos. Porque, por ejemplo, el 74% de los cargos directivos los coge el varón. ¿A qué crees que es debido esto?. Bueno, y lo que hablas también, que es un poco curioso, cómo la cabeza más visible de este colegio, que es el director, es un varón y después, los cargos que ayudan a la cabeza visible, son mujeres. ¿Por qué crees tú que las mujeres...?.

E: Yo creo que en eso se sigue notando un machismo fuerte. Pero, aclaremos, cuando yo hablo del machismo no hablo del machismo del macho. Hablo del machismo de la sociedad, porque, muchas veces, hay más machismo en las hembras que en los machos. Tú puedes ver muchas veces lo típico: "Ah!, es que ustedes los varones son más fuertes, son los que pueden imponer más la autoridad". Yo pienso que eso puede ser un motivo, a nivel de estudio elemental. Cuando la gente ya... Yo no sé como está el mundo a nivel de licenciatura, de universidad y tal. Yo me imagino que ahí ya volvemos a lo mismo. Entonces, es un proceso histórico. El planteamiento es el mismo. Hoy ¿por qué hay una tía en una candidatura y catorce tíos?. Pues, el planteamiento es básicamente el mismo. ¿Por qué?. Porque se sigue arrastrando la situación. Aunque, a nivel de EGB, yo ya cada vez me encuentro más con directoras en los centros y, vamos, estoy seguro de que llegarán a ser más que los varones porque cada vez somos menos. No se decirte concretamente, porque sigue aquí Moisés de director, pues porque anteriormente a Moisés, había una directora, Doña Clara. Yo pienso que, muchas veces, los cargos directivos tienen un cierto atractivo que, eso, que es difícil dejar la poltrona. Yo no sé que encanto tiene que resulta difícil dejarlo pero creo que pasa con el varón y con la hembra. Ese dato que tú me diste, creo que es más bien por arriba, en el Instituto. Pero, yo creo que tú haces un estudio a nivel de EGB y vas a encontrar, por lo menos, 60% de mujeres.

CM: ¿Crees que las concepciones de la mujer sobre la enseñanza y sus prácticas de enseñanza son distintas a las de los hombres?.

E: No lo sé. Yo creo que no necesariamente. Yo creo que hay tipos de concepciones totalmente distintas y que, muchas veces, cuando las hablas con las mujeres, las oyes más, las manifiestan más. Pero, no porque el varón no lo piense igual. Por ejemplo, en la mujer es más claro. La típica madre de niño. La maestra es, muchas veces, la maestra típica cuando tiene un niño a punto de saltar al Instituto. Y a la maestra esa lo que le interesa, consciente o inconscientemente, es que su niño se le convierta en una tuerca para lo que es el engranaje de la educación. Que el niño lleve unos valores, una cultura, una capacidad crítica, una capacidad de asumir problemas y afrontarlos. Todo eso es lo de menos. Lo que le interesa es que el niño esté preparado para que supere el BUP, el COU, llegue a la Universidad y termine la carrera. Yo creo que eso, lo manifiesta más la hembra que el varón.

CM: ¿Profesoras-madres más que profesores?.

E: Sí. Cuando el niño está en Preescolar y por ahí; bien. Cuando el niño empieza a entrar en 6º, 7º y 8º, empieza a haber la competencia que hay por arriba; en un Instituto o en un COU y, automáticamente, pierden esos valores. Que es por lo que muchos maestros terminan poniendo a sus hijos en centros privados. Cuando el niño va a pasar al Instituto; se olvidan de todos los valores para preocuparse de que el niño vaya bien preparado y lo supere.

CM: Bueno; pues, por hoy hemos acabado. Muchas gracias.

ENTREVISTADA: ADA

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel

LUGAR: AULA de la PROFESORA(Colegio Nuevo)

FECHA: 29 JUNIO 1.995

OBSERVACIONES: (Sin Grabación)

1.- SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD:

Estamos a media velita. A lo largo de la historia se nos ha tenido marginadas aunque en el fondo somos las que solucionamos las cosas. ¿Quién lleva las cosas?, por ejemplo: las mujeres, no sé si es por la familia y la educación, pero somos más organizadoras que los hombres. Hay hombres también que son organizadores y viceversa, mujeres desorganizadas, pero en general creo que es así; las mujeres son más organizadas que los hombres.

Ahora las cosas han cambiado. Antes la mujer era para casarse, ahora se le educa y ella decide si trabaja, estudia o como vivir su vida.

Hablas con las compañeras y te das cuenta de que la situación ha cambiado comparándolo por ejemplo con tu madre. Respecto a nuestras madres, no podían salir a la calle sin compañía, o salir a trabajar fuera de casa, o cuestiones como sacar el carnet de conducir, se veía mal que una mujer condujera en coche, o pintarse los labios rojos, etc...

2.- SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA

En la enseñanza hay más mujeres que hombres, dependiendo de los colegios los cargos directivos están representados por varones. Esto no creo que las margine. Hay mujeres también que son duras. En las reuniones ves hablando más a los hombres pero a la hora de votar todos somos iguales. La forma de anularte, la marginación viene en las relaciones personales, con determinados compañeros pero en los cargos creo que no.

Hay más mujeres que hombres en la enseñanza. Por ejemplo en el grupo estable en el que estoy hay treinta mujeres y dos hombres, aunque cada vez se va unificando más hombres y mujeres. Después hay también machistas que les preocupa que tu subas o la forma de dar clase o de relacionarte con los alumnos, cosas que me han contado, historias no personales (mías) sino que me han contado compañeras en otros centros.

CAUSAS DE LA FEMINIZACIÓN

Creo que pueden haber múltiples causas por la que esta carrera la hacen más mujeres que hombres. Es una carrera más corta que otras, para muchas es la única salida, y hay otras mujeres que la hacen siguiendo un ideal, una vocación.

Personalmente yo opté por ella porque era una carrera que me ofrecía estabilidad. Soy una persona independiente, y yo vi que por mis maestras podía ofrecerme esa estabilidad e independencia que yo buscaba.

Ahora, sin embargo, es una profesión que me encanta, aprendes de los niños, vas aprendiendo de los propios errores. Ahora me estoy reciclando, estoy en un grupo estable y me encanta la enseñanza.

¿POR QUÉ 93% DE MUJERES EN INFANTIL Y 28% EN UNIVERSIDAD O INCLUSO EN 1ª Y 2ª ETAPA?

Yo estuve en 1ª etapa, en un 5º porque era lo que quedaba libre y hacía falta la especialidad de inglés. En los colegios esto se plantea por orden de llegada y por lo que queda, teniendo en cuenta además que este colegio es un colegio de propietarios definitivos.

¿POR QUÉ LA ESCASA PRESENCIA DE MUJERES EN CARGOS DIRECTIVOS?

En general las mujeres no se han presentado a los cargos. No sé si no se han presentado. Los directores suelen ser los más antiguos. Además creo que ser director es un tostón: hay que llamar la atención a los compañeros y esto es desagradable. Personalmente no me preocupa esta cuestión, me da igual que sea hombre o mujer con tal de que sea justo.

¿CREES QUE LA ENSEÑANZA DEBE SER UN TRABAJO ESENCIALMENTE FEMENINO?

Tiene que haber de los dos (hombres y mujeres) porque en la escuela hay niños y niñas y la enseñanza debe ser compartida por hombres y mujeres. No vamos a quitar a los hombres. Si nos respetáramos como personas no habría tantas boberías.

ENTREVISTADO: Elías
ENTREVISTADORA: M^aCarmen Martel
OBSERVACIONES: Sin grabación
LUGAR: Aula del Profesor (Colegio Viejo)
FECHA: 13 Junio 1995

Para Elías el proyecto le parece un punto de vista que no se había planteado hasta el momento. Aunque no sabe si es una tendencia marcada. Lo cierto es que la mujer ha ocupado papeles secundarios a lo largo de la historia. Aunque los tiempos están cambiando con la incorporación, por ejemplo al nivel universitario, culturalmente la mujer ha estado marginada. El hombre ha tenido el poder y la mujer ha tenido socialmente un papel ridículo. Esta ha sido la situación histórica aunque los hechos están cambiando. El movimiento feminista ha hecho mucho en este sentido, la mujer tiene más libertad y se la mira como un ser humano, esto hablando, claro está, de una sociedad determinada. También influye el nivel social, se nota más la dependencia en los niveles más bajos. Cuanto menos cultura menos capacidad de decisión.

Esta marginación social se puede trasladar a otros ámbitos. Los sindicatos, por ejemplo, están manejados por varones. En los movimientos de trabajadores, los sindicalistas han sido varones. La mujer está al margen en el S.T.E.C. o CC.OO. La mujer juega un doble papel al compaginar las tareas de la casa y las laborales. El trabajo es un complemento para las mujeres en el sentido económico y es otra forma de realizarse. Hay maestras para las que es importante estar en el colegio porque supone romper con la rutina. Aquí se mantienen activas. Hay compañeras que dicen: "yo en mi casa fregar, planchar, barrer... vengo al colegio para liberarme de eso". Muchas prefieren poner una mujer en su casa que estar haciendo una tarea de segundo orden.

También hay que tener en cuenta que algunas mujeres educadas culturalmente de determinada manera sólo ven eso, las tareas del hogar; sin embargo si se le dan otras oportunidades son capaces de hacer otras muchas cosas.

¿QUÉ OPINAS SOBRE EL HECHO DE QUE LA MAYOR PARTE DEL PROFESORADO SEAN MUJERES; 93% INFANTIL, 60% PRIMARIA, 28% UNIVERSIDAD?

En educación primaria hay mucho maternalismo, la maestra asume el papel de maestra-madre. Muchos chiquillos la llaman mamá. A medida que los niveles son más altos ya no hay esa fijación maestra-madre, el niño es más maduro.

Debido a una concepción cultural determinada a la mujer hasta ahora no se le ha dejado acceder a la cultura. Es algo que cambiará con el tiempo.

¿QUÉ OPINAS SOBRE LA ESCASA PRESENCIA DE MUJERES EN CARGOS DIRECTIVOS?

Históricamente la mujer ha venido a liberarse, a tener responsabilidades hace poco. No va a cambiar de hoy para mañana. Históricamente ha sido así, la mujer no ha tomado conciencia de que pueda dirigir. No se la ha formado para que tome decisiones. Es como si lo tuviese en el subconsciente. La mujer también tiene que partir de ella misma, hacer un análisis de lo que ha sido hasta ahora. Inconscientemente lo asume aunque sea inconcebible desde un punto de vista racional.

Los cambios sociales no se producen en los años tienen que pasar varias generaciones. Hay que tener en cuenta que las madres de las mujeres actuales les han marcado unos roles: tienes

que ser así, llegar a esta hora, etc... Aunque como mujer cambies toda esa presión influye sobre tí. Por ejemplo, mi mujer tienes sus ideas pero por el ámbito social tienes que tragar por no llevarte mal. Hasta que no haya un cambio generacional no cambiarán verdaderamente todas estas cosas.

ENTREVISTADAS: Elisa y Tarsis
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
OBSERVACIONES: Sin Grabadora
FECHA: 13 de Febrero de 1995
LUGAR: Salón de usos múltiples (Colegio Nuevo)

SITUACIÓN ACTUAL DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD.

Es cierto que las mujeres en la actualidad, al menos las mujeres que trabajan fuera del hogar están superexplotadas. Están sometidas y realizan un doble trabajo: en el hogar y fuera de él. "Trabajamos el doble aún teniendo un marido excelente que nos ayuda a solicitud nuestra. Aunque parecen agradables, comprensivos y que ayudan esto es muchas veces sólo la apariencia. Muchos veces tienen mucho pico y poca pala."

Esta situación llega a veces a extremos para ellas inadmisibles como por ejemplo matrimonios en los que los dos trabajan, y él es el que lleva la administración y control de los sueldos. En estos casos, las mujeres consienten, parecen convencidas, justifican el hecho de que no pueden disponer de su propio dinero, ganado con su tiempo y esfuerzo, para lo que estimen oportuno. Éste no es el caso particular de las entrevistadas que contribuyen con su sueldo al mantenimiento de la casa (pago de los gastos de escolarización) pero que dispone de su propia cuenta corriente a nombre propio.

Según Tarsis, las maestras son un gremio con mala suerte y existe un comentario generalizado de que antes cualquier matadillo se enganchaba y vivía de ellas. "Las maestras pese a su carrera y su cultura son poco inteligentes para la vida práctica, cosa que en otras profesiones no ocurre, influye también en esto el hecho de trabajar en el campo, la natalidad y la suerte que se tenga. Hemos de ser realistas y poner los pies en la tierra. Hay que tener en cuenta que en Magisterio no hay gente inteligente. No hay maestros brillantes. Eran las circunstancias de antes (carrera corta, que se podía realizar sin salir fuera, con perspectivas de trabajo a la vista -en aquel momento, ya hoy no- lo que llevaba a elegir a esta carrera como profesión".

PREGUNTA: ¿Estas circunstancias se adecuaban entonces a la situación de la mujer?

RESPUESTA: Era una carrera perfecta para una mujer por ser una carrera corta, sin necesidad de salir fuera y con un sueldo que permitiese vivir. No me arrepiento de ser maestra. Me gusta, pero he de reconocer que fueron las circunstancias, el tener otra oportunidad lo que me llevó a ello y como yo 200. (Tarsis)

PREGUNTA: ¿Creen que en la enseñanza las mujeres están marginadas?

RESPUESTA: Yo en la enseñanza no me he visto marginada. Siempre he dicho que "somos obreros de la misma empresa. El mismo trabajo por el mismo sueldo y las mismas horas". También hemos de decir que en este colegio no se ha fomentado el ser superior a... que en otros ocurre. Aquí hay muy buen ambiente.(Tarsis)

PREGUNTA: ¿Qué opinan del hecho de la feminización de la enseñanza en educación infantil. 93% y educación primaria 60% mientras que la universidad 28%?

RESPUESTAS: Será porque las mujeres son más maternales con los niños. A mí personalmente me choca ver a un hombre dando preescolar. Aquí hay que hacerlo todo: afilar,

borrar, entregar, poner nombres... no se realizan aprendizajes tales sino cuestiones más relacionadas con aspectos maternos. Sinceramente el otro día me contaron un caso de un chico que está dando preescolar en un colegio y las madres están contentísimas con él; lo primero que pregunté es si era afeminado.(Elisa)

PREGUNTA: Respecto a la consideración social de la enseñanza; ¿qué opinan?

RESPUESTA: Aquí poquísima. Depende del ambiente donde esté ubicado el centro y de la cultura de las personas. Si lo que se valora es el coche, el puro y el Mercedes, hay que ser realistas y pensar que en esta carrera ganas el sueldo para vivir y punto. Ahora si valoras otras cosas al maestro se le considera mejor.(Tarsis)

PREGUNTA: ¿Tiene algo que ver con este hecho el hecho de que sea un trabajo realizado por mujeres?

RESPUESTA: No, creo que no. (Elisa)

PREGUNTA: Consideran que dadas las características de la enseñanza, este debe ser un trabajo esencialmente femenino?

RESPUESTA: No, es más, en el colegio de mi hija sólo tienen profesorado femenino y a mí eso no me gusta, me hubiese gustado que también tuvieran profesores. En el futuro tendrán que afrontar la vida juntos y considero que separar niños y niñas es un retroceso hacia épocas ya superadas en que nos separaban en la guagua y el cuidador se enfadaba cuando alguien traspasaba la fila. (Elisa)

PREGUNTA: ¿Creen que hombres y mujeres, profesores y profesoras, se plantean la enseñanza de forma distinta?

RESPUESTA: Yo creo que las maestras son unas trabajadoras más abnegadas. Las maestras de antes, por ejemplo, eran muy completas: calaban, dibujaban, cantaban... sabían hacer muchas cosas y tenían otra educación en el trato, la cortesía, el estilo. Hoy en día maestros dicen palabras mal dichas. Estudian muchos contenidos, muchos libros pero la base se nota que falta. (Elisa)

Respecto al colegio, yo te digo una cosa, hemos trabajado durante 16 años en segunda etapa y lo dicho ¡qué gusto da trabajar con hombres!. Notas que eres independiente, te reúnes y trabajan juntos lo que tienen que hacer y te dejan trabajar tranquila. También depende del carácter. Yo soy como soy y me gusta ser sincera, decir las cosas cuando hay que decirlas y no complacer porque sí. Un día se puede ceder pero toda la vida no.

PREGUNTA: ¿Por qué creen que hay tan pocas mujeres en cargos directivos?

RESPUESTA: Te voy a decir una cosa: en este colegio nadie quiere cargos. Muchas veces lo hacemos por sorteo, sobre todo en una época en que teníamos una inspectora muy exigente y antipática. Los cargos dan muchos dolores de cabeza, implica mucha responsabilidad, te creas hasta enemigos. No compensa.

Elisa: También es cuestión de carácter. Yo no sirvo para dirigir.

Tarsis: Yo creo que todo el mundo debería pasar por todos los cargos, sería una forma de ser mejores compañeros porque al saber lo que supone el cargo nos pondríamos en el lugar de quien lo ocupa.

ENTREVISTADO: Enós (R)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (P)

TRANSCRIPTOR: Francisco

FECHA: 30 de Junio 1995

LUGAR: Aula del profesor (Colegio Nuevo)

P: Dentro del campo ya no de la sociedad en general sino dentro del ámbito de la enseñanza, tu sabes que es una profesión donde las mujeres tienen una gran presencia se habla de la feminización de la enseñanza. ¿Tú crees que en el campo de la enseñanza las mujeres de alguna manera están discriminadas? ¿crees que es un campo propio de ellas? ¿Qué opinas respecto a esto?

R: En absoluto creo que sea un campo propio para la mujer. La razón de que actualmente sea un alto porcentaje de mujeres las que estén en el mundo de la enseñanza, pienso que se debe a circunstancias sociales, pienso que ha sido una de las carreras más cortas, sobre todo, y le ha abierto a la mujer una forma de acceder a un puesto de trabajo. También por esta razón pienso que ha sido lo principal que ha motivado que la mujer esté presente en un alto porcentaje en el mundo de la enseñanza, ni mucho menos pienso que toda la enseñanza tienda a feminizarse, prueba de ello es que en los centros donde hay mayoría de mujeres, precisamente en los cargos directivos no quieren optar a ellos, son los propios hombres los que en los colegios acceden a los cargos directivos; en absoluto veo yo feminización de la enseñanza sino que han sido circunstancias históricas y sociales las que han propiciado que la mujer esté en mayor número en la escuela.

P: ¿A qué crees tu que es debido esa escasa presencia de las mujeres en cargos directivos? ¿Por qué crees tu que se produce esto?

R: Yo pienso que sobre todo, no sólo miedo, sino porque se ve que los cargos directivos van minando mucho la moral porque le estás haciendo un papel a la administración, un papel a veces ingrato porque te enfrentas a una serie de situaciones que no tendríamos porqué, sino que la administración nos diera los medios para resolverlos. Y este temor a resolverle una serie de problemas y conflictos a la administración hace que la mujer rehúse precisamente a estos cargos.

P: Respecto al hecho de la feminización, efectivamente hay una presencia mayoritaria de mujeres pero a diferentes niveles. Te estoy hablando de las estadísticas del M.E.C. para que tu me comentes un poco por qué crees que eso se produce así. Por ejemplo el profesorado de educación infantil el 93% son mujeres, en primaria el sesenta y tantos por ciento, en secundaria se equilibra en torno al 50% de presencia femenina en la escuela, y en la universidad desciende la presencia femenina a menos de 30%. Es decir que se produce una presencia femenina mayoritaria pero en los primeros niveles de la enseñanza. A medida que desde la secundaria a niveles superiores esta feminización desciende. Entonces ¿por qué crees tú que se produce este hecho?

R: Ante todo pienso por lo que hablábamos antes. Acceder a puestos de educación primaria, realmente es más fácil que acceder a la universidad entonces la preparación es distinta, sería más fácil prepararte unas oposiciones a infantil o primaria que acabar una licenciatura para después acceder a las medias. Yo pienso también que la sociedad ve con más agrado que sea una señorita la que esté con el niño a que sea un profesor el que esté con el niño. Y eso ni es por feminización ni es por nada, sino que simplemente es un hábito que hay en la sociedad y que se

ve con mayor agrado por aquello del espíritu maternalista, de que la madre entiende mejor al niño y que la maestra en este caso es un suplemento de la madre en la escuela. Pienso que por ahí es por donde se decanta que haya mayor presencia de mujeres sobre todo en infantil y en primaria que en secundaria.

P: ¿Tú crees que la enseñanza debe ser dada sus características un trabajo esencialmente femenino?

R: Sin lugar a dudas que es importantísimo la colaboración de la mujer en este aspecto pero, no es por agradar ni mucho menos, sino que hay compañeras excelentes que pueden colaborar y llevar una gestión y una coordinación del centro fabulosa...

P: Es curioso también en cuanto se da por ejemplo que los profesores te hablan de su propia experiencia en el curso anterior que el tema de los profesores está más en la 2ª etapa ...recuerdo que me comentabas que tu estuviste en 2ª etapa y que te pasaste hacia primaria porque es que no había plazas. Entonces ... y que sin embargo ahora... estás totalmente satisfecho con el trabajo en primaria.

R: Quizás en este centro a lo mejor haya rehuído a acceder a la secundaria y pienso que ha sido por situaciones propias de problemas de conflicto con los alumnos. Los alumnos de 2ª etapa pues son totalmente distintos a los alumnos de primaria pues en este caso las mujeres han valorado mucho la primaria...pero a pesar de ello las mujeres aquí han optado por que en primaria la conducta y los problemas a nivel de comportamiento de los niños de primaria no tienen nada que ver con los alumnos de secundaria de ahí que es más fácil echarle la bronca a los alumnos de primaria que a los otros... de que los profesores enseñen en 2ª etapa... pero yo recalco que mi experiencia en primaria ha sido muy gratificante, me siento muy a gusto con los niños.

P: Y ¿has notado diferencia en lo que es la enseñanza en la 2ª etapa y lo que es en los primeros niveles?

R: En 2ª etapa la enseñanza puede ser más a nivel de grupo y en primaria los niños tienen que trabajar más a nivel individual. En el primer ciclo de primaria no cabe duda que ... mi valoración ha sido muy positiva en el trabajo realizado en primaria. También yo veo más gratificante el trabajar con los niños en primaria que en secundaria, te recompensa más a nivel afectivo el trato con los niños y más afectivo que en secundaria.

P: Y volviendo al tema de la presencia mayoritaria de las mujeres en los centros educativos ¿tú crees que de cara al funcionamiento del centro, esta presencia mayoritaria de mujeres en el centro tiene algún tipo de consecuencias en lo que es el funcionamiento del centro a nivel general?

R: Haciendo una reflexión yo diría que podría tenerla aunque ahora mismo no la veo, podría tenerla... este centro se va a quedar mayoritariamente, en un porcentaje muy alto con profesoras...entonces va a haber la necesidad de implicarse en la administración del centro. La razón: el escaso número de profesores que componen la planta docente. Pienso que les va a costar mucho... incorporarse a la organización del centro dado lo que tendrán que hacer y desde luego que van a contar con el apoyo de... porque en definitiva son las que van a exigir ese cumplimiento, esa vinculación de las maestras a formar parte de ...

P: Me resultaba curioso a mi que fueras el encargado del comedor, en el sentido de

que es un trabajo esencialmente femenino y que lo estuvieras desempeñando tu. No entro en la valoración porque me consta que lo estás haciendo de puta madre, como se dice ¿no?, sino entro en la curiosidad un poco de saber como llegaste ahí y por qué, si es que nadie quería o...

R: Mira la principal razón era que hubo un momento en que ...como nadie quería implicarse en la realización de esta tarea... la valoración que hago de este año es bastante positiva...

P: Me decías que el tema de la tramitación burocrática te llevaba muchísimo tiempo.

R: Ahora si te puedo decir que ahora para el cuadro y el balance del comedor de hecho...

ENTREVISTADA: Eva (E)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (M.C.)

TRANSCRIPTORA: Sandra

FECHA: 17 de Junio de 1994

LUGAR: Jefatura de Estudios (Colegio Nuevo)

M.C.- Mira, bueno, lo primero que te quería decir era eso, que... un poco, quizás, la primera parte del proyecto, te advierto que allí descargué yo todas mis emociones.

E.- Lo que yo te quería decir, a ver si me admites, la parte que tengas después cuando lo tengas hecho de cómo funcionamos dentro del colegio, como si tenemos camarillas y eso... Eso sí me interesa a mí ver. Y ver la idea que tenemos de los hombres que nos mandan. Ellos se llevarían una gran sorpresa si supieran la poca estima que nosotras le tenemos. La poca valoración, no estima. No es cuestión afectiva, sino la poca valoración.

M.C.- De las mujeres hacia los hombres. Como profesionales.

E.- ¡Como profesionales!, no es tanto como profesionales. Nosotros, ese interés que ellos tienen por ocupar el poder nos parece denigrante. Nos parece denigrante porque lo ven como una necesidad de sentirse útiles cuando en realidad no lo son. Los hombres no tienen más utilidad que la propia....

M.C.- ¿Sabes lo que me he planteado? Hombre, a mí me gusta trabajar esa parte, pero la veo un poco arriesgada, ¿Tú no la ves?. Porque a mí lo que no me gustaría es hacer una valoración del centro, porque ese no es mi papel.

E.- En general, tú observa. Que los cargos que están ocupados por los hombres, no es más que, o por lo menos yo lo veo así, intentar compensar la inutilidad que tienen asumiendo responsabilidades para demostrar que son así. No es más que eso. Es un complejo de inferioridad. En realidad, los cargos no son más que eso. Los cargos te dan más trabajo, más responsabilidades; en cambio las mujeres huyen de ello, y huyen de ello porque ha sido siempre mucho más responsable, ha tenido siempre más sentido común. La mujer se ve con muchas responsabilidades que no ha buscado. De chica te encuentras responsabilidades sin haberlas buscado. La mujer, yo pienso, que es mucho más inteligente que el hombre. No tengo ni la menor duda, si no tú coges las notas de los chiquillos. ¡Qué dices tú! Si ya tengo un montón de responsabilidades encima ¿Me voy a buscar unas extraordinarias?. No vale la pena. ¿Para qué?. Además ¿Para qué?. ¿Qué utilidad tiene un director en un colegio?. ¿Para rellenar papeles, que lo podía rellenar exactamente igual una mujer?.

M.C.- Tareas más bien burocráticas.

E.- No tiene otra. ¡Toma de decisión!, no... Y le vamos diciendo, hoy se va a hacer esto, se va a hacer aquello. Sí, me parece muy bien, lo que ustedes quieran.

M.C. Pero ustedes, ¿Cómo colectivo de mujeres o con la participación de todo el profesorado?.

E.- Como colectivo de mujeres, porque somos más mujeres que hombres. Bueno, en realidad, por ejemplo, Ismael y yo. No somos mujeres, somos mujer y hombre. Nos pasa todos los años. ¿Quién

empuja a los niños para hacer las cosas?. Yo. ¿Quién mueve el colegio?. Yo. ¡Qué después los laureles se lo lleva Moisés! A mí me da igual. Se está haciendo lo que yo quiero. Pero en realidad, es un contexto, es el dominio de la mujer. Pero ha sido siempre así. En la casa, ¿Quiénes mandan?, ¿Quiénes llevan las cosas?, la mujer. Falta en una casa un hombre, y ¿Qué pasa? Se siente emocionalmente, pero la casa sigue funcionando. Falta en una casa una mujer y ¿El hombre que tiene que hacer?. Volverse a buscar otra mujer. Yo pienso que la mujer es responsable desde niña. Y no quiere más responsabilidades, que además las encuentran como florituras. Las encuentra como florituras inútiles.

M.C.- ¿Y podría haber también, ahí, lo que sería, lo que estuvimos hablando el otro día, de una sobrecarga de tiempo en tareas que no sean gratificantes para ellas?.

E.- Lo que realmente castra a la mujer, condiciona a la mujer y margina a la mujer, es la familia. Tanto su propia familia, desde que nace, como después la familia forma. ¿Qué mujeres ocupan cargos políticos?. Las que o están solteras o tienen una posibilidades económicas para que se ocupe alguien, haga las veces de madre, en su familia. No me digas tú a mí, que una Ministra tiene tiempo para ocuparse de sus hijos. No lo tiene, no. Entonces ¿qué ocurre?. Qué las mujeres en una edad, quizás demasiado temprana, tienen que decidir, si quieren formar una familia o si quieren desarrollarse en otros terrenos de la vida. Tú piensa, y te lo digo por experiencia. Porque tu piensa, bueno, esto es transitorio, los hijos son transitorios, después voy a poder a desarrollar y aplazas. Aplazas las cosas. Y te das cuenta que después puedes hacer ciertas cosas, pero ya es tarde para hacerlas. Y otra historia, ¿Quién te castra?. Te castra la familia desde que naces. Primero, tu piensa una cosa, ¿Qué decisiones tomamos las mujeres desde que nacemos?. Pocas. Porque, yo no se las generaciones actuales, pero yo por no decidir, no podía decidir ni la ropa que me ponía. Entonces ya no estamos acostumbradas a tomar decisiones, ni a mandar, sino a que nos manden. Lo que sí hemos desarrollado es un instinto secundario, para defendernos de eso. Y es lo que seguimos haciendo en la profesión. Desarrollar ese instinto secundario para mandar, a nuestra manera, y contrarrestar las órdenes que nos dan. De manera que esa órdenes se conviertan en algo a favor nuestro. Para eso sí hemos desarrollado un segundo instinto que el hombre no lo tiene. Como hombre le dices esto, y te dice que ¡No! abiertamente o te dice que ¡sí!, pero es incapaz de buscar un recoveco para que las cosas salgan como él quiere. Mientras que nosotras nos dicen ¡esto así!. Ah, sí, bien, vale. Pero mira, y es así, pero no es que yo, mira a ver, creo es que mejor así, vale. Desviándote del camino para que se haga lo que tú quieres. Pero al final nunca acaba saliendo. Yo pienso que la mujer, por lo menos en la enseñanza, no estamos marginadas. Los cargos se ofertan a quien los quiere coger. El directos ha dimitido tres o cuatro veces desde que yo estoy aquí, y nadie ha querido coger el cargo. Pero nadie ha querido coger el cargo porque, ¿Qué significa el cargo de director?. Firmar papeles, rellenar papeles para la Inspección y de vez en cuando llamarnos la atención si llegamos tarde. Desde que yo estoy de jefe de estudios, ni eso. Porque yo llego todas las mañanas y noto una fila de niños que todo el mundo le llaman la atención porque han hecho esto, han hecho aquello. Al niño lo bajan y le dicen: vete a la clase de esta señorita. Entonces, yo pienso, que los cargos se ofertan y se ofertan por igual. De hecho, hay montones de mujeres directoras ahora.

M.C.- Hombre, claro, respecto a épocas pasadas, pero ¿qué es lo que nos permite ahora ocupar cargos?.

E.- Pero ¿Por qué se nos permite ahora ocupar cargos?. Estábamos mucho más dedicadas a la familia. Ya la familia no funciona con el estatus que funcionaba antes. Ahora ya desde que los niños empiezan a ir al colegio, tú dispones de una serie de horas, que antes las madres no

disponían. Porque están las lavadoras, los fregaplatos, porque ya no se le da tanta importancia a que las cosas estén hechas al mediodía, porque las mujeres han pasado mucho de cocina, y de costura, te vas al Corte Inglés y te compras la ropa hecha. Y eso es lo que ha permitido darle a esto.....

M.C.- Eso es interesante, sí.

E.- Viene desde chico la irresponsabilidad. Sin embargo, pero después tú pides para ser representante del curso y se presentan todos varones.

M.C.- ¿Sí?

E.- Sí, complejo de inferioridad. A ver si nosotros podemos mandar en algo. Es que ven que no destacan, en otras cosas y quieren destacar en algo: ser jefe del grupo o representante, ganar al fútbol. Y estas parcelas se las están comiendo las niñas (que por cierto juegan mejor al fútbol que los varones).

M.C.- No. Las cosas están cambiando, afortunadamente. ¿Pero tu no crees que de alguna manera quedan resquicios?

E.- Mi madre me dio muchísimo más que mi padre. Mi madre era más culta que mi padre, mucho más inteligente que mi padre. ¿Qué ocurría?. Que mi padre, su complejo de inferioridad lo compensaba mangoneando y aquí ordeno y mando. Y hoy en día se hace exactamente igual. Y dentro de la enseñanza, yo pienso, que incluso el hombre está bastante deteriorado. Incluso en la sociedad, el hombre que es maestro, que se dedica a la enseñanza se le ve como que no ha servido para otra cosa. La sociedad tiene una asignatura pendiente, y es que la enseñanza no está bien pagada. El pagarla bien supondría muchísimo gasto. Entonces, ¿Qué ocurre? Se ha deteriorado la imagen, ¿Cuándo se ha empezado a deteriorar la imagen del maestro?. Cuando se le ha empezado a pagar mejor. ¿Por qué?. Porque no interesaba que siguiéramos pidiendo aumento de sueldo, porque le salía muy caro. Somos muchísimos maestros. Entonces esa es la intención política de deteriorar la enseñanza. La sociedad misma ve que el hombre que se queda maestro simple, es porque no sirve para nada. Es que no sirve para otra cosa, porque, además, la sociedad ha necesitado que el hombre tuviera cargos más importantes, carreras más importantes que la mujer. No entienden que un hombre se quede en simple maestro.

M.C.- Sin embargo, la sociedad también, ve bien que una mujer sea maestra, como continuidad, pienso yo, de lo que es el reflejo de determinada concepción sobre lo que es la enseñanza.

E.- Pero no es vituperante. Pero es que las mujeres no nos fiamos de que los niños estén en manos de los hombres. En realidad, nosotras que nos quejamos, de cómo está la sociedad. Y los hombres son los que nosotras hemos querido que sean. ¿Quiénes educan a los hombres?. Las mujeres. ¿Qué son los hombres?. Lo que las madres hemos querido que sean. ¿Qué ocurre?. Que nosotros no nos fiamos de que nuestros niños estén en manos de hombres, porque pensamos que no están capacitados para atenderlos. Nosotros, nuestro hijos, nos fiamos más en dejarlos en manos de una mujer que dejarlos en mano de un hombre.

M.C.- ¿En lo que es los primeros niveles?

E.- No, No. Lo que pasa es que tampoco podemos echarlos de la enseñanza. Pero yo, sinceramente como madre, preferiría que mis hijos me los hubieran educado mujeres. Por lo menos hasta que llegaran a la Universidad. Que ya ellos pudieran tener su propia concepción de la vida y pudieran desarrollarse a su manera.

M.C. Porque, ¿Tú crees que hay diferencia entre la enseñanza que imparte una mujer y un hombre?.

E.- El hombre es académico, mientras que las mujeres educan íntegramente. La mujer se preocupa de la limpieza, del comportamiento, de la manera en que hablan, del vocabulario que usan. El hombre va a su materia y punto. Si es Matemáticas, enseña Matemáticas, si es profesor de Lengua, enseña Lengua. No se preocupan de cómo vienen vestidos. Son.. como educadores son malos.

M.C.- Se dedican quizás más a la parte intelectual, al desarrollo intelectual.

E.- A la parte intelectual. Pero, ¿Por qué?. Porque para la otra parte están incapacitados. ¿Cómo vas a pedir a un hombre, que jamás se ha preocupado de si un niño viene bien vestido?. ¿Se preocupa en su casa de la ropa que se pone su hijo, del vocabulario que usa?, ¿Cómo le vas a pedir que lo haga después en la escuela?. El hombre va a lo intelectual, ¿Por qué?, porque el hombre se ha preparado para lo intelectual.

M-C.- Lo han preparado, sí.

E.- Sí, lo hemos preparado las mujeres. O sea, yo siempre lo he dicho. Nosotros nos quejamos del resultado de un producto que nosotras creamos. Es un producto nuestro. Mi suegra dice su niño. Que para que comiera tenía que ponerle el pan en la mano, porque si no nunca comía. Hacían una paella. Y es la primera en asombrarse. Y hoy logra meterse en la cocina y dice ¡ay, mi niño, que lástima!. Sin embargo, no se asombra de que su niña guise, cosa, trabaje en la calle, trabaje como maestra. Y eso le parece normal. Mi cuñada es la mayor de la casa. Sin embargo no se preocuparon de darle una carrera universitaria a la niña, sino al mayor de los varones. Que la niña se casaría y ya el marido la mantendría.

M.C.- Claro, era la función asignada.

E.- Hay que partir de la base, las carreras se han visto como un medio de sustento y las mujeres no tenemos porqué sustentarlas.

M.C.- Dependiendo, más bien, de la familia, en primer momento, de la familia que tenga o del matrimonio.

E.- La marginación está en la familia, tanto en la primera familia paterna como la familia que tú formes después. ¿Qué te ata?. No te ata el marido, Te atan los hijos. ¿Por qué tu no coges cargos que te tengan más horas de la cuenta? Pues, por no dejar a los hijos solos. Porque, por no dejar a los maridos, no. Porque, entre otras cosas, los maridos no están nunca en la casa. Entonces, lo que realmente tendría que cambiar, para que la situación de la mujer cambiara sería, la familia. La concepción de familia; cuando la concepción de la familia cambie, cambiará la actitud de la mujer en la sociedad. De hecho, hoy mismo sigue considerando que la mujer que ocupa cargos, y eso, no es una buena madre, no es una buena ama de casa, no es una buena eso. Y es verdad.

Pero yo, por ejemplo, cuando digo eso es que no me interesa ser una buena ama de casa, mis amigas mismas se echan las manos en la cabeza. Yo cuando entro a mi casa y toda mi casa está de "mangas por hombros" y me dicen: a mí la casa no me interesa en absoluto. Yo como ama de casa, nada. Y ellas dicen: Ay, ¿Cómo puedes decir eso?, ¿No me digas que a ti no te gusta llegar a tu casa y verla ordenadita?. Claro, que me encanta, pero si me lo hiciera otra persona. Porque como la que lo tengo que hacer yo, pues no. Me da igual, que esté ordenada, como desordenada.

M.C.- Sí, y ahí hay una relación también con lo que se sería el nivel económico de las familias.

E.- Claro, es lo que yo decía. La familia que se pueden tener y permitirte, de quien se ocupe de la casa, de los niños, y eso, pues a lo mejor automáticamente le queda tiempo para ocuparse de cargos políticos, de cargos en el trabajo,... Esto a grosso modo. Si yo no tuviera a mis hijos criados, yo no pudiera tener la jefatura de estudio Tu lo ves, que yo salgo de mi casa a las ocho de la mañana y la mayoría de los días no regreso nunca antes de las once de la noche. Cuando no es una reunión aquí, es otra reunión allí. Si yo tuviera yo tuviera niños de cuatro, cinco o seis años, ¿Yo podría hacer esto?. Esos niños hay que bañarlos, tienen que comer a una hora, tienen que estar en la cama a una hora. ¿Quién se ocupa?. ¿Mi marido?, ¿El marido de la otra?. O tienes una abuela detrás que haga el trabajo que tu no estás haciendo o te dedicas a los hijos, a estas historias. ¿Cómo empezamos a ocupar cargos?. Cuando los hijos empiezan a crecer. Ya ellos se preparan su comida. Ahora porque ya ellos se preparan su comida. Pero, por ejemplo, mi madre se las estuvo preparando a sus hijos hasta que se casaron. Ayer me estuvo comentando Pino: hay, todos días le digo a mi hijo que como no se haga la cama, se queda la cama sin hacer. Pero, me da tanta pena luego acostarme y que se acueste él, y que él llegue y la cama sin hacer. Y le digo, ¿cuantos años tiene tu hijo, Pino?. Dice, 27 años. O sea, que todavía tenemos algo que se nos ha inculcado desde niña, y es que la responsabilidad de que una casa esté limpia, ordenada es nuestra. De hecho nosotras, ni siquiera, le planteamos a los hijos ni al marido ¡Esto es una obligación de todos! No. Niño échame una mano y te dicen ellos: es que yo te he tendido la ropa, es que te he hecho las camas. Y tu dices: bueno, me han hecho las camas, ¿Qué cama has hecho?, la tuya, la de tu hermano. La mía la hice yo esta mañana cuando me vine .A mí no me has hecho nada. ¿Cómo que no te he hecho?. No ves que eres una desagradecida. Y ellos lo encuentran tan lógico. Si tú le dices, tiende la ropa. Jo, no eres gandula, ¿Te tengo que tender la ropa yo siempre?. Eso es así. Y después, por ejemplo,...

M.C.- Es curioso, en tu situación, por lo menos, que tienes las ideas tan claras respecto a eso, ¿no?

E.- Y te encuentras con un muro. Porque tu dices, niños tienen que hacer eso, niños que tienen que hacerlo. Y se pasan quince días para que lo hagan. En quince días se habrán acumulado tantas cosas, que llega un momento en que entras a una casa, y ya no porque seas mujer o hombre, es que no puedes moverte. Yo iba a decir que la loza me llega por el alto del grifo. O friego la loza o no comemos. Y ellos si ven la loza así se hacen un bocadillo y no friegan la loza. En mi casa se rompe loza, del fregadero, sin tino. Y digo, no la voy a fregar a ver si la friegan Llega un momento que da un mal olor en el fregadero. Y dices tu, lo tengo que hacer.

M.C.- También lo que le pasan a algunas mujeres es que le ayudan, pero como son desatre, dejan las cosas fatal, optan al final por hacerlo ellas.

E. .- No. Yo me he pasado de decir ¡Lo dejas! Pero es curioso. Como ellos no lo asumen como

responsabilidad, les da igual que casa esté patas arriba Si algo se va al suelo, lo pisan, lo pisan, lo pisan, y no son para agacharse y recogerlos. Porque como piensan ¡luego quien lo va a recoger es mi madre!, pues, que se preocupe ella. Y la sociedad no los culpan. Y tu fíjate. Alguien llega a tu casa y no te dice ¡Fulanito, cómo tienes la casa llena de mierda!, sino te dicen ¡Ya, cómo tienes la casa! Pues ellos se siguen autoafianzando. ¿Tú ves?, la que tiene que arreglar la casa, es mi madre. Y te dicen: es que eres una gandula, todo el día de reuniones. ¿A ti para que te hace falta eso?. Tu casa es la que tenía que tener en condiciones. ¿Mi casa? Es nuestra casa, es la casa de todos. Fulanita, la obligación es tuya, la única mujer que hay en la casa eres tú. Pretenden, que porque yo sea la única mujer... Yo, hace años, que dejé de hacer camas. Hago mi cama y no siempre, cuando me apetece y si no me acuesto sin hacerla. En mi casa no han vuelto a dormir con una cama hecha desde que yo dejé de hacer las camas. Y ellos se hacen la cama, te digo, una vez al año, que ya le digo yo, niños las sábanas ya ni echarlas a lavar, sino tirarlas. Ay, ahora hacer la cama. Anda mamá cambiamela tú. No, no, yo no cambio sábanas. Yo decía que no hacía camas y no hago camas. A regañadientes, ya te digo, las sábanas no las puedes lavar, es cogerla y tirarla. Aquellos ya no lo vuelven a poner católico, nadie más en la vida. Como eso, comida. Llega un momento que tu dices, llevan a bocadillos tres o cuatro meses. Hay que hacerles algo caliente para que coman. Entonces, ellos hacen un análisis de que es responsabilidad tuya, y la sociedad también, que es lo peor. Porque si a ellos la sociedad lo presionaran, por amor propio, lo harían. Pero fíjate una cosa. Tampoco son responsables con los estudios. Hoy en día, de aquí a diez años, vamos a tener un boom de mujeres con carreras superiores, en cambio, los hombres con carreras de tres años o sin carreras. Mientras que las mujeres han asumido que lo que quieren es estudiar y hacer algo distinto en la vida, los hombres están flojeando en los estudios, que da miedo. No están ni para sacar un curso. Pero, además, ni siquiera, es que tu digas: en mi tiempo yo estudiaba y trabajaba. En esto ellos ni se lo plantean .Y encima te echan en cara que es que es que las mujeres le estamos quitando los puestos de trabajo. El planteamiento de mis hijos es que si las mujeres nos quedáramos en la casa, es que donde deberíamos estar, para ellos habrían más puestos de trabajo.

M.C.- Si es planteamiento, además, bastante generalizado, por ahí. Y que además vuelve a resurgir en momentos de crisis económica .

E.- ¿Por qué?. Porque ellos se quedan sin posibilidades de trabajo. Y le quedan dos salidas: si la mujer está trabajando en la calle y ellos no están haciendo nada, se ven que tienen que hacer de amas de casa. Y ellos no quieren tocar estos papeles nunca, porque ellos saben lo ingrato que es el trabajo en la casa y que además nunca se acaba, y que no está pago por nadie. Entonces, ellos no quieren asumir el papel. ¿Ellos que quieren?. Echar a la mujer del mundo laboral, para además, porque.....Tu piensa una cosa. Hoy hay tanta demanda de trabajo, al estar la mujer cualificada, hay tanta demande de trabajo por parte de la mujer, que están cubriendo casi todos sus puestos. El hombre es que está menos cualificado que la mujer. Con lo cual, una de dos: o la mujer renuncia al trabajo, o ellos no van a ser capaces de conseguir un trabajo nunca. ¿Cuál es la solución?. Ellos no están dispuesto a sacrificarse más, para cualificarse igual que la mujer. Pues la solución es: la mujer a lo de antes, y ya los puestos de trabajo lo pedirían con menos exigencias porque no hay gente cualificadas.

M.C.- Entonces, ¿Tú crees que, un poco, las exigencias de acceso al mundo laboral se hacen más duras, se van haciendo cada vez duras, para impedir, de alguna, el acceso de las mujeres?.

E.- Pero, ¿Qué ocurre?. Que las mujeres están dispuestas a afrontar ese reto y lo están haciendo

es que entre más se está endureciendo, más se están endureciendo ellas y más cualificadas están saliendo. En cambio, a quien se le está haciendo cuesta arriba ese reto, es al hombre, que no está dispuesto a sacrificarse más para cualificarse. Y se está dando cuenta que los trabajos se los están quitando las mujeres. Y se lo van a quitar más de aquí en adelante. Entonces, la idea, la concepción de familia ha cambiado. Ya hoy en día, los niños van desde pequeñitos a la guardería. Con lo cual, los hombres no tienen que renunciar al trabajo. ¿Qué hacen? Que ralentizan el trabajo en la calle. Son los años en que podía ocupar puestos de trabajo, que a cierta edad le daría una experiencia para saltar a puestos mayores, y los pierden. Y son los años, tú observa, la curva de bajada de rendimiento de la mujer en el trabajo y observa y verás que es la época que está..... Que ya no se presta a colaborar en los trabajos, porque sale con el horario ajustado para ir corriendo a su casa, a atender al bebé, a atender al niño, a preparar la cena, a bañarlo. Y todo eso. Esa es la época en que los hombres que están aprovechan para coger los puestos de poder. Y después, ya la mujer llegan a nivelarse porque los hombres todo lo gestionan, el hombre tiene una experiencia en los cargos de poder que a las mujeres le faltan. Ellas se ven un poco imposibilitada de decir, empiezo desde cero, porque ya existen las comparaciones: lo haré peor, esta persona tiene más experiencia que yo. Y ahí es cuando ya la mujer se ve... La mujer se empieza a incorporar a los puestos de responsabilidad de los cuarenta años para arriba. Y se está empezando a ocupar de los cuarentas para arriba porque se está controlando la natalidad, y los niños se están teniendo pronto o una de dos: se deciden a no tener hijos y entonces, ya. Y, ¿Qué ocurre?. Tú observa el nº de parejas que hay deshechas y la mayoría de las parejas..... O se deshacen las parejas con hijos. Y curiosamente desaparece el marido, ellas pasan dos o tres años, pero como no hay más que uno o dos niños, a no ser que..... a la natalidad y se ya se incorporan al trabajo. Yo pienso que lo que margina a la mujer es la familia.

M.C.- Sí, bueno, un poco lo que hablabas también el otro día, de la propia automarginación, por las condiciones.

E.- Por las condiciones que se nos han dado. A nosotros no nos han dado opción a mandar, a tomar decisiones, de ningún tipo.

M.C.-Y ¿Cómo crees que eso se refleja en lo que sería la vida de las escuelas?.

E.- Yo pienso que no es negativo. Las escuelas, pienso que no es negativo, porque los niños siguen estando... Piensa que los cargos directivos perdemos horas de trabajo directas con los niños.

M.C.- Otra cosa que me comentabas el otro día, que me pareció interesante, es el tema de que, en tu caso, por los menos, también las renunciaciones, los cargos directivos, porque tienes más interés en trabajar directamente con los niños.

E.- Notas cosas, claro. A mí me ofrecieron, por ejemplo el año pasado un cargo en el STEC. No, porque pierdo el contacto con los niños. Yo pienso, que también, desde los cargos directivos se pierde la panorámica real de la sociedad. Entonces, si los cargos directivos fueran a horas compartidas, sería diferente. Pero lo tenemos comprobado que, en cuanto ocupas poderes pierdes el contacto con la realidad. Ahí tenemos al STEC, con todo lo que ha reivindicado, y todo eso, llevando la enseñanza, y esto está siendo un desastre. Ha perdido contacto directo con la enseñanza. Yo pienso que para ser un buen cargo directivo, tienes que tener un pie en el poder y el otro en la base para no desconectarte y saber qué problemas reales se producen. Y hoy en día no se da esto. Te vas al STEC o te vas a Promoción educativa, que también me lo ofrecieron a

mi, te metes en un despacho y te ocupas de papeles. Y lo único que te interesa son los papeles, y pierdes el contacto real con los problemas que se produce en la escuela o en cualquier puesto de trabajo. Entonces, eso es malo. Pienso que eso es malo porque desde el punto...llega en que tu has perdido los problemas reales que se producen en la base, no puedes ser un buen dirigente. No puede ser un buen dirigente, porque el dirigente está para solucionar los problemas que se producen en la base. Y si no conoces esos problemas o te llegan de segunda o te llegan a través de los papeles... Todos sabemos la deshumanización que existe en los papeles. Son números y eso, no... Yo, por ejemplo, he entendido el problema reales que tienen los sordos, cuando tenía a Marcos en el colegio, en la clase conmigo, y he visto los problemas que al niño se le presentaba y cuando me he dado cuenta que un sordo tiene muchas desventajas con una persona que oye. Y que hay que subsanarlas. Si yo hubiera estado en un puesto directivo y me dicen esto, ¿Un niño sordo? y digo, bueno, ya está, como todos los demás. Que el niño no oiga tampoco es un gran... Y yo se que es un gran handicap, y que te supone una superación grandísima. Mira, nosotros acabamos de tener, ahora mismo, un equipo de trabajo con hombres y mujeres. Bueno, pues los hombres son un desastre. Con el tema de la unidad didáctica. Todas las mujeres tenemos entregadas ya las unidades didácticas y ellos todavía están pasandolo a limpio. En cuanto nosotras lo hemos soltado de las manos se han perdido. Están todo el día colgado al teléfono: y mira aquí que íbamos a poner, y tú que ya la tienes hecha... Hemos tenido que descolgarnos de ellos, porque las unidades didácticas tenían que haber estado entregadas el martes. Nosotras la entregamos el martes, el último día y ellos todavía no la han entregado. Te fallan a reuniones. Y ya empiezan por una cosa que a mi me parece una irresponsabilidad: no, no, es que hoy hay partido de fútbol. Y los días que hay partidos de fútbol no pueden haber reuniones. Y si van, están cinco minutos y se van porque pierden el partido. Y tu dices ¿Cómo puede ser más importante un partido de fútbol que una reunión de trabajo? Y son las mismas personas que te dicen : es que me presento ahora para el CEP y salen. Y tu piensas: pero si en una reunión trabajo dejan la reunión por los partidos de fútbol, ¡Ave María Purísima!. Que tú dices, si estas personas en una cosa tan importante, como es esto, son capaces de suspenderlas por un partido de fútbol, ¿Qué harán en un cargo de responsabilidad?. Si los ves en el Parlamento, que están saliendo cada cinco minutos cuando hay un partido de fútbol, dices tú, ¿Cómo puede ser más importante la Liga del Barça que las decisiones que se están tomando en un Parlamento?. Y tu observa es Parlamento, cuando hay partido de fútbol, y los Diputados van a ver el resultado de fútbol. ¿Cómo puede ser esto?. Tu piensa, yo no me acabo de plantear esto. ¿Estas son las personas que ocupan los cargos importantes? Date cuenta que siguen siendo niños. Es más importante un juego que cualquier cosa de trabajo, de responsabilidad. Y yo he visto aplazar reuniones en el CEP por partidos de fútbol. No, no, no, el miércoles no porque juega el Barça. Estamos decidiendo el futuro de la juventud y hay que aplazarlo porque juega un equipo.

M.C.- Sin embargo, yo creo que ellos también tiene una visión, y en eso, un poco, mi tesis yo no se hasta donde va a llegar. Porque yo pienso que los hombres respecto a las mujeres y las mujeres respecto a los hombres tienen visiones de las cosas totalmente diferentes. Pero además, irreconciliables, es decir, yo creo que de la misma manera que tu dices ¿Cómo los hombres pueden aplazar?. Ellos tienen planteamientos como, por ejemplo, los trapitos nada más.

E.- Pero te dicen ellos, ¡Es un sector de mujeres!. Ellos especifican que hay algunas mujeres que los maridos las mantienen, que están mantenidas...

M.C.- Pero yo pienso, de la misma manera, que si tu dices voy suspender una reunión porque tengo que criar a mi chiquillo a ellos también le puede parecer raro, extraño, o argumentos que no valen. En ese sentido, te digo de posiciones un poco irreconciliables, en el sentido de que... Yo

pienso, por lo que he hablado con los hombres, no sólo con hombres o mujeres dedicadas al mundo de la enseñanza, sino en general. Por ejemplo, ayer. Ayer cuando estuvimos en la visita de la cristalería, a mí me hizo mucha gracia el tema, y que eso está implícito en todas las conversaciones que tienes con la gente, de que los hombres dicen que nosotras somos las que mandamos, ¿entiendes?.

E.- Y somos las que mandamos, en realidad. En eso somos conscientes. En eso estoy yo de acuerdo. Mis hijos dicen, llegan a mi casa y me dicen : mamá voy a ir a esto ¿Que te parece?. Eh, díselo a tu padre. A mi padre ¿Para qué? Si tu ya has dicho que sí, ¿Papá qué tiene qué decir?.Pero es que van y le dicen, a lo mejor, porque yo no estoy, al padre: papá es que queremos ir... Díselo a tu madre. Hay mujeres que le gusta su trabajo y que están haciendo un trabajo porque le gusta y no de mujeres que están haciendo un trabajo para comprarse joyas, para comprarse trapitos. Que para mí son una lacra laboral, y esa mujeres, sinceramente, yo pienso que harían mejor, no dejándole el trabajo a un hombre, sino dejarle el puesto de trabajo a una persona que realmente le gustara el trabajo. Yo no te digo que lo necesitara, porque el que se necesite un trabajo no quiere decir que uno lo haga a gusto. No es una garantía que uno lo haga a gusto, pero sí una persona que realmente le gustara el trabajo. Pero eso se evitaría si en lugar de haber tanto control para haber si rellenamos este papel o aquel, hubiera un control de la efectividad laboral en el trabajo, que no lo hay. Tu entregas todos los papeles a tiempo, tu puedes ser la profesora más inútil en la enseñanza, que eres perfecta. Tu preguntas a un maestro, qué hace en la clase.....

M.C.- Sí, pero, ¿No crees tú, también que hay profesores varones que también pasan un kilo del tema.

E.- Es difícil. En este control también habían varones que pasara...yo te digo que no me refería....

M.C.- Sin embargo, ellos como que resaltan mucho la situación. Me pareció a mí. Es una percepción personal.

E.-El único..... es que nos pueden atacar a las mujeres.

M.C.- Eso es a lo que voy. Es lo que te decía en la confrontación, un ataque de uno al otro y del otro al uno.

E.- Eso es lo normal porque la mejor defensa es un ataque. Entonces... Ismael es uno de los que me dice, a mí, todos los cursos, principios de curso, se pega todo el día empujándome porque si no, no haga nada.

M.C.- ¿Tu crees que los colegios lo dinamizan más las mujeres, en cuanto a actividades?.

E.- En todo colegio que tu veas actividades, destacan ellas. También viene dado por el nuestro. ¿Quién dinamiza una casa?. La mujer.

M.C.- Y tú piensas que las mujeres, como colectivo.

E.- Son mucho más creativas que los hombres.

M.C.- Sí, pero tienen, digamos, una cultura, unas creencias, unos intereses comunes, unos

problemas comunes.

E.- No, de hecho, las mujeres, generalmente, protegemos más a los hombres que a la propia mujer.

M.C. ¿No luchan como colectivo, para...

E.- Las mujeres somos nuestro peor enemigo. Como enemigos, somos peor que los hombres. Yo prefiero la amistad y el equipo de trabajo, dentro del centro, con hombres. Yo prefiero tener que estar llevando hombres a tener que estar llevando mujeres. Las mujeres creamos mayor problemas. Los hombres son más dóciles. Están acostumbrados a que lo manden las mujeres. Acepten con naturalidad que las mujeres lo manden, En cambio, las mujeres, tendemos a fraccionarnos más, a crear nuestros propios estatus de poder, nuestros propios grupos de poder, relaciones, donde tú observas la fracciones que se producen. Por eso te dije que a mí me interesaba ese dato para que lo tuvieras. las fracciones que se producen en el colegio, y tú verás que siempre tienen un líder-mujer, en todas las fracciones. Hay una mujer que manda el grupo. Los hombres son más nobles que nosotras, en cuanto a ataques personales y eso, son más nobles que nosotras, ataque de frente, se les ve venir mejor. Te puedes defender de ellos mejor, las mujeres somos más malas, tenemos más malas ideas. Por lo que yo te decía antes, de que hemos tenido que acostumbrarnos de chicas a dar un rodeo y a minar la base de lo que hemos querido conseguir, para que se viniera abajo. Entonces, esa labor de zapping, de escalar, la base que sostiene algo o alguien la hemos aprendido de chica. la autoridad de alguien, hasta que cae, la hemos aprendido de chica, con nuestros hermanos, con nuestro padres. Y llevamos esa dinámica de funcionamiento a donde quiera que estamos.

M.C.- Y esas estrategias, ¿Tu crees?, de lucha por el poder, lucha no por el poder, sino en contra del poder, de alguna manera.

E.- Son luchas por el poder real, porque quien obtiene ese poder, es el que tiene el poder real en los otros. Quien obtiene el poder del liderazgo, de conseguir que los demás hagan lo que él quiere es el que tiene el poder real.

M.C.- No el poder formal, sino el poder de influir en los demás.

E.- Hoy por hoy, yo podía conseguir en el colegio cualquier cosa que me propusiera, porque tendrían a la gente de mi parte.

M.C.- Claro, porque ya tienes... Ha sido, pienso yo, a lo largo de los años, trabajando constantemente.

E.- Y haciendo una labor... Hoy por hoy la gente tiene confianza en mí, saben a donde los voy a llevar, saben cómo los voy a llevar, saben que estoy dispuesta a arriesgar, incluso, mi puesto de trabajo, si es preciso, por algunos de ellos. Entonces, hoy por hoy, en el poder real, si yo me quisiera sublevar en el colegio, yo no levantaba el colegio... Yo te digo que no existe el poder en todas las cosas, subyace en sitios que no.....

Y por ejemplo, yo personalmente, la dirección es una cosa que no me apetecería, en ningún momento. En cambio, hay cargos que sí, porque estoy en paridad de derechos. Sin embargo, es algo que no me apetecería porque lo veo como desagradable. A mí, eso de estar rellenando papeles, me resulta horrible, horrible. Y no es más. Lo que hace un director, no es más que eso,

fiscalizar y rellenar papeles. Y a mí tampoco me interesaría la dirección porque... Y ya te digo, aquí el puesto de director ha estado ofertado un montón de veces, y nadie lo coge. Y junto a eso hombres, que no te cogería un cargo de responsabilidad, de equipo directivo, jamás. Mi marido.....(NO HAY GRABACION).

E.- Yo dudo que la enseñanza, a lo mejor marginal no está. Es más, pienso que la enseñanza es nuestra. Cualquier decisión que se tomara, ganaría las mujeres por mayoría.

M.C.- Por que son mayoría numérica. Porque son mayoría numérica, en Primaria, también. En Secundaria estamos en torno al fifty-fifty. Bueno, Secundaria te refieres tú con la nueva implantación de la Reforma, ¿no?. Pero yo me refiero Secundaria Media, Enseñanza Medias de Institutos. Ahí estamos en...

E.- En Media tengo yo una opinión muy pobre. En Media hay..... mandato, no hay ni mandato. Hace un mes han dividido al director y a la jefe de estudio, y lo han puesto, a un mes de acabar el curso, un director y a una jefe de estudio nuevos..... de que los cargos le dan puntuación para el acceso a cátedra.

M.C.- Para la estabilidad en los Centros, ¿no?.

E.- Entonces quiero decir que para nosotros no nos sirven los cargos. Los cargos, a nosotros no nos influyen en eso, ni te dan puntuación. Que ahora no ven que no saben. Ni te dan puntuación, ni te sirven para nada. A nosotros los cargos no nos sirven absolutamente para nada.

M.C.- Pero hay una cosa que, desde mi punto de vista, es bastante significativo y tiene relación con todo lo que hemos hablado. Y es que, a medida que avanzas, en lo que son los niveles del sistema educativo, la profesión o el trabajo de la enseñanza, cada vez va siendo menos feminizado. ¿entiendes?. Por ejemplo, en Primaria, Infantil, en Educación Infantil, Preescolar, absolutamente mayoría. En Primaria, mayoría; en Media, se equilibra en torno al 50%; y la Enseñanza Superior, se invierte.

E.-con la enseñanza de los hijos, con la crianza de los hijos. Tú vienes de tu casa y de estar con niños chicos, y no te cuesta ningún trabajo seguir con el mismo trabajo. No te cuesta ningún esfuerzo seguir con el mismo trabajo, en la escuela. Porque estás desarrollando, no tienes que hacer preparación ninguna. Estás desarrollando el mismo trabajo que en tu casa en la escuela. Criar niños pequeños y estar dando clase en los Institutos te supone un esfuerzo superior porque, tú, en Preescolar, no tienes que corregir exámenes, en Primaria no tienes que corregir exámenes. Ya entras en Segunda Etapa y tienes que empezar a corregir exámenes; los exámenes no se corrigen en la casa.

M.C.- Y, ¿No crees, también que tenga algo que ver con el tema de que lo académico, el desarrollo intelectual, el esfuerzo intelectual, esté más vinculado a los varones que a las mujeres?. De hecho, en la Universidad, que se requiere, digamos, ese mayor esfuerzo, en la investigación...

E.- No. En absoluto. Son horas. Y son horas en la que, además, trabajos en los que no puedes estar pensando en que el niño tiene fiebre, o que.....Tienes que tener los cinco sentidos puestos en lo que estás haciendo. Y es lo que yo te digo. No puedes tenerlo, cuando estás pensando que te has dejado al niño con fiebre, que si el niño habrá comido, que si lo habrán cambiado, que si

habrá dormido bien...O cuando tú te pasas toda una noche, porque un niño ha estado llorando toda la noche y que pasa toda la noche sin dormir...Y no es una, sino que la crianza de un niño, son muchas noches ¿Tu crees que tu después tienes cabeza, la cabeza despejada para ponerte a hacer un trabajo de investigación?. Es imposible. En cambio, seguir con los chiquillos en el colegio, sí, Porque es que no tienes que hacer un gran esfuerzo; son cosas que tu dominas por instinto. Enseñar a sumar no te requiere a ti ningún esfuerzo mental; enseñar a leer no te requiere ningún esfuerzo mental. Porque es algo que a través del tiempo lo tienes casi incrustado en la sangre, sale espontáneamente. En cambio, si yo tengo que estar pasando unos resultados de una experiencias, que he hecho, y todo eso, yo tengo que estar nada más en aquello, no puedo estar en otra cosa. ¿Qué ocurre? que cuando esa, la fase experimental en la Universidad, es en la edad en que tú estas criando a los hijos. O sea, la fase en la que tú empiezas a desarrollarte y a crearte una base en una Universidad, o en eso, es la edad en que las mujeres están criando a los hijos. Una mujer que ha hecho una carrera, empieza a tener hijos de los 27 y 28 años para adelante. A esa edad es a la que tú puedes conseguir un puesto en la Universidad, que tú puedes investigar, que tú puedes desarrollarte. Y tú te das cuenta que estás criando a un niño. ¿Qué ocurre?. Que cuando tú has terminado de criar niño, con cuarenta años ¿Quién se mete, con cuarenta años, en la Universidad de profesor? La Universidad está saturada

M.C.- Continuamos, Eva y yo, hablando en el coche cuando iba a visitar a los tutores de su hijo más pequeño, que tenía problemas académicos en el Instituto de la Vega. Continuamos hablando, fundamentalmente del problema "tiempo" en relación con lo que podría ser la incorporación de las mujeres a la Universidad y el trabajo en la Universidad. Y después lo generalizamos, un poco, a lo que pasaba con otro tipo de trabajo. De hecho, me comentó, me citó un trabajo que le habían pasado en relación con las nuevas tecnologías de ingeniería genética, y porqué se estaban produciendo maternidades a partir de las cincuenta años, en donde ya las madres no son madres; ya las madres serían, más bien, abuelas. Según ese artículo, hecho en E.E.U.U., que evidentemente me interesa mucho, y que le pedí, ¡A ver si lo encuentra!, en ese artículo hablaba de que distintas profesiones, lo se sería el acceso a un puesto, más o menos remunerado, de prestigio, lo que sería la continuidad y el ejercicio profesional en esos trabajos, requería tiempo y esfuerzo continuado. Cosa que podía impedirlo el que las mujeres estuvieran criando, estuvieran educando, estuvieran amamantando a sus hijos. Por eso, de alguna manera, se producía este hecho en relación con lo que era una situación, una estructura social determinada. Estuvimos también hablando (no se si quedó grabado en la entrevista), un aspecto muy interesante y que puede ir acompañado de cuestiones teóricas, artículos teóricos, como pueden ser: los de la corriente de la Proletarización, Appel, etc. Y es un poco, tanto los neomarxista, era el tema (me iluminó una luz) la relación que hay, también, con lo que es la estructura económica y social en el que estamos insertos. El problema de las mujeres en la escuela, cuál es la situación de la enseñanza y de la situación laboral de las mujeres, está muy relacionado con determinadas estructuras económicas y sociales. ¿En qué sentido?. Pues, por ejemplo, las mujeres cuyo nivel económico es elevado tiene la opción de pagarle a alguien que le cuide a sus hijos, etc, etc, y que le hagan las tareas propias del hogar. Estuvimos hablando, yo me lo planteé también, cómo cambiar esta situación . Porque, claro, estuvimos también, viendo, (con la luz iluminada en la cabeza), el tema de que estamos llegando, incluso, no las mujeres, sino la estructura económica y social donde hombres y mujeres que nos movemos, está incidiendo en lo que sería el curso natural del desarrollo humano, es decir, para la maternidad se tiene una edad. Y al ser la maternidad una carga, las mujeres y siempre las mujeres son las que tienen que optar y decidir entre: maternidad o dejar empleo. Esta situación no se produce en el vacío sino en unas estructuras económicas y sociales determinadas que hay que cambiar. También estuve hablando con Eva de cómo cambiar esa situación. Y esa situación se cambiaría dando apoyo a las mujeres, remunerando a las mujeres en

su maternidad, procurando, o bien pagando a personas que atendieran a sus hijos. Claro, me pregunto, y muchas veces me he preguntado por mi visión visionaria, si no estoy incidiendo en mi tesis en los secretos de la vida. En los secretos de la vida, en lo que son las relaciones humanas, si no me estoy excediendo. Y quizás esto no será como siempre el clásico problema del academicismo, de la objetividad. ¿Cómo se puede cuantificar estos sentimientos?, ¿Cómo se puede cuantificar el futuro de la evolución de la humanidad, de la evolución de los hombres y de las mujeres de este planeta?. Hablé con ella, claro, de la susceptibilidad, con poco tiempo porque se tenía que marchar, de las susceptibilidades que mi tesis pudiera plantear, con mi ocupación prioritaria que es la relación que he mantenido y el respeto que tengo que tener con profesores y profesoras en este Centro. Ella me confirmó que es un tema, evidentemente, bastante comprometido, bastante controvertido.

ENTREVISTADAS: Hetzabel, Miriam y Saba
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
OBSERVACIONES: Sin Grabadora
FECHA: 20 de Febrero de 1995
LUGAR: Aula (Planta baja del Colegio Nuevo)

PODEMOS EMPEZAR SI LES PARECE COMENTANDO LO QUE EL PROYECTO LES HA PARECIDO.

Miriam: Bueno yo creo que tu apuntas una visión histórica del tema que ya hoy ha sido superada. Hoy en día la mujer está más incorporada al mundo de trabajo, la educación y la política.

Hetzabel: Ya no está mal visto que la mujer trabaje. Cuando yo decidí estudiar y empecé a trabajar recuerdo que mi abuelo le dijo a mi madre: "¿pero, dónde va esa niña a estudiar?". Había una mentalidad por la que se pensaba que los hombres eran los que estudiaban y la mujer era para las tareas domésticas de la casa. También había miedo a que la mujer saliese, fuese fuera...

Saba: No sólo eso. El carnet de conducir también era un ejemplo de esa mentalidad. Cuando mi hermana se lo sacó, y no es muy mayor, se decía: "¡ay! una mujer conduciendo". Estaba mal visto que la mujer asumiese puestos en la sociedad puesto que había una especie de norma implícita de que "cada uno tiene su lugar", el hombre a trabajar y la mujer en casa. Ahora bien, las cosas han cambiado bastante, sobre todo en la enseñanza, nosotras nos sentimos iguales a los hombres y nos tratamos igual. Además en muchos centros somos más mujeres que hombres.

PREGUNTA: ¿Por qué creen que la mayoría del profesorado sobre todo de infantil y primaria son mujeres?

Saba: Yo pienso que de alguna manera el hombre se autoexcluye de estos niveles. la mujer se pone ahí porque tiene un don especial para estas edades.

Miriam: Yo te digo que personalmente he estado siempre en primera etapa porque me gusta. Notas el cariño de los niños. Es distinto.

Hetzabel: Yo he estado en segunda etapa también y no me gusta, es más fría, notas menos el cariño de los niños.

Miriam y Saba: Tampoco ves nada del esfuerzo que puedes hacer con los alumnos. No hay ese contacto con los niños como el que hay en primaria.

Los hombres, sin embargo, prefieren a los mayores (2^a etapa). Algunos hasta se atreven a dar asignaturas de las que no son especialistas porque no quieren estar con los pequeños.

PREGUNTA:¿ Por qué creen que la presencia en secundaria se reduce al 50% y al 28% en la universidad?.

Miriam: Yo creo que eso es señal de que los hombres siempre han querido considerarse más importantes. En definitiva, el macho tiene que superar a la mujer.

Saba: Eso ocurre hasta en los mismos matrimonios, es raro el hombre que acepta que su mujer gane más que él.

PREGUNTA:¿ Respecto a la valoración social del trabajo de la enseñanza?.

Miriam: En general hay un mal concepto y muy poca valoración de la sociedad hacia el trabajo del profesor. Se ignora el trabajo del profesor y existe una tradición que lo equipara como un gandul. Ellos creen que es decirle a los niños "haz esto" y ya está. Muchas vacaciones y sueldos pagados.

Saba: Mis hermanos mismos cuando llega junio dicen: "que bien así hasta septiembre y nosotros trabajando para ustedes."

Hetzabel: Mi sobrino me pregunta: "¿ya vienes de comerle el tarro a los chiquillos?"

Miriam: Existe alguna disparidad de criterios. Ves a algunas madres que dicen: "¡ay Dios mío! ¿cómo los aguantan?"

Saba: Esas personas que nos valoran nos relacionan más conque somos una guardería que con el desarrollo de una profesión.

PREGUNTA: ¿Creen que profesores y profesoras se plantean la enseñanza de forma distinta?

Miriam: Yo creo que todos/as tenemos unos objetivos y orientaciones que hay que seguir. El niño tiene que conseguir determinados objetivos y la forma de conseguirlos, la forma de trabajo es personal "cada maestrillo tiene su librillo" pero no depende tanto del sexo.

Saba: Yo creo que a una profesora no le importa hacerse una niña más, mientras que un hombre mantiene más la distancia. Se sienten ridículos, eso puede explicar que estén más en 2ª etapa.

PREGUNTA: ¿Creen que las mujeres en la enseñanza están marginadas?.

Hetzabel: No, participamos en las decisiones, divagamos más, pero participamos De las mujeres salen más cosas buenas.

ENTREVISTADO: Isaac (E)
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (CM)
TRANSCRIPTOR: Miguel
FECHA: 10 de Marzo de 1995
LUGAR: Aula de Música (Colegio Nuevo)

CM: Bueno, pues si te parece empezamos comentando que es lo que te pareció el proyecto, qué es lo que viste, con qué estás de acuerdo, con lo que no estás de acuerdo, si el tema te parece interesante o no si es una obviedad...

E: Bueno; en primer lugar, en general, tema obvio sí, porque lo único que se puede discutir son los porcentajes que puedan existir o no, pero no a nivel de que no exista eso; no se si me explico...

CM: Tú explícate, tú habla...

E: En general, es un tema que yo estoy de acuerdo con él, o sea... Se habla de la enseñanza como consecuencia de una práctica social o de una costumbre social o una, digamos, forma de sociedad. En general, yo no tengo que añadir nada más.

CM: Si te parece, vamos a hablar de cuestiones más generales, que como tú dices, yo lo que intento plantear es la relación, un poco, que hay entre la escuela y la sociedad junto al papel de las mujeres, ¿no?. Y las mujeres en la sociedad, históricamente, han estado marginadas y un poco lo que yo trataría de ver en el trabajo es si realmente, esta situación de marginación histórica tiene algunas repercusiones dentro de lo que sería el campo de la enseñanza y dentro de lo que serían las escuelas. Entonces, si te parece empezamos hablando por tú opinión sobre cuál es la situación actual de las mujeres en la sociedad. Qué es lo que opinas tú sobre el tema.

E: La mujer, en general, está marginada. En general, sobre todo en las capas medias bajas. No obstante, hay de todo. Que es una situación que cada vez se va superando más, por lo menos en cuanto que la educación se va extendiendo más y va repercutiendo. Pero, entre más baja económicamente y culturalmente, más marginada está.

CM: ¿Crees que esta situación de marginación se reproduce en la enseñanza? En la enseñanza. ¿Se podrían dar situaciones de marginación hacia la mujer?.

E: La escuela es un medio social de mantener la sociedad. Es decir, la escuela es un fiel reflejo de la sociedad y lo que la sociedad quiere educar porque tanto a nivel ideológico, como puede ser a nivel del Gobierno, como pueden ser los planes de la educación. Y los que estamos educando somos miembros de esa sociedad; es decir, transmitimos lo que somos. Si nos sentimos machistas, transmitimos machismo. Si nos sentimos feministas, transmitimos feminismo. Y, de hecho, por poner un ejemplo, en general, los padres quieren más a una maestra que a un maestro para sus hijos.

CM: ¿Si?.

E: Estoy hablando en general. Estarían más contentos si la que les diera clase fuera una maestra; sobre todo en los niveles básicos: preescolar...

CM: Bueno, eso me lo comentaste una vez; que una madre te dijo...

E: Si, porque el carácter del hombre es más seco. Las madres quieren personas entendidas. Que el niño siga en la casa detrás de la madre que es la que se encarga normalmente de la educación de los hijos. Y en la escuela, pues eso, la maestra para que sea la proyección o la prolongación de la madre en las escuelas.

CM: ¿Y cómo es que tú has optado por Primaria?.

E: Yo opté por EGB, y, de hecho, yo persigo dar clase en Secundaria; o sea, que la readscripción no se estaba dando en las Unitarias y, entonces, al llegar aquí, la única plaza libre era en Primaria.

CM: Bueno. ¿Y qué piensas del hecho de que la mayor parte del profesorado, sobre todo en Primaria, sean mujeres?. ¿A qué crees tú que se debe este hecho?.

E: Se debe a muchas cosas; sobre todo a que la carrera de Magisterio era, antiguamente, para mujeres. Esta es una de las causas. Era una carrera que se podía hacer en Las Palmas, porque las niñas no podían salir fuera. Esta es una cuestión. Otra cuestión es que los hombres que podían estudiar, estudiaban una carrera larga, una carrera que se estudiaba en Tenerife. Entonces, la maestra, pues eso, seguía teniendo un montón de tiempo para la casa. Pues eso, tenía sus horas de clase y luego se ocupaba de la casa. No sé si ganaban 8 o 10.000 pesetas. El papel de la educación lo tenía la mujer; al menos a nivel familiar.

CM: Sin embargo, la presencia de las mujeres en la Universidad; en la enseñanza universitaria, se invierten los porcentajes. Mientras que en Primaria... (Datos estadísticos del MEC). ¿A qué crees que es debido esto?.

E: Creo que, un poco por lo que dije antes. También puede haber relación en donde la mujer, si después del trabajo...

CM: Lo que dijiste antes respecto a...

E: Respecto a que la mujer está en la enseñanza en los niveles básicos. Bueno, el hecho de que las mujeres tengan un horario en el trabajo, en este caso en educación, que tiene un tiempo marcado y que no necesitan, necesitaban una investigación, leer mucha bibliografía... Se trataba de coger el palo, las cuatro reglas y se acabó. Entonces, tenía más tiempo para la casa. Entonces, el hombre, como socialmente está más libre porque sale de la casa por la mañana y regresa por la noche y nadie le dice donde estuvo; pues entonces podía dedicarse plenamente a eso, a investigar, a viajar... No tenía hijos, no pare.

CM: A veces las circunstancias naturales condicionan...

E: Condicionan un montón.

CM: Mira, el tema de la escasa presencia de las mujeres en los cargos directivos; aún siendo mayoría en Primaria...

E: En general, la mujer vive esa situación, y en gran parte, la tiene asumida. Parece que

intelectualmente no, pero en la práctica la tiene asumida y, entonces, por ejemplo, no quiere ser coordinadora de ciclo porque nadie quiere el cargo. Y, últimamente nadie queremos cargos debido a la situación en que se encuentra, pues de rebote, caes. Son muy pocas las que quieren cargos. En principio, quizás, porque no quieren complicarse, ni quieren...

CM: Supondría mayor dedicación...

E: Mayor dedicación, mayor responsabilidad, papeleo, reuniones, cosas que lleva el cargo. En este sentido, pues todavía, intelectualmente, aunque parezca que no, pues, a lo mejor, tiene asumido ese papel que la sociedad le da.

CM: ¿Crees que, dadas las características de la enseñanza, sobre todo en los niveles más básicos, debe ser un trabajo esencialmente femenino?.

E: No. Yo conozco a maestros de Preescolar que, bien, están bien preparados, y que se les da. Hay otros que no servimos para dar clase a pequeñitos porque no tenemos la paciencia, no tenemos ese enganche para los chiquillos; o sea, que no tiene nada que ver ser mujer o ser hombre.

CM: Crees que, con respecto a la consideración social de la enseñanza. ¿Cómo la sociedad considera el trabajo del enseñante?. ¿Está bien considerado este trabajo socialmente?.

E: No. Antes sí, junto con el cura. Pero ahora no. Hoy el maestro, no. El maestro y la maestra; la profesión. Y, últimamente, con los conflictos que han habido, que si jornada continua o no y con los cambios de leyes y tal, pues, socialmente, no está bien considerado.

CM: ¿Crees que ésto tiene algo que ver con que es un trabajo que están realizando fundamentalmente mujeres?.

E: No. No.

CM: ¿Crees que hombres y mujeres, dentro de la escuela...; los papeles que tienen hombres y mujeres, los roles que desempeñan, el tipo de funciones que ejecutan, el tipo de tareas que realizan ...son distintas entre profesoras y profesores, hombres y mujeres dentro de la escuela?.

E: No. Bueno, tendrán algo de distinto porque no es lo mismo un hombre que una mujer. O sea, a nivel psicológico y lo que es ser masculino y femenino, pero, a nivel objetivo no tiene que haber diferencias.

CM: ¿Crees que hombres y mujeres se plantean la enseñanza de manera diferenciada?. Es decir, lo que piensan sobre cómo se debe enseñar, sus prácticas en el aula...

E: Teóricamente, no. en teoría no deberían haber diferencias en cuanto a ideología y practica de enseñanza. En la práctica depende de qué maestro y qué maestra sea los que están dando clase. Si es un machista el que está dando clase, en la clase se respirará machismo por todos lados. Depende de la persona.

CM: Pero, depende más de características personales...

E: Personales y de situaciones concretas de vida... No es lo mismo un joven dando clase que un viejo. La edad, incluso, influye en la práctica.

CM: Bueno. Por ahora hemos terminado con las preguntas que tenía aquí. Si quieres comentar algo más, alguna cosa en relación con este tema...

E: Bueno, he hecho algunas anotaciones a nivel personal. (Habla de sus hijos y de que obligó a su mujer a sacarse el carnet de conducir a los cuatro meses de tener el tercer hijo. Son cosas que... La mujer, a lo mejor se siente cómoda. El marido llega a casa con el dinero y se sienten muy cómodas y, aunque tengan una profesión no la ejercen o no buscan la forma de ejercerla. En la calle se sigue viendo la educación de otra manera. Si ves a un niño con muñecas dices que es marica y, si ves a una niña jugando al fútbol dices que es machona. El reflejo de la sociedad lo tenemos en todos lados. Mientras la sociedad no vaya cambiando, uno no cambia. Es como en Esparta; los niños que nacían fuertes los educaban y a los débiles los despeñaban. En eso, hasta que no van cambiando las concepciones no se avanza. Es igual que cuando vienen los padres al colegio. Quien viene siempre es la madre, a no ser que estén separados y el padre tenga a cargo a los hijos. Entonces viene el padre. Y, si hay conflictos también viene el padre).

CM: Eso. ¿A qué crees que es debido?.

E: El papel de la educación lo tiene asumido totalmente la madre. Los padres estamos para levantarnos temprano, irnos a trabajar -porque creemos que las mujeres trabajan menos, en la casa me refiero-. A veces coincide que también el horario del padre no coincide para ir a las reuniones. También en un APA, la mayoría de los miembros son mujeres.

CM: Y, ¿la mayoría de los que estaban interesados por la jornada continua eran los padres?.

E: Las que se estaban moviendo eran las madres. Cuando empezó la huelga, sí vinieron los hombres, pero contrarios a la jornada continua.

Yo he tenido tres inspectoras, y no es por nada pero son más exigentes que los inspectores; más legalistas. No más exigentes sino más legalistas; que no se saltan la ley.

CM: Hay quien lo interpreta como que a las mujeres al costarle más llegar a lo que sería un puesto directivo, cuando llega, tiene que asumir ese rol de autoridad que implica un cargo, pero con más fuerza todavía. ¿Por qué, crees tú, que es ese grado de exigencia?.

E: Puede ser por eso que tú dices: a mí me han mandado siempre; pues voy a mandar yo ahora. Estamos hablando a nivel inconsciente.

CM: Tienes algo sobre las hipótesis. Alguna anotación...

E: No, no tengo nada.

CM: ¿Crees que las mujeres forman camarilla dentro de la escuela?.

E: Sí. Y los hombres. Donde pueden. Sí se nota. Tú ves, por ejemplo, a los que están en Segunda Etapa, cuando se van tomar el café, van las mujeres por un lado y los hombres por el

otro. Nosotros, como somos tres...

CM: Se sienten marginados, puede ser. Porque yo planteo que la mujer se siente marginada, pero quizás un hombre en Primaria puede sentirse marginado.

E: No. Aquí en Tinarama, no. En ciertos momentos que las mujeres están hablando entre ellas, pues, te puedes sentir incómodo, pero más por costumbre que por otra cosa, porque podemos hablar todos de todo. A veces están hablando, y tú con los chiquillos, y al llegar, no sabes si integrarte al grupo, si quedarte fuera porque no sabes de que va la cosa, pero más bien, por costumbre, más que por otra cosa.

CM: Ya no te voy a quitar más tiempo. Muchas gracias. ¿Te gustaría seguir participando?.

E: Sí, lo que no sé, si lo que te digo te gusta.

CM: Sí, sí. Yo parto de una hipótesis y, a lo mejor, eso no es lo que sucede realmente en la sociedad.

ENTREVISTADO: Ismael (I)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (M.C.)

TRANSCRIPTORA: Sandra

FECHA: 10 de Junio de 1994

LUGAR: Sala de profesores (Colegio Viejo)

M.C.- Hoy empezamos por ahí. Tú leíste el proyecto, me estabas comentando un poco lo que te había parecido y ahora empezaste a hablar de la traslación de lo que podía ser una situación de las mujeres en la Enseñanza Superior, en Universidad, a Primaria. ¿Tú crees que la situación de las mujeres en Primaria no es tan discriminatoria o tan desigual como puede ser en otros niveles educativos?

I.- Sí. En primer lugar no es discriminatoria. Prueba de ello es que son las mujeres normalmente las que suelen llevar la voz cantante en muchos sentidos. Muchos cargos directivos están en manos de mujeres, muchas veces son las mujeres las que marcan las pautas a seguir en un colegio; son las más dinámicas a la hora de participar en actividades y en cosas que se organicen. Pero esto es una parte solamente. La otra parte, y era un poco lo que yo te decía, antes de empezar a grabar con respecto a las diferencias que encuentro yo en una mujer que trabaje en la Universidad y una mujer que trabaja en la E.G.B. o en la Primaria, es que el hecho de haber llegado una mujer a dar clases en la Universidad significa que tiene otras motivaciones, otra preparación académica también, y por tanto, tiene exigencias diferentes. La Universidad exige un mínimo de preparación. No te voy a decir un máximo, sólo lo pongo en un mínimo de preparación a todos los niveles, e incluso como persona porque se le da clase a adultos que llegan también relativamente preparados, y que exigen. Mientras que la E.G.B o la Primaria hace que las mujeres continúen, algunas de ellas, llevando a la práctica el rol que le incluyeron desde niña.

M.C.- O sea que la carrera es un poco la prolongación de lo que sería la tarea socialmente encomendada...

I.- Exacto. Con menores exigencias. No te digo de conocimiento o de tipo académico, no, sino menores exigencias por cuanto naturalmente los conocimientos que hay que impartir en la Básica difiere muchísimo de lo universitario. Y se fomenta o se da, en muchos casos, casos que yo conozco. Y no me refiero a este colegio concretamente, sino a otros colegios. Y lo sé por amigas que trabajan en esos lugares. Me refiero a colegios de Básica, me refiero incluso a Centros de F.P. Mujeres que trabajan, no porque sientan el deseo de trabajar en esta profesión, con todo lo que pueda tener de servicio social, sino como una manera de ganar un dinerito para sus caprichos. Desgraciadamente es así; cosa que no ocurre en la Universidad, pienso yo.

M.C.- Pero, ¿Tú cree que esa situación es generalizable a bastantes mujeres que trabajen en Primaria?

I.- Yo pienso que, por supuesto, no se puede generalizar, son casos, si quieres, aislados, pero que existen desgraciadamente, y con bastante frecuencia. ¿Y por qué? Porque normalmente si la mujer está casada, su marido tiene su puesto de trabajo. Entonces, lo de ellas, son los caprichitos o cuatro cosas más. Si es una mujer soltera, una mujer emancipada, en fin, lo que sea, como se llame, pues no ocurre eso. Está trabajando porque necesita, naturalmente, el sueldo, necesita el dinero. Pero desgraciadamente se da muchísimo eso. Y naturalmente se da en aquellos estamentos de la Administración donde se puede dar, que es en la Primaria y en algunos casos en F.P. de algunos casos que yo conozco y de varios Institutos.

M.C.- Y tú crees que respecto a ustedes, los hombres, por ejemplo habría otro tipo de motivaciones, para meterse en la enseñanza.

I.- Sí. Mira, más que para meterse en la enseñanza, para trabajar en la enseñanza, y es el hecho o la imposición social de que el hombre tiene que trabajar. Y no cabe duda que es una actitud de tipo machista. De que no exactamente la mujer a su casa y el hombre a trabajar. Pero si al menos el 50% de ese esquema que se ha repetido a lo largo de los años. De el hombre por mucho dinero que tenga, si tiene mucho dinero se dedica a los negocios y a otras cosas y si no, si está más o menos bien, y tal, trabaja de maestro pues porque tiene que trabajar. Pero sin plantearse, emplear el sueldo en caprichitos, sino porque es una constante social que el hombre debe trabajar. La mujer, en la casa; y si la mujer no trabaja en la casa y es maestra, pues mira, mejor. Entonces la mujer lo que hace es exteriorizar, de alguna manera, todo esos clichés que existen en la formación, en la educación de las mujeres, desde que nacen; esos criterios machistas. Y la mujer o muchas mujeres no hacen nada por romperlo, y lo continúan diciendo ¡No! el dinero que yo gano son para mis caprichos. Mientras que el dinero que gana el hombre...

M.C.- ¿Y no crees que eso, de alguna manera, está también condicionado socialmente?.

I.- ¿En qué sentido?.

M.C.- En el sentido de que, la mujer de alguna manera encuentre en la enseñanza una salida a su desarrollo personal, pero eso a su vez está condicionado por una serie de estereotipos, es decir, que si está mejor visto que una mujer se dedique a la enseñanza que no que sea peona de caminos, por ejemplo. Un poco en relación con lo que el otro día vimos, ¿te acuerdas?, también estuvimos comentando abajo, de que lo ocurre en las escuelas es un poco el reflejo de lo que ocurre en las sociedades,...

I.- Por supuesto. Pero mira, para aclarar un poco lo que dije, que igual se puede malinterpretar. Te estoy hablando de casos concretos que conozco. Que naturalmente si yo conozco cuatro casos, que por una ley de proporcionalidad deben ser cuatrocientos. Pero no quiere decir, por supuesto, que todo sea así, porque efectivamente hay muchísimas mujeres que son grandes profesionales, que tienen clarísimo lo que pretenden, lo que quieren conseguir y muchas veces, y esto enlaza con lo que te decía al principio, cuando te decía que las mujeres son las dinamizadoras de la actividad escolar, lo digo porque efectivamente las mujeres, hay muchas mujeres que en sentido tienen clarísimo lo que hacen en la escuela. ¿Cuál es su función en la escuela? ¿Cuál es su función como maestra?. Y claro que existen. Pero muchas, muchísimas mujeres. Desgraciadamente, un poco anuladas, porque es mucho más morboso hablar de las otras mujeres que quieren ese dinero para sus caprichitos en el Corte Inglés y demás. Pero claro que hay mujeres que están totalmente implicadas en la labor educativa, que trabajan muy bien, que nos empujan a muchos de nosotros a trabajar y que se merecen, por supuesto, todo el respeto, con unas ideas muy claras, muy progresistas en el mejor sentido de la palabra. Pero que desgraciadamente están las otras. Y luego, lo que estábamos hablando de porqué la mujer llegaba a la enseñanza y no era, por ejemplo, como se dedicaba a cargar camiones de hormigón, cosas de esas. Mira, la raíz principal que he observado yo, por lo menos aquí, es que el peso de la familia, el hecho de decir hasta hace algunos años en Las Palmas no hay Universidad, ¿Tú qué quieres estudiar?. Tal cosa, no puede ser porque tiene que salir de la isla, te quedas aquí. Ese era uno de los motivos. ¿Y aquí qué había?. Magisterio. Estaba también Ingeniería, pero las mujeres no suelen estudiar Ingeniería. Y estudiaban Magisterio, y nada más. Algo había que estudiar, algo había que terminar. Y luego también esto se agravaba por el trabajo del hogar de la mujer, es

decir, una chica joven, naturalmente, está para ayudar a su madre y no a su padre, a su madre en las labores domésticas. Entonces, tú te vas a estudiar Magisterio a Las Palmas y cuando llegas a casa pues te encargas de fregar la loza, de planchar, de esto y de lo otro y me ayudas. Siguiendo ese criterio de la familia canaria, y de otros muchos lugares, me imagino, de que se tiene dos o tres hijos varones, que bien, pero lo que necesitamos es la hembra para que ayude a la madre, cuando se haga vieja. Y eso es que se ha ido repitiendo.

Luego, afortunadamente con el cambio político, un cambio político que propuso un cambio social, también. Ha cambiado, efectivamente la mentalidad. Yo realmente estoy muy asombrado de cómo en quince años ha cambiado la mentalidad de la gente y ahora, las mujeres jóvenes tienen muchísimo más campo de acción, mucho más en qué elegir, en dónde elegir. Pero, contra eso se impone el momento económico en que vivimos, también. Y es que ya no se plantea qué profesión voy a hacer yo porque realmente me gusta y puedo sentirme feliz y realizada con eso, o realizado porque esto pasa también en el hombre, sino qué profesión tiene salida. Y entonces, ocurre bastante eso, que la gente dice, bueno, pues mira yo me voy a meter en enfermería porque hace falta enfermeros o enfermeras. Mira yo me voy ¡no! en Magisterio no, ya no me mete en Magisterio porque resulta que están sobrando maestros por todos lados y me esperan quince años en la lista.

M.C.- Sin embargo, salió en el periódico el tema del "número clausus" y pusieron por primera vez en Magisterio "número clausus", no se si lo leíste. Y yo a veces también, algunas preguntas me hago, y no tengo respuesta: la gente sigue matriculándose en Magisterio y la matrícula sigue siendo mayoritariamente femenina.

I.- Si, pero eso si tiene una respuesta clara. Y la respuesta es que utilizan Magisterio como trampolín para otra carrera superior. Es decir, yo me meto en Magisterio y en los diez años que voy a estar en la lista de desempleados me da tiempo para sacar Pedagogía, por ejemplo. Pero a la vez tengo, cada año la oportunidad de hacer oposiciones. Quien dice Pedagogía dice Psicología. Y ahora mismo hay mucha gente que se han metido en Magisterio y que están haciendo, por ejemplo, Educación Física, porque se prevé que hacen falta muchos especialistas en Educación Física. No por un interés personal, íntimo de realizarte como profesor de Educación Física. En Música también está pasando. Y, vamos. Yo veo la explicación por ahí. Y luego otra cosa, ¿Por qué mucha gente se metía en Magisterio?. Porque era el camión escoba de todas las demás carreras. Los que no podían hacer una carrera universitaria, ya no sólo por motivos familiares sino económicos, e incluso por cuestión de expediente académico, porque suspendían y tal, se pasaban dos años en Medicina o un año, un año en Derecho; Magisterio que es más fácil. Y lo sacaban. Y ahí está el tema. Lo que pasa es que eso se agrava en el caso de la mujer, por lo que decíamos antes. El hecho de ser mujer, por la educación que ha recibido desde niña, esos esquemas sociales que se repiten continuamente en la mujer.

M.C. Bueno que también tiene relación con algo que tú no estabas de acuerdo el otro día. Me comentaste el tema del desprestigio social que tiene la carrera, que yo no lo afirmo, sino que hago aquí una pregunta que, si de alguna manera, tiene algo que ver la escasa consideración social de la profesión docente o del trabajo docente con el hecho de la feminización.

I.- No, yo no estoy de acuerdo con eso. Igual la lectura que yo hice el otro día de eso era una lectura sesgada. Porque soy de los que piensan que el hecho del desprestigio de la escuela, por ejemplo, no se deba a que exista una feminización de la profesión, sino se debe a los intereses de los políticos de turno desde hace muchísimo tiempo. Yo no voy a poner fecha, pero desde hace muchísimo tiempo, de utilizar en maestros o a la maestra como último eslabón de la pirámide

funcionarial, para que sirva de rompeolas. Entonces, mientras todos los problemas sociales que se pueden palpar tranquilamente en el nivel medio de una familia, todas las frustraciones sociales que pueda haber en esa familia, que apuntarían directamente a la mala gestión política que puede dar cualquier gobierno del color que sea, hay que manipularla, hay que llevarla a otro lado. Y toda esas frustraciones que la exterioricen con los últimos de abajo. Y este caso, los últimos de abajo son los maestros. Entonces, mire: su hijo no tiene problema ninguno. ¿Usted vive en un piso de 35 metros cuadrados?. Eso no es problema ninguno, no pasa nada. Que usted no tiene trabajo, que está angustiado, no pasa nada. Que su hijo está siendo sometido a un bombardeo consumista continuo por parte de la televisión, no pasa nada. Su hijo no sale adelante porque el maestro no enseña. ¿Qué usted está en el paro, que no tiene trabajo?, es que no le podemos trabajo porque resulta que la mayor parte del presupuesto se lo llevan los maestros. Por eso te lo decía, que no tenía que ver con la feminización. Sin embargo, y por eso también te decía que estaba reflexionando mientras tú hablabas, sí se puede dar el caso de que a un maestro (ahora no tanto) se le permitía mucho más que a una maestra, y era la proyección de los esquemas mentales que habían en la sociedad machista. Un maestro, por ejemplo, lo veía, qué se yo, en una discoteca, en una sala de fiesta, y lo veía el padre de un alumno o alguien ¡o mira, es un tío cojonudo, se tomó una copa conmigo!. Pero luego veían a una maestra y decían ¡Esta tía es una puta!. ¿Qué moral le va a dar esta mujer a mi hijo?. Entonces ahí el problema de feminización sí que puede surgir.

M.C.- Bueno, pues ya terminamos, muchas gracias...

ENTREVISTADO: Jacob
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
OBSERVACIONES: Sin grabadora
LUGAR: Biblioteca (Colegio Nuevo)
FECHA: 18 Mayo 1995

OPINIONES SOBRE EL PROYECTO

Es interesante en la medida que siempre es necesario investigar sobre lo que ocurre en las escuelas. No tiene, sin embargo un interés práctico, en el sentido de que sirva para aplicar e intervenir en la escuela. Esta expectativa funcional siempre la tengo en lecturas y demás.

¿QUÉ OPINAS SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD?

Ahora mismo asistimos a un proceso de cambio del rol tradicional de las mujeres. Es una época difícil tanto para ellas como para los hombres que vivimos con ellas. Creo que la situación de marginación se ha superado, al menos en las sociedades post-industriales. Personalmente yo no lo vivo como un problema.

¿QUÉ OPINAS SOBRE EL HECHO DE QUE LA MAYOR PARTE DEL PROFESORADO SEAN MUJERES?

Creo que en parte es debido a la configuración cerebral. Está demostrado que las mujeres tienen más desarrollado el hemisferio derecho del cerebro que es el encargado de... Ello implica que la mujer tiene unas características, unas habilidades, un desarrollo superior en actividades como la educación de niños pequeños que tienen componentes no tan racionales sino más de cariño. La mujer está más capacitada para el amor, la comprensión, todo eso. La enseñanza en los primeros niveles tiene características que se basan en cosas distintas que la enseñanza en los niveles superiores. Se sabe por estudios que las mujeres son superiores en estas cuestiones.

No soy feminista al 50%. No tiene sentido que yo planche y ella suba la bombona, cada uno debe hacer lo que tenga más habilidad.

Si un colegio fuese una familia en el reparto efectivo sería darle a cada uno lo que mejor hace. No es lo normal por ahora, que los hombres lleven el preescolar.

¿QUÉ PIENSAS SOBRE SU PRESENCIA MAYORITARIA EN PREESCOLAR Y MINORITARIA EN LA UNIVERSIDAD?

Cogiendo todos los niveles del tramo educativo, ya entran en juego otras cosas como la entrada de las mujeres en la investigación. Además en el nivel universitario hay otro componente y es que todavía se arrastra la antigua marginación de las mujeres de la carrera científica. Esto no significa que no sirva sino que en igualdad de condiciones, en forma de pensamiento se hace más difícil a una mujer ser ingeniero de telecomunicaciones que a un hombre.

¿QUÉ OPINAS SOBRE LA ESCASA PRESENCIA DE MUJERES EN CARGOS DIRECTIVOS?

Pienso que debido a esta forma de pensamiento que te comentaba, a lo mejor no interesa a las mujeres estar realizando trabajos burocráticos, rellenar libros de actas y todos esos papeles. También puede haber otro componente que es un lastre del pasado, en que los cargos directivos

son hombres por ser una figura de autoridad y todo eso. Sin embargo, creo que si preguntamos a las directamente implicadas, creo que ellas prefieren estar trabajando en su casa en vez de estar rellenando actas, estadillos, etc...

¿CREES QUE HOMBRES Y MUJERES SE PLANTEAN LA ENSEÑANZA DE FORMA DISTINTA?

Puede ser distinto. El cariño que tienen las mujeres, las hace tener una visión no distinta, pero si más amplia. Nosotros vemos solo el aspecto científico-racional, ellas prolongan su rol de madre.

¿CREES QUE LAS MUJERES PROFESORAS ESTÁN DISCRIMINADAS EN LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES?

En las organizaciones no está marginada. Tienen los mismos cauces para tomar decisiones y participar. Lo que si puede pasar es que no participe porque quizás no le interesa. Las cuestiones organizativas son abstractas, frías, y es algo que no les va. Me parece, intuyo que no se plantean esas cosas porque no les interesa, no tienen una influencia directa en lo que se ve en el aula. A nivel educativo no he visto enfrentamientos entre hombres y mujeres en las escuelas. Sí hay enfrentamiento a nivel de ideas y otras cosas. Si fuéramos a enfrentarnos ellas tienen las de ganar de cara a la realización de proyectos de cambio o a la ocupación de cargos directivos. Al ser mayoría el bloque feminista frente al masculino, ganarían. Ellas son mayoría.

Sin embargo, yo creo que está mejor en otras cosas, la mujer tiene una serie de cualidades y las tiene que desarrollar. Lo que sí es evidente es el apoyo que las instituciones tienen que dar a este tipo de tareas que desarrollan las mujeres. No es lo mismo dar clase a niños de tres o cuatro años que dar clase de física o matemáticas en 8º. Cuando yo daba matemáticas en 2ª etapa no terminaba tan cansado como cuando daba clases en niveles inferiores. La profesora de preescolar está mucho más atareada. Se necesitaría bajar la ratio y tener acceso a horas para ella. Preparar el material u otras actividades propias del preescolar requiere mucho tiempo. Creo que son niveles más meritorios. Sin embargo entre los alumnos y padres el prestigio y respeto entre los profesores de 2ª etapa o los primeros niveles es distinto. Hay una falta de consideración de los padres debido al desconocimiento de muchas cosas. Se tiene más respeto al profesor de matemáticas porque se supone que sabe más. Nadie viene a discutir física o ecuaciones de 2º grado. Sin embargo con profesores con grados bajos les da confianza porque suponen de lo que se trata, de dar las letras, y las letras las sabemos todos. Lo sé porque he pasado a primera etapa y he comprobado que ni te miran. En 2ª etapa no sólo yo sé mucho sino que también puedo responder.

OPINIONES FINALES (SI QUIERES AÑADIR ALGO)

Yo creo, no se si está demostrado que las mujeres tienen otra forma de vivir la realidad, una percepción de las cosas distinta de los hombres. Y creo que tienen que desarrollar todas las potencialidades. Creo que con un reparto al 50% lo perdemos todo. Esa es la experiencia que yo tengo. Quizás por la familia no vivo como problema la mujer esclavizada. En casa colaboramos todos. Siempre procuramos que cada uno haga lo que le sale mejor. En mi casa no ha tenido sentido el reparto al 50%.

ENTREVISTADO: Josué (E)
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (CM)
TRANSCRIPTOR: Miguel
FECHA: 12 de Junio de 1995
LUGAR: Sala de profesores (Colegio Viejo)

CM: Bueno, vamos a hablar, un poco, de cuestiones más generales, de lo que es el proyecto y el tema de la feminización de la enseñanza. Después, vendrá un segundo bloque de entrevistas, más centrado en concepciones de la enseñanza... Entonces, si te parece empezamos hoy comentando que te parece el proyecto, que te parece el tema.

E: Si quieres que te diga la verdad. ¿éste proyecto es único?. ¿Se ha trabajado con anterioridad?. ¿Se ha estudiado?.

CM: Bueno, el tema se ha trabajado, mas bien fuera de España. Aquí, se ha trabajado más el tema de sexismo y enseñanza, el tema de la mujer y la educación y demás; pero se ha centrado mucho en lo que es el alumnado, cómo las mujeres optan por determinadas profesiones o cómo se las margina a través de comportamientos del profesorado o qué visión se da de las cuestiones de género en libros de texto y demás. Pero, yo aquí, a lo mejor, existe, pero yo... Más bien es relacionado con lo que es el profesorado; que esas cuestiones de género se dan también en el profesorado. ¿Por qué?. ¿A ti te suena algo de esto?.

E: Yo es que no sé mucho del tema. ¿Hay la misma proporción de mujeres en Primaria en otros países que aquí?. ¿Sabes algo de esto?.

CM: Se da, en general, en todos los países, una feminización del profesorado de Primaria, de los primeros niveles; aunque después se equilibra en lo que son EE.MM. Pero, vamos, la concentración de mujeres en Infantil y Primaria es algo que se da en...

E: Si. En Infantil y Primaria es descarado. Yo pienso que el 80% son mujeres. Yo no me quiero enrollar mucho...

CM: Tú enróllate porque, a lo mejor, preguntas que te voy a hacer después, me las estás contestando.

E: Yo en cuanto al tema de la presencia abrumadora de las mujeres en la enseñanza, yo creo que ha sido una avanzadilla; porque ten en cuenta que últimamente, los jueces, los fiscales, son mujeres. Yo creo que las mujeres tienen una estructura mental que se acopla bastante bien al sistema de enseñanza que tenemos. Fíjate que las últimas comisiones de jueces que han salido, son mujeres. Te quiero decir que el problema es que se concentró en EGB porque durante una época estaba mal visto que en la familia, las hijas saliesen a estudiar fuera. Otra de las causas puede ser que al ser una profesión que está relacionada con niñas y niños y al estar relacionada, un poco, con la maternidad y con el cuidado de los niños en casa, pues, se le dio como más salida. Pero, una vez que se superó esa barrera y las mujeres pueden acceder más a las carreras; yo estoy viendo que... Yo he estado en clase y la incorporación de las mujeres es mayoritaria y que, además, los resultados escolares de las mujeres, son mucho mejores que los de los hombres.

CM: Eso estaba comentando también hoy con Sara y con Abraham

E: Yo creo que son más metódicas a la hora de estudiar. Los varones son más desordenados. Las mujeres organizan mejor el trabajo. Tú sabes que los varones somos más desorganizados porque desde chicos se nos ha acostumbrado a dejarlo todo tirado y que venga alguien detrás a recogerlo y las mujeres... En parte, la pregunta que habría que hacerse y que me estoy haciendo yo. En parte, ¿la enseñanza que se les ha dado a las mujeres les está favoreciendo ahora?. Porque el aspecto metódico y todo eso... En parte, están favorecidas. Esa sería una pregunta que habría que hacerse porque me da que sí... En el aspecto organizativo que tienen... Tienen una organización muy metódica. Nosotros somos más desordenados. Bueno, siempre hay grupos de excepciones, pero, generalmente, sí. Yo creo que puede ser una de las causas porque a medida que las mujeres van llegando a niveles superiores van teniendo mejores resultados que los hombres. Ese sería un estudio que habría que hacer. Y lo de EGB, yo creo que puede ser un poquito de todo; porque siempre no hay razón única. Te quiero decir que el hecho de niños, maternidad, etc; el hecho de que es una carrera de ciclo corto; el hecho de que se podía estudiar en Las Palmas... Me da que el hecho de salir fuera también les ha afectado porque poder estudiar en Las Palmas Magisterio y no tener que ir a La Laguna, quizás eso ha influido un poco. Ya te digo, que los factores pueden ser varios y de los que te digo, algunos tienen bastante presencia. Ya te digo, son preguntas que uno se hace. Y ¿que más quieres que te diga?. Es que yo, a veces, me pierdo.

CM: Bueno, yo, un poco, planteo que la situación, en general, de las mujeres en la enseñanza, no es ajena a la situación de las mujeres en la sociedad en general.

E: Bueno, ya te digo que, quizás sea una avanzadilla porque yo creo que era una de las pocas válvulas de escape que, a nivel de estudios, tenían las mujeres. Hoy en día, todavía hay excepciones, como es lógico. Pero, hoy en día, que las mujeres tienen acceso a la enseñanza se está viendo que a medida que van llegando a carreras que antes no tenían opción, como las ingenierías, por ejemplo, pues, las mujeres están teniendo unos resultados fabulosos. Y me da que lo de la EGB fue una avanzadilla porque se les permitía y porque se les guiaba inconscientemente hacia eso. Las pocas salidas que podían tener era esa; exceptuando los de las familias más liberales que les permitían a sus hijas... Y en Canarias, concretamente en Las Palmas, me he dado cuenta de que hay un sector de la población masculina que está en la enseñanza también. Que el hecho de no tener una diversidad -sobre todo gente de clase poco pudiente-. Es decir, si hiciéramos un análisis de la gente que está en Magisterio, me da que el 80% o más, ha salido de un ambiente familiar económicamente pobre; que no han podido salir a estudiar y el hecho de no tener Universidad en Las Palmas, ha afectado mucho. Te lo digo por mi caso en particular. Yo quería estudiar Biología. Aquí no había Biología y no había medios económicos para ir a La Laguna. Entonces, de lo que había aquí, que era Ingeniería, Magisterio y creo que Arquitectura también... Pues, yo, de esas tres opciones, me decanté por ahí. Los factores son distintos en los distintos sitios, pero hay algunos que son comunes. El tipo de educación que se le daba a las mujeres y a los hombres ha influido pero, no sé... Habría que hacer un análisis de como está el alumnado actualmente en las escuelas de Magisterio; ahora que tenemos universidad aquí y ahora que a las mujeres se les permite, tienen un mayor acceso a otro tipo de carreras. No sé como está el tema de la matrícula pero, quizás inconscientemente, todavía pese, aunque no explícitamente. Aunque uno no lo reconozca, pese el tema de relacionar maternidad, el criar niños, con la educación de los niños. Quizás eso esté pesando todavía.

CM: Si, que se asimila, un poco la enseñanza en los primeros niveles a lo que es la continuidad de...

E: Si se hace un estudio del profesorado que está en Preescolar, que es muy significativo del tema; yo me atrevería a decir que el 97% del profesorado son mujeres.

CM: Si, yo te lo confirmo con unas estadísticas que te voy a dar ahora... Acertaste.

E: Incluso hay estudios, creo que hace algún tiempo, donde el profesorado masculino no estaba bien visto en Preescolar. Además, el profesorado de los niños pequeños necesita unas características específicas. Necesita gente muy dinámica, alegre, que cuente historias, que cante, etc. y me da que eso no se ha considerado como muy masculino. Sobre todo el tema del cante, se dejaba más a las mujeres. Parece que hay una idea de que la mujer cuida mejor a los niños porque se relaciona el Preescolar con una guardería de niños. Al hombre no se le veía en esas situaciones porque esa no era la educación que habíamos recibido. Eso ha ido desapareciendo, pero, sin embargo, los hombres no se decantan por ese tipo de enseñanza. Quizás, los que han entrado en Preescolar últimamente es porque no les ha quedado otro remedio. Pero, si te dan a elegir la plaza libremente, creo que muy pocos hombres elegirían Preescolar.

CM: Pues, lo que te decía, de los datos que tenía aquí y que quería comentarte a ver que te parecían... (datos estadísticos).

E: A medida que se va avanzando de nivel educativo, la presencia de las mujeres disminuye.

CM: ¿A qué crees que es debido esto?.

E: Yo creo que las condiciones, hoy en día, para la igualdad, se dan. No quiero decir que se de la igualdad sino las condiciones. Pero todavía, incluso en el profesorado, subyace el tema de la relación mujeres-niños-familias. Inconscientemente, porque conscientemente, la reflexión se la hace mucha gente. Yo te lo digo por mi experiencia personal. Yo, por ejemplo, no sirvo para Preescolar porque no me adapto al nivel que hay que adaptarse. Se necesita a una persona con unas características "X" y parece que ese tipo de características se dan más en las mujeres. Parece, no quiero decir que se tengan que dar. Eso de cantar con los niños, del cuidado casi maternal que hay que tener con ellos y tal... Vamos, que yo no me veo porque no tengo ese perfil psicológico para estar en Preescolar. Y lo de la presencia, ya te digo, ese tipo de profesiones y a esos niveles, se ha pensado que es femenino; que no tiene otra salida y que, además, porque a los hombres, según textos que yo he leído, no se les consideraba aptos para este trabajo; para estar con niños tanto tiempo. Yo no sé el motivo, las razones psicológicas que hay. Entonces, eso es un terreno que han ocupado las mujeres y que inconscientemente se han ido metiendo ahí y se han quedado. No sé si es porque es fácil el traslado de casa al Preescolar y es una prolongación de lo que tú haces en casa o no. Y, ya tú sabes que en casa, el cuidado de los niños, desgraciadamente, es una labor femenina, aunque hay excepciones.

CM: ¿Qué opinas también de la escasa presencia de mujeres en cargos directivos?. Te doy unos datos del MEC... (datos estadísticos).

E: Eso es una cuestión que tiene que ver con muchos factores; como en todo. Ya no hay cuestiones simples. Yo me hago varias preguntas sobre ese tema porque siendo las mujeres mayoría en un colegio... Yo lo que creo es que las mujeres no tienen conciencia de clase a nivel de ellas porque siendo bastante las mujeres, algunos cargos deberían ser de ellas. Yo creo que ellas no tienen conciencia de que tienen una serie de peculiaridades, de que... Porque si ellas

fueran conscientes, yo creo que los cargos estarían ocupados por mujeres. Ahora bien, quizás también influye mucho el tema de la familia y la escuela. Es decir, los cargos directivos tienen una serie de responsabilidades, quiera tú o no quiera, fuera del horario de trabajo. Y hay algunas mujeres que por su relación con el cónyuge son las que se encargan de la casa; es decir, tienen doble trabajo. Tienen el trabajo en el centro y cuando salen tienen el trabajo de la casa porque en casa nadie ha hecho nada. Entonces, muchas no se arriesgan porque los cargos directivos exigen un trabajo extra: reuniones, consejos escolares... Y muchas de ellas no se animan a entrar. Lo que pasa es que esa tendencia se está cambiando. Hay colegios en los que, al ser las mujeres mayoría; las mujeres tienen que acceder a los cargos; algunas mujeres que tienen las ideas claras. Hay otras que son mucho más conservadoras. Una de las razones es esa, el doble trabajo en el colegio y en casa y otra puede ser que la función directiva ha estado siempre ligada a lo masculino: la autoridad, una representación, etc. Quizás vengan por ahí los tiros. Yo no quiero decir que encasille a las mujeres como más conservadoras porque siempre hay excepciones y hay que respetarlas pero, quiero decir que, me da la impresión, por la mentalidad que tienen de organización y tal pues, que son más conservadoras, más metódicas. Y cuando se es metódico no se suele revolucionar mucho porque eso supone muchos cambios y esos cambios son difíciles de cuadrar mentalmente. Entonces, quizás sea eso. En este tipo de cosas se depende de muchos factores. ¿En qué proporción?. Pues, es difícil saber. En unas, será una; en otras, será otra; y en otras, ninguna. Pero esa tendencia está cambiando porque..., es decir, si los pocos hombres que quedan en un colegio... Lo que está claro es que si un hombre quiere ser director, el cargo es para él. El problema se plantea cuando ninguno de los varones quiere ser director. Entonces, sí hay opciones, pero... Otro factor que influye es que las mujeres no tienen conciencia de clase y como han estado minusvaloradas, quizás, en el subconsciente les queda algo todavía. El subconsciente trabaja bien, aunque uno no se da cuenta. Pero ya empieza a cambiar. Hay mujeres que asumen las direcciones. Hay equipos directivos... En el colegio donde estuve el año pasado, el equipo directivo eran las tres mujeres. Es decir, que ya se empieza a tomar conciencia de que se puede acceder a los cargos, pero, estaba pensando también que dos de ellas; una era soltera y otra separada. Te quiero decir que me parece que hay una fuerte relación entre el tema familiar y los cargos directivos. Quiero decir que, me da que habría que investigar por ahí. Creo que hay una relación.

CM: Respecto a los centros de Primaria. ¿Tú crees que esta presencia mayoritaria de las mujeres en los centros, tiene repercusiones de cara a cómo funciona el centro?.

E: Tiene que ver de cara a todo porque, mira, lo que no puede ser un centro es una isla. Si hemos luchado porque la enseñanza no sea sexista, que las niñas no estén separadas de los niños y demás. Ahora, resulta que el profesorado es exclusivamente femenino. Pues una visión general de las cosas es que esto le está gustando a los niños en la escuela. Entonces, si tiene incidencia en el alumnado, que sigue siendo mitad y mitad, sino a nivel de funcionamiento. A nivel de funcionamiento no sé donde puede repercutir porque yo conozco colegios donde la mayoría del profesorado son mujeres pero se dejan influir por las opiniones de los pocos hombres que hay. No he visto un colegio con profesorado exclusivamente femenino. Bueno, de hecho, puede que funcionen mejor que los hombres pero no creo que fuera positivo; ahora bien, tampoco sé como solucionarlo. Pero, me da la impresión de que no sería positivo. Aunque, hay de todo; unos funcionarán mejor y otros funcionarán peor. De todas formas, yo creo más en las personas que en los sexos. A mí eso del 30% de la cuota de participación me revienta porque si resulta que ese 30% no está capacitado pues... Yo creo en la capacidad del individuo, sea mujer o sea hombre. Lo que pasa es que en educación se dan estas circunstancias.

CM: ¿Crees que hombres y mujeres se plantean la enseñanza de forma distinta?

E: La enseñanza es un tema complejísimo porque influyen montón de factores. Ahora, estos enanos aprenden mucho de lo que ven, no de lo que están estudiando. De las actitudes... Y si yo te digo a ti que las mujeres son más metódicas en su trabajo, en general, les gusta más el orden, la limpieza, entonces, eso tiene que tener una traslación y de hecho la tiene. Después, hay mujeres que no pero, yo creo que hay un alto porcentaje de mujeres que trasladan este tipo de cosas a la clase y algo tiene que influir. Pero, yo creo que los niños tienen que ver de todo porque, por ejemplo, cuando tú eres nuevo y entras a la clase, ellos son muy observadores y te empiezan a estudiar. Creo que ese metodismo se traslada bastante a la clase.

CM: Y ¿crees que fomentan otro tipo de valores, en relación con lo que me estás diciendo?

E: No creo, porque la educación está muy condicionada por los valores externos; está muy condicionada por lo que es la sociedad. Si es cierto que el alumnado de zonas marginales, donde la mujer es maltratada, suelen maltratar en clase a las profesoras. Es decir, un enfrentamiento que no lo tendría un profesor o lo tendría a menor escala, suelen ser estos individuos... Porque, claro, también depende de las vivencias de los alumnos y, todavía queramos o no, hay hogares en los que se sigue maltratando física o psicológicamente a las mujeres; sobre todo en barrios marginales. Yo, que he trabajado en colegios de barrios marginales, me doy cuenta del desprecio que tienen muchos de ellos hacia las mujeres, y eso influye. Eso de el sexo fuerte todavía cala; que de fuerte no tiene nada... Y ya me perdí.

CM: Si... Si hay alguna diferencia de enfoque en la enseñanza, tanto ideológico como práctico entre hombres y mujeres

E: No sé. Hay un trasfondo conservador en las mujeres; siempre teniendo en cuenta las excepciones porque yo he conocido mujeres que no tienen ese trasfondo conservador. También, sabes que cuando somos jóvenes, la utopía, a medida que vas envejeciendo... te vas haciendo más conservador y las mujeres tienen ese trasfondo conservador y quizás sea por el tema de la familia, porque son las encargadas de mantener a la familia; no es que yo diga que tienen que serlo sino que socialmente se les ha dado ese papel y si te das cuenta, las mujeres, que son mayoría, no votan a los partidos políticos que den más propuestas y salidas, que serían los partidos de izquierdas. Si te fijas, son más conservadoras en este sentido y también lo son en los enfoques, en la educación. Me da que les gusta menos el cambio por lo que te decía, por el orden. Para que exista orden tiene que haber estabilidad y si hay cambios, ésto se trastoca un poco. Pero, es como una contradicción porque después, son las mejores que se adaptan a los cambios, quizás porque han tenido que enfrentarse más a las dificultades. Son cuestiones que no se pueden con testar con si o con no sino que siempre hay que estar matizando porque son muy variadas las mujeres que hay en la enseñanza; hay de todo. De todos modos, a medida que nos vamos acercando a zonas más rurales, como puede ser ésta, el comportamiento conservador es más fuerte. Me da la impresión.

CM: Bueno, pues lo dejamos aquí, si te parece; o si quieres comentar algo de lo que te han parecido las preguntas...

E: Bueno, el tema es que cada persona es un mundo y que tú puedes pensar de una manera y otros te van a decir que no. Pues, yo no encajo en ese perfil porque, además hay un componente

de subconsciente. Y quizás, en parte, el no participar en los cargos directivos por la problemática que tiene el cargo, el enfrentamiento que supone y, en parte, no subir a Secundaria es por la problemática que presenta el alumnado. Porque el alumnado te contesta y tal y eso les afecta a las mujeres porque no aceptan las críticas, pero no las críticas razonadas sino que el alumnado te suelte cualquier cosa. Creo que se sienten más vulnerables cuando, en realidad, no lo son. Creo que es una contradicción pero, quizás,-y no llego a afirmarlo- al haber a medida que el alumnado va creciendo, una mayor tensión dialéctica; eso creo que les hace bajar más a niveles donde ellas dominan mejor el terreno. Quizás. No estoy seguro.

CM: Hay gente que me comenta que, quizás, lo que yo veo sea al revés; es decir, que al haber una presencia mayoritaria en los centros de Primaria, quizás, los que se sienten algo discriminados y marginados son los varones.

E: No. Puede haber marginaciones a nivel de otro tipo pero, que va, en la enseñanza los varones marginados... Yo estoy encantado de trabajar con mujeres. Yo no me siento discriminado. Quizás, en la sociedad, en cierto modo sí. Por lo que te he dicho del atavismo mujer-niño; pero en la escuela no.

CM: Pues, lo dejamos aquí. Muchas gracias.

E: Otra cosita. Yo veo que la creación del Instituto de la Mujer es un revés, es un ataque para la mujer. No tiene que haber un instituto para la mujer sino un instituto para el individuo, para el desarrollo de la persona. El sectorizar una problemática hombre-mujer, me parece que es una táctica equivocada; como el tema del feminismo. Todos los "-ismos" son peligrosos; es decir, el hecho de que exista el Instituto de la Mujer me parece una aberración; porque entonces tendría que haber un instituto de hombre, un instituto del niño, un instituto de los animales... Tiene que ser del individuo. Entonces, ¿el individuo por ser femenino tiene una serie de dificultades?. Evidentemente, las tiene. Unas, inherentes al propio individuo, porque, claro... Siempre se ha dicho: "la sociedad es machista". Pero ¿quién se encarga de educar a los niños?. Las mujeres. y ¿por qué las mujeres crean niños machistas?. Entonces, esto es un aspecto psicológico que no está estudiado todavía. Pues, quizás la educación de los niños en la casa la haya llevado la filosofía del padre que es más agresiva. Las mujeres cuidan a los niños y quizás, las normas en casa las haya puesto el padre. Y los niños, a esos niveles, son mucho de imitar conductas y la conducta del padre es imitable. Existe una descolocación cultural en los hombres. Al tener que asumir otros roles familiares, hay muchos que tienen conflictos mentales porque se da sobre todo en individuos que tienen que compartir tareas domésticas y no están educados para ello. El tener que darse cuenta de que las mujeres son iguales, incluso superiores en tareas de tipo intelectual. No lo sé. De hecho, se dará de forma diferente en unos y otros.

CM: Bueno, de hecho está afectando a las relaciones de pareja.

E: Sí, ahora... Mi mujer me dice a veces que no entiende a las mujeres de hoy...

CM: Sí, por cualquier bobería se divorcian...

E: Por cualquier bobería se divorcian y antes aguantaban... Es decir, el hombre no está preparado culturalmente para asumir eso, entonces, las mujeres tienen derecho a reivindicar pero vamos, el otro terreno nadie lo está estudiando y, me da la sensación de que hay cierta gente que no está preparada para asumir eso. Hombres que se sienten que han perdido el norte que tenían

y ahora no saben como van a encajar en la nueva situación. Y por ahí vienen algunos tiros. Por eso te decía que crear un Instituto de la Mujer me parece...

CM: Bueno, pues muchas gracias

ENTREVISTADA: Judith
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
TRANSCRIPTOR: Miguel
FECHA: 10 de Marzo de 1995
LUGAR: Aula de la profesora (Colegio Nuevo)
CM: Carmen Martel.
E: Entrevistada (Judith).

CM: Entonces, si te parece, empezamos a hablar sobre que te parece el tema. El título entero de la tesis sería: "El papel de las mujeres en la escuela". Entonces, si te parece, pues vamos a empezar a hablar sobre que opinas tú sobre la situación actual de las mujeres en la sociedad porque un poco lo que yo planteo en la tesis es que la situación de las mujeres en la enseñanza no está desvinculada de lo que es la situación de las mujeres en la sociedad en general; en donde ha habido un retraso histórico de incorporación al mundo laboral, político y social. Entonces, si te parece, empezamos por esa pregunta de carácter más general.

E: Por un lado, se han hecho montón de conquistas; sobre todo del XIX en adelante adquirimos el derecho al voto, el derecho al trabajo. Por un lado está lo que figura en los papeles, que si sólo miras lo de los papeles, las leyes y tal, pues resulta que es verdad que si bien, no vivimos en un sistema totalmente igualitario, hemos conquistado un montón de cosas. Pero el problema yo no lo veo por ahí sino porque después realmente eso no es cierto. O sea, que cada vez yo veo más que parece que somos ciudadanos de segunda fila. El otro día, por ejemplo, en el Telediario salió que en el terreno profesional las mujeres les costaba muchísimo más. A misma categoría y mismo nivel de estudios teníamos un costo más bajo y una remuneración más baja que un hombre y yo la verdad; la verdad es que es duro reconocerlo pero es que yo creo que el rol cultural todavía pesa un montón. y no es que a lo mejor a nosotros nos pese, que nos lo estamos tirando encima, sino que los hombres lo tienen tan asumido que esos prejuicios que hablamos el otro día de como que somos el sexo débil; que no somos tan débiles porque se está notando con las investigaciones que se están haciendo, se está viendo, que tenemos más capacidades, que están más desarrolladas que en ellos, tenemos mayor resistencia a la frustración, somos capaces de manejar las dos partes del cerebro, somos como muy dinámicas, a lo mejor en situaciones límite una mujer lo soporta mejor que un hombre, entonces, emocionalmente somos más fuertes. Físicamente si somos más débiles pero parece que eso lo degenera todo. Y que es lo que yo te comentaba que cuando una mujer accede al terreno laboral; si, que chachi, que bueno es, pero el rol de esposa, de madre, de ama de casa lo tienes aparte de estar trabajando.

CM: Sigue manteniendo los roles tradicionales...

E: Si, o sea. Yo veo que las mujeres no es que lo quieran mantener pero es que los hombres no te lo quitan. O sea, ellos no ven que a lo mejor es una cosa compartida sino que lo tienes que hacer tú y punto. ¿Entiendes?. Lo que sí es cierto que a nivel social la campaña que hizo el Ministerio de Asuntos Sociales, que te ponía compartir y no sé que historias, por ahí parece que se ve que por lo menos institucionalmente se quiere llegar a la igualdad

CM: Pues, si te parece, seguimos. Estábamos un poco con el tema de que las mujeres hoy en día aunque han tenido conquistas en el mundo laboral, social y demás, digamos que todavía pesan sobre ella roles tradicionales; sobre todo porque los hombres no han asumido mucho el tema.

E: Fíjate que también muchas mujeres quieren; ¿sabes? que no todo el mundo lo ha asumido igual. Y después, aunque por lo menos a nivel institucional parece aparentemente...

CM: ... parece que se están tomando medidas sobre el tema, si, pero, ¿Existen todavía, crees tú, marginaciones para las mujeres desde el punto de vista laboral?.

E: Sí. Hasta conozco. Si, yo creo que el caso más típico es el embarazo. Una compañera mía, exactamente no la despidieron; pero parece que cuando está tres años en la empresa, o te hacen fija o te rescinden el contrato. Pues ella estuvo tres o cuatro meses más temporal, todos los demás estábamos ya fijos y ella estuvo 4 o 5 meses más temporal porque se agarraron de que ella había pedido baja por maternidad y entonces los cuatro meses de baja por maternidad, la empresa no consideró que los había trabajado, ni siquiera que había estado en la empresa. Todos los compañeros firmaron el contrato fijo con fecha del 30 de Septiembre y "usted va a estar 4 meses más, hasta Enero del año que viene siguiendo en prueba", por esta historia del embarazo.

CM: Bueno, en la enseñanza. ¿Crees que todavía se dan este tipo de marginaciones?.

E: En la enseñanza, por lo menos en la pública que es lo que yo llevo, no; y creo que en la privada tampoco. Suele haber algún caso extraño pero no es la tónica. Ahora, por ejemplo, en el caso de una compañera de mi hermano, que ella está trabajando en otro terreno, resulta que mandó un currículum a empresas y a todas las compañeras las llamaron y a ella no y entonces las compañeras pensaban que era porque estaba casada. O sea, que no es tan evidente pero que se nota algo.

CM: Tú sabes que se dice que la enseñanza es una profesión feminizada. ¿Qué opinas tú sobre el hecho de que la mayor parte del profesorado, sobre todo en Infantil y Primaria sean mujeres?. ¿Por qué crees que se produce eso?.

E: ¿Por qué creo yo? Yo no sé. Yo pienso que hay una tradición a lo largo de los siglos. Finales del XVIII y principios del XIX, por ejemplo, en Inglaterra, cuando la mujer pudo acceder a lo que era la Educación Secundaria y Superior, las dos profesiones que se les dieron primero fueron maestras y enfermeras. Y a partir de ahí varios códigos, como por ejemplo, que tenías que estar vestida de una determinada manera, que no te podías casar, por que si te casabas perdías todas las historias y entonces, pienso yo que desde el punto de vista personal, veo que eso es una tradición y eso influye como para que todavía sigan habiendo mujeres, pues como rol social se considera que es una profesión no de hombres sino de mujeres. Igual que, por ejemplo, de hombres puede ser, no sé, albañil o torero, por ejemplo. Y después pienso que a lo mejor está ligado también muchísimo al rol de la maternidad. La mujer tiene los hijos, la mujer los educa y a lo mejor puede ser una proyección de esa educación, de ese rol, más concretamente en Infantil y Primaria, por ejemplo, son niños pequeños. Pienso que, a lo mejor, las mujeres tenemos más paciencia que los hombres, que, a lo mejor, los hombres si la tienen pero es más difícil encontrar, y con los niños pequeños tienes que ser un poco más la madre que la maestra. O sea, que les estás enseñando cosas, pero si se te echan a llorar, si se lo hacen encima, a lo mejor es un rol así. Pienso que está muy ligado al rol de la mujer.

CM: Sin embargo, la enseñanza se dice que una profesión feminizada, pero por ejemplo, en la Universidad, es al revés. Se invierte el porcentaje. No llegan a ser el 30% . ¿Por qué crees tú que se da esto?.

E: Porque yo pienso que la Universidad es como el último escalón. O sea, la Enseñanza Secundaria y la Universidad se han tomado como que son los niveles de élite. Entonces, la Universidad prepara a la élite que va a gobernar, que va a ostentar puestos de responsabilidad. Está mucho más la figura de la autoridad, está el alumno y está el profesor que es más o menos normal, pero ya el catedrático o el doctor ya son intocables y, encima hay una jerarquía. Entonces pienso que es eso. Por el mismo rol de que las mujeres son profesionales de segunda fila; que el mundo masculino le ha empezado a abrir cauces para que se vaya metiendo en el mundo laboral pero, a lo mejor, inconscientemente no interesa que determinados cargos estén en manos de mujeres y que las mujeres no preparen a otras mujeres. Y dentro de la Universidad, por ejemplo, dentro de las Facultades, por ejemplo de Psicología y Pedagogía, que son profesiones, quizás, más humanas, en el sentido de que están más en conexión con la gente, a lo mejor, las mujeres si tienen más presencia. Pero, por ejemplo, en Derecho, Medicina, no tanto porque además la competitividad es muy fuerte, entonces también se les va cerrando el campo. Pienso que a lo mejor, se les considera que son más blandas, que son, no menos responsables, pero que se pueden controlar mejor; por lo menos en el terreno del Derecho parece que sí. Tampoco te creas que tengo un conocimiento...

CM: No, simplemente se trata de expresar tu opinión. Mira, vamos a ver...

E: Perdona, sobre eso mismo; a mi me llama mucho la atención, por ejemplo, ahora con el caso Roldán sabes que hay un juez; dos jueces, una mujer y un hombre. El declaró ante el hombre. Y por ejemplo, le dijo muchísimas cosas a él que a ella no se las quería decir y cuando le preguntaron porqué no se las quería decir, él contestó que la consideraba más débil.

CM: ¿Sí?

E: Sí, eso salió ayer, y me llamó mucho la atención.

CM: ¿Dónde lo oíste, en prensa, radio...?

E: Salió en TV. Ella tiene un perfil de ser una mujer muy trabajadora, muy responsable y muy meticulosa, y el tiene un rol de ser un tío que "como alguien se me ponga delante me lo cargo". O sea, que como no tiene miedo, va con mucho cuidado porque no tiene miedo de decir blanco o de decir negro. Entonces, resulta que Roldán a ella no le podía decir nada, no podía declarar ante ella porque ella directamente lo iba a acusar de una serie de hechos pero si podía odiar, podía haberle dicho de que tenía miedo de que lo mataran y podía haberle contado el oro y el moro, lo que le contó al otro.

CM: Pues no lo oí.

E: El Garzón lo llamó a declarar por un asunto del GAL y entonces él se aprovechó de eso para decirle: "tengo miedo de que me maten; mire es que estoy implicado ta, ta, ta". Y entonces le contó un montón de historias que no tenían que ver directamente con el GAL pero yo pienso que fue sólo una excusa para poder hablar con él; o sea, no es que Roldán fuera a buscar la excusa sino que aprovechó: "se lo digo a éste que yo sé que va por aquí, que va a atacar al Gobierno; mientras que si se lo digo a la otra va a ser tan meticulosa que, le van a llenar la cabeza, tal y a lo mejor...". Además, se dijo en prensa y TV que él la consideraba débil, débil para llevar un caso tan gordo, o sea, ella no lo podía llevar como tampoco podía llevar Garzón el caso que le puede plantear Roldán, sino que tiene que pasar directamente al Supremo porque es del

Gobierno. Que la veían débil mientras que el otro estaba esperándolo.

CM: Pues fíjate que yo no he leído...

E: Esto fue anoche. En el Diario 16 de hoy salía todo lo que Garzón le dijo a Roldán y lo que Roldán le dijo a Garzón en las 5 horas que estuvieron hablando y supongo que también hablaron de otras cosas. Algo tienen que encontrar ahí porque, además, se le deforma la imagen a ella; porque con la cara de chiquilla chica que tiene le están dando una imagen que, a lo mejor, que yo la veo como muy femenina ¿sabes?. Una carita de niña pequeña.

CM: Sí, independientemente de que sea femenina o no, está capacitada para hacer eso,...

E: ...e incluso yo también la vi y yo dije: "...tendrá fuerza. No, no. Si las cosas están tan mal como dicen a esta chica le dicen: -te matamos al niño que tiene un año- y la desarman". Es que acaba de dar a luz.

CM: Sí, yo lo que sí he leído es que tuvo problemas con el embarazo o algo pasó durante el embarazo que ella dejó el caso y estuvo en EE.UU.

E: Claro. También Garzón está casado y también tiene hijos. También lo han amenazado de que lo van a matar, de que el van a matar a los hijos; pero, sin embargo, él sigue. Sin embargo, a ella desde que le digan eso, ya no sigue adelante.

CM: Bueno, seguimos con el tema. El caso Roldán es el caso estrella.

E: No, pero fíjate. Esto lo dijeron en Tele 5 y luego en Antena 3 dijeron quién lo publicaba.

CM: Pues, a ver si consigo el periódico. Bueno, y ¿qué opinas sobre la escasa presencia de las mujeres en cargos directivos a pesar de que en los centros de Primaria, las profesoras son mayoría?. Los cargos directivos; la mayor parte, están ocupados por hombres. Bueno, yo tengo un dato aquí de porcentajes... La Inspección también, la Consejería, por ejemplo.

E: Bueno, yo, en primer lugar, es un cargo muy ingrato. Yo, por ejemplo, si me lo pidieran, yo por dinero no lo haría; aunque ganara el triple de lo que estoy ganando ahora. No lo cogería porque te crea muchísima ansiedad, te crea muchísima tensión. Supongo que tienes que tener un carácter muy fuerte para decir al pan, pan y al vino, vino. Esto por un lado y...

CM: ¿Y si una mujer lo acepta?.

E: Yo creo que para aceptarlo lo tienes que tener muy claro y, a lo mejor, tener un cargo directivo te va a suponer, a lo mejor, en tu vida familiar una serie de problemas y una cantidad de cargas. Los niños, el marido, y, a lo mejor, no todas las mujeres están dispuestas a ésto. Sin embargo, un hombre lo coge. Si está entre un hombre y una mujer, el hombre lo coge. ¿Por qué lo coge?. Porque aunque tenga muchísima ansiedad, la misma responsabilidad, los mismos problemas; cuando llegan a la casa van a tener una persona que los entienda. Porque somos más comprensivas, nos ponemos más en el pellejo del otro y el hombre, por sus características se pone pero no es lo mismo. ¿Sabes?. Te escucho pero no sé. No es lo mismo. Y también porque es más competitivo. En un colegio, a lo mejor, no tanto el cargo de director, no es tanta competencia

para conseguirlo porque es muy ingrato, pero, a lo mejor, si hace falta a nivel profesional, de prestigio profesional, a lo mejor en EGB no, pero lo que es en la Consejería y en la Inspección hay mucha competencia porque seguimos siendo siempre unos ciudadanos de segunda fila. Aunque tengas unos méritos, van a llegar primero los hombres por el rol de autoridad que tienen. Aunque también te digo; el hombre tendrá el rol de autoridad pero si le falla la mujer ya no es lo mismo.

CM: ¿Tú crees que las características de la enseñanza, sobretodo en los primeros niveles debe ser dada por personal femenino?

E: Bueno, si miramos que los dos somos iguales, si miramos primero las actitudes que hay que tener, por ejemplo, para tratar con los niños pequeños; yo creo que no. Pero, como después cuando vemos que vamos a trabajar con personas; no puedes trabajar con una máquina sumando dinero, que si te equivocas sumando no pasa nada. Te equivocas con un niño y a ver que pasa. Entonces si en los primeros niveles lo que tienes que mirar, aparte de que los dos tengan la misma capacidad, la metodología y el reciclaje; tenemos que mirar que tienes que tener mucha paciencia, que te tienen que gustar los niños muchísimo, que el rol de autoridad lo tienes que dejar muchas veces para cambiar al rol más permisivo, porque el niño se te echa a llorar y le dice a los padres que no quiere venir al colegio. A lo mejor, por las cualidades que tenemos las mujeres, de ser madres, del instinto un poco que tienen, a lo mejor encajaría mejor. Pero también te digo, hay hombres muy sensible, con un temperamento más sensible. Aparte también que son más autoritarios, que, a lo mejor, en un Preescolar, harían "virguerías", ¿entiendes?. Lo que pasa que pienso que no lo cogerían por eso. Pero el problema que tiene Preescolar, si lo miras desde fuera, muchos por dinero dirían: "que va, yo ahí no me meto". Pero luego, si entras a una clase sólo a observar, como me ha pasado a mí, y te gusta como trabaja tu compañero, te puede gustar y puedes llegar a decir: "mira, yo también lo voy a hacer". Pero, a lo mejor, es que ni siquiera nos ha tocado pasar por Preescolar. A lo mejor, los hombres, no sé, primero de que tienen eso, de que, a lo mejor, con niños pequeños no van a trabajar. Después, que piensan ellos que no tienen paciencia. Ellos, automáticamente van a mirar a los superiores, y, a lo mejor, no se les ocurre decir, bueno, es que me voy a Preescolar pero primero voy a ver a mi compañero a ver como lo hace y después, a lo mejor, les acaba gustando, ¿sabes?, que de entrada el contacto directo asusta.

CM: ¿Crees que el trabajo de la enseñanza, la enseñanza estás considerada, está bien considerada socialmente o no?

E: No, antes sí. Antes en un pueblo y en una ciudad no muy grande, el maestro, el cura y el alcalde eran personas de autoridad. Hemos perdido prestigio; nos lo han quitado y nos lo hemos dejado quitar. Me explico. Los maestros somos unos gandules. Ganamos buenos sueldos y trabajamos 5 horas y total, el trabajo con niños no pesa tanto. Eso e lo que más o menos piensa la gente. Si el niño rinde:"que bien que el niño rinde". Si el niño no rinde:"que malo es el maestro". Muchos maestros han dicho: "que chachi tengo tres meses de vacaciones y no doy golpe". Entonces, claro, ésto lo dice en la calle una persona que gana 200 y pico mil pesetas y el que está oyendo, a lo mejor, gana menos. Dice: "¡contra!, si yo estoy picando piedras en una cantera y ese hombre trabaja cinco horas". Entonces, eso ha creado un poco el que la sociedad no te vea como tan importante porque trabajas poco; y, en cierto sentido, uno ha echado piedras sobre su tejado. Después, también yo pienso que el protagonismo que tienen los padres en el colegio es bueno, pero tienes que saber educar. Yo veo que hay que educar al niño y que hay que educar al padre, y hay que educar a los dos en el respeto. Pero bueno, en general a todo el mundo. Todo el mundo tiene que educarse en el respeto al trabajo del otro y no criticar si no se sabe lo

que el otro está haciendo. En la sociedad de ahora se ha pasado de un extremo en que el maestro es autoritario e intocable en el colegio; a pasar al extremo en que al maestro todo el mundo lo puede criticar. Todo el mundo puede decir blanco o negro y todo el mundo puede meterse en su trabajo sin tener razón. Entonces también por ahí, los padres están metidos en Consejos Escolares, en APAS y todo eso, y se les ha dado mayor protagonismo. Eso es positivo, es muy positivo. Ahora, si los dos colectivos no se educan en el respeto del uno por el otro y de ser un poco autocríticos el uno con el otro, lo que se pierde es el respeto interno de los dos.

CM: ¿Crees que esta baja consideración social de la actualidad tiene que ver algo con que es un trabajo realizado fundamentalmente por mujeres?.

E: No. Ahí yo no lo veo planteado así. Es que ni siquiera me lo había cuestionado. Simplemente veía que era una cuestión de que el salario había subido y de que también los padres habían intervenido; pero también de ese respeto, entonces, te lo digo, además porque me acuerdo yo que como yo di clases en la Universidad, yo, claro, veía estas cosas. Yo, por ejemplo, trabajo y soy ama de casa, pero yo tengo una válvula de escape que la mayoría de las madres no la tienen. Por ejemplo, que yo salgo a trabajar y, a lo mejor, el trabajo de casa me lo tomo como otra actividad. Pero otras mujeres que no tienen ningún aliciente sino siempre lo mismo; entonces, si yo me pongo en el lugar de ellas en vez de en el lugar mío, que es la profesión de maestro, pues, por eso necesitas más vacaciones...

CM: ¿Crees que el papel de las mujeres en las escuelas, el tipo de tareas que realizan, las funciones que tienen, son distintas a las que pueden tener los hombres, los profesores?.

E: ¿Te refieres a roles culturales?.

CM: No. Me refiero más bien al tipo de cargos, al tipo de tareas, al tipo de cosas que realizan...

E: Por ejemplo, a nivel de trabajo, que tengas que evaluar y todo eso, el trabajo es el mismo para los dos. A no ser, a lo mejor, tareas como físicas no, no exactamente, pero, por ejemplo, manuales, no creo yo. En Primaria está todo junto y las tareas que ellos tienen que hacer son las mismas. A nivel de dirigir, que se yo, departamentos, coordinadores, etc, pues, viendo lo que pasa en el colegio; coordinadores hay tres varones y dos mujeres. El problema es que en los departamentos donde hay mujeres, todas las demás son mujeres. Por ejemplo, en el mío, todas somos mujeres, las tres que estamos.

CM: Entonces, ¿hay coordinadoras mujeres?.

E: Sí. De todas formas, a mi me gustan los papeles, me gusta mandar. Aunque hubiese habido un hombre, le hubiese quitado el cargo, pero pienso que, a lo mejor, las tareas de coordinar y eso, las tienen más los hombres. Pero no pienso que sea por nada sino porque pienso que es una tarea que tienes que analizar, que tienes que sintetizar, que tienes que ponerle las cosas claras a la gente.

CM: Había diferencia entre lo que, entre las funciones que tenían los hombres y las que tenían las mujeres dentro de la escuela. ¿Tú crees que las mujeres en las escuelas tienen problemas específicos que los hombres no tienen, que sus compañeros los profesores no tienen?.

E: Iguales no somos. No somos iguales porque... Te lo voy a explicar con un ejemplo porque ahora en este momento no puedo. El maestro es un modelo. Hombre o mujer es un modelo. Entonces, como es un modelo, todo el mundo te mira indirectamente. No es que vayas a condicionar tu comportamiento o tu conducta por lo que piensen los demás, pero en determinados momentos eres un modelo. Entonces, ese modelo no puede hacer determinadas cosas que, a lo mejor, otra persona si puede hacer tranquilamente. Me explico. Por ejemplo, un albañil, en la hora de descanso va y se toma tres copas en el bar y no tiene mayor trascendencia; sin embargo, ve a un maestro en un bar tomando algo y la cosa se queda un poco... Queda como más feo. Sin embargo, si es una mujer, agárrate. Y te lo digo por un caso que pasó. Yo no sé si era verdad o no era verdad. La cosa era que una profesora que la gente del pueblo donde ella estaba decían que bebía y llegaron a decirle: "pues, usted no puede estar con los niños si está bebiendo". Y entonces, ella decía..., -la verdad que la postura de ella era lógica-; ..."yo en mi vida privada puedo hacer lo que crea conveniente". Llegó al colegio y ya yo... Pero no se desvincula la vida privada. Sin embargo, en un hombre sí, pienso yo que tal vez sí. Después conozco otro caso. En Fuerteventura, cuando te destinan para allá, vas tú solo. Entonces, había una compañera allá que le tocó en un pueblo lejísimo, que no se sabía ni donde estaba, y no tenía coche y lo pasaba bastante mal. No tenía gente, no se podía relacionar demasiado bien. Entonces, en una reunión de profesores, conoció a otro profesor y ella, las noches en Fuerteventura se las pasaba sola, no tenía a nadie, ni un vecino iba a hablar con ella. Entonces, cuando acabas las clases a las 2, hasta las 8 estás bien pero si después no puedes salir a ningún sitio, a hablar con nadie, pues mira tú. Y, entonces le dijo a unos compañeros que conoció: "mira, tu casa es grande". Ellos no tenían relación de ningún tipo. "Pues mira, yo me quedo contigo en tu casa para acompañarte". Pues la acompañó uno y no lo dejaron seguir. Sin embargo, creo que es él y no creo que hubieran llegado las cosas a tal extremo.

CM: De hecho, él era maestro también, ¿no?.

E: Sí, lo que pasa que él no era de ese pueblo; estaba en otro pueblo. Pienso yo que, a lo mejor, simplemente un maestro trae una chica y los dos duermen en la casa del maestro una noche y si él dice: "no; es mi mujer"; no pasa absolutamente nada. Sin embargo, a ella no veas. Pienso que, a lo mejor, a nivel de roles, creo que de cara al exterior; creo que aquí dentro no creo que tengamos esos problemas, esas diferencias específicas. Pero, creo que miran distinto a una mujer que a un hombre.

CM: En lo que es el entorno...

E: Sí; no sé; a lo mejor. Eso, por ejemplo, se ha visto. Tú, por ejemplo, de repente tienes problemas con tu pareja y eres una mujer y, entonces, si eres un chico; si el maestro pierde un día los nervios con los niños, posiblemente no pasa nada. Ahora si los pierde una maestra, empiezan a buscar: "es que, claro, el marido, tal...". No sé, son cosas que yo no sé como explicártelo pero que las veo. Por lo menos en el ambiente donde yo me muevo veo eso.

CM: Bueno, por último ya. ¿Tú crees que hombres y mujeres; profesores y profesoras, se plantean la enseñanza de diferente manera?. La enseñanza directa con los alumnos, con el alumnado. Si, por ejemplo, un profesor tiene determinadas ideas sobre la enseñanza y realiza determinadas prácticas con los alumnos...

E: Repíteme la pregunta.

CM: Si las ideas que tiene un profesor sobre la enseñanza difieren de las que puede tener una profesora o si las prácticas del profesor son distintas a las de la profesora.

E: No. Lo que si es diferente es la práctica educativa con referencia a la edad. Por ejemplo... -creo que en todas las profesiones-; ...se dice que a medida que crecemos no hacemos más resistentes al cambio, somos más resistentes, más reacios al cambio, Si tú sitúas a una maestra y a un maestro, jóvenes, ante un cambio educativo, te lo van a asimilar mejor que un maestro mayor. Cuando te digo asimilar, no quiero decir que lo acepte, sino que en principio está más abierto a hacer un cambio, a experimentar una metodología, más que un maestro adulto. También hay que ver que el que es adulto tiene mayor edad, mayor experiencia; y, a lo mejor, lo que le están planteando, él ya lo ah vivido. El mismo perro con distinto collar. Pero no creo, porque pienso que los maestros jóvenes, somos más... Por ejemplo, ahora con esta reforma que tenemos encima, pienso que tanto los hombres como las mujeres nos lo planteamos igual porque tenemos una idea de la práctica educativa como más abierta, de hacer al niño más persona, de hacerlo más responsable. No tanto de que aprenda tanto sino que se desarrolle más. Más responsable, más resistente al fracaso, no competitivo, autónomo, más luchador; porque lo que tiene delante es mucho más duro que cuando nosotros salimos. Trabajarle más la autoestima porque el ambiente familiar, a lo mejor, se destruye más rápido. Pero, creo que si el maestro y la maestra parten de la misma idea, los dos van a llevar a la práctica lo mismo.

CM: Bueno, pues por hoy hemos terminado, muchas gracias.

ENTREVISTADOS: Lamec y Nacor
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
OBSERVACIONES: Sin grabación
LUGAR: Aula (2^a Planta Colegio Viejo)
FECHA: 29 Junio de 1995

La entrevista comenzó con un comentario jocoso al título de la tesis: (¡que se jodan!). Ante mi pregunta insidiosa: "¿es que están mal?", Lamec respondió: "no, lo que pasa es que uno es cínico y responde lo contrario de lo que piensa."

SITUACION DE LAS MUJERES EN LA ACTUALIDAD:

Según Lamec, a la mujer le ha costado más llegar y hoy en día está más preparada que el hombre. Para llegar a cualquier cargo a tenido que prepararse más, y en cualquier empleo hacen el doble. No creo que se les pague menos por el trabajo que realizan pero sí que trabajan el doble que los hombres. En los trabajos especializados la presencia de las mujeres es mucho menor que la de los hombres. Por ejemplo en El Corte Inglés, aunque las empleadas son en su mayoría mujeres, los jefes en planta son en su mayoría hombres. Esto no ocurre así en las profesiones del Estado, entre el funcionariado hay más mujeres afortunadamente. El acceder a una plaza al cabildo o a otro organismo público por oposición se garantiza la presencia de las mujeres y su capacidad para acceder en las mismas condiciones que los hombres. En la empresa privada esto no ocurre así, los cargos decisorios no los tienen las mujeres. El caso de las maestras es significativo: Cuando les daban destino tenían que ir a los pueblos con familias, no ser vistas con hombres, ni a determinadas horas. La maestra era mirada con lupa: estaba muy controlada, no por ser maestra sino mujer.

Según Nacor, que reconoce ser hombre de pocas palabras, la marginación de las mujeres en la sociedad es circunstancial. De hecho, cree que pueden optar por los mismos puestos y adquirir las mismas responsabilidades, incluso piensa que el hombre en la actualidad puede sentirse marginado.

Lamec replica: repite que a las mujeres les cuesta un poco más que a los hombres el acceder a determinados puestos y hace referencia a la historia de la psicología para justificar su argumento: Mientras fueron nómadas el hombre cazaba, defendía la tribu y la función de la mujer se reducía a la fecundidad. Cuando se estableció la tribu la mujer adquirió más poder. A medida que la sociedad se fue especializando la mujer perdió más poder.

Para Nacor, los logros de la mujer en la sociedad no los llamaría conquistas, y añade la marginación del hombre en el futuro puede ser tanta como la de la mujer.

Lamec también ratifica: "llegará un momento en que la mujer tendrá tanto poder que los hombres se sentirán marginados".

Según ambos este proceso ya se puede estar iniciando y manifestándose a través del trabajo de las mismas en las empresas, el acceso de las mujeres a la universidad, su presencia en numerosas carreras, los mejores resultados académicos en la selectividad, etc... y en los niveles de enseñanza.

Para Lamec en la E.G.B. no está marginada, la mujer es más constante. Hay niños listos y niñas listas, pero la mujer es más constante y trabaja más.

Según Nacor, esto no es por una cualidad sino por una circunstancia y repite que no le gusta hablar de conquistas como hace el feminismo.

Lamec replica con ironía: "tendremos que formar un grupo como el feminismo y le llamaremos la RECONQUISTA"

Según Nacor lo que debe existir, tanto para las mujeres como para los hombres, es trabajo responsable y no conquistas ni derrotas.

Pregunto directamente a Nacor en qué ámbitos cree que las mujeres tienen poder.

Responde: en el trabajo.

Lamec cree que esto no ocurre así. Para él la sociedad está dividida y hay más mujeres que hombres. Si la responsabilidad es del 100 y hay 60 mujeres, las mujeres tendrían que tener más poder. Sin embargo, ocurre todo lo contrario, hay una mayoría femenina pero el poder lo tiene el hombre en todo. Si hay más población femenina deberían tener más fuerza.

Lamec toca también el tema del rol que la sociedad impone a hombres y mujeres. Para él brusquedad y dureza, para ella sensibilidad. Este rol es reforzado por las mismas mujeres. Las novias no dicen: mi novio es sensible, le gusta la poesía sino: mi novio es muy macho. El rol de hombre es jodido. Muchas veces hay que demostrar lo que no se es, (pandillas). Para las mujeres también es jodido. En las pandillas un niño tenía 5 novias y no pasaba nada, una niña tenía 5 novios y bueno ya se sabe: pueblos pequeños, infierno grande. En este sentido el marcharse a La Laguna a estudiar era una liberación para muchas compañeras.

En los pueblos y en los barrios hay más marginación. Nacor reafirma que en estos ambientes sufren ambos, hombres y mujeres, pues hay un control total.

Lamec comenta: "claro, hablar es fácil, pero tendrías que preguntar ¿qué haces para evitar que esto ocurra?"

Yo respondo: Bueno ya eso sería meterme en intimidades, y yo no tengo porqué.

FEMINIZACION DE LA ENSEÑANZA

Para Lamec la enseñanza constituye un empleo bien admitido para las mujeres. Es un trabajo estereotipado para las mujeres como el de enfermera o auxiliar. "Está bien visto por la sociedad que la mujer limpie, cuide niños, haga pañitos y comiditas". Es una carrera mediana, no larga, bien vista y femenina. También hay que tener en cuenta que en los años 20 y 30 el poder adquisitivo de quienes estudiaban era alto. Hoy en día es una carrera perfecta. El que estudia es porque quiere y lo que quiere no por la sociedad.

En Gran Canaria hay también más maestros porque no había universidad. Aquí solo había posibilidad de hacer comercio, magisterio y turismo. Muchos compañeros con dinero se marchaban. Gente por ejemplo muy buenas en matemáticas si no tenía dinero tenía que quedarse y hacer magisterio.

CAUSAS DE LA FEMINIZACIÓN EN LOS PRIMEROS NIVELES

Para Lamec, el hecho de que la presencia femenina se concentre en los primeros niveles de enseñanza mientras que a medida que avanza en las distintas etapas del sistema educativo su presencia se reduce, no es por falta de conocimientos o inteligencia sino porque la mujer considera más sencillo dar clases a unas edades determinadas.

Nacor (que ahora es profesor de 2ª etapa) si le dieran a elegir ahora se iría a primaria. La segunda etapa es más conflictiva en lo que a disciplina se refiere. También hay que tener en cuenta la historia de este colegio. Aquí las mujeres desde que pudieron se pasaron a primaria. Hace 12 o 13 años había plazas de 2ª etapa y no es porque echaran a nadie. Según Nacor muchas circunstancias inciden en este hecho, la gente joven tira más bien a secundaria.

Ahora bien, para Lamec, en párvulos es otra cosa. Ahí entra lo femenino, lo maternal. No es que el hombre no esté preparado, pero es algo propio, innato de la mujer. A un chiquillo llorando lo consuela mejor una mujer.

Hay hombres también en preescolar pero, también así lo cree Nacor, más como salida profesional (nº de plazas y oposiciones) que "no le queda más pelotas" es la frase que resume implacablemente las causas de la elección de preescolar por parte de los varones. Nacor concluye haciendo referencia al hecho de que hay que tener en cuenta la vanguardia con la reforma en el preescolar. Debate sobre la importancia del preescolar.

Para Lamec muchas chicas también si no tenían posibilidades hacían magisterio. O eso o nada. Ahora con la creación de la universidad no hay disculpas, el que hace magisterio lo hace porque le gusta. El magisterio es una profesión que engancha.

LAS CAUSAS DEL PRESTIGIO SOCIAL DE LA PROFESIÓN

No están para ambos en su feminización, por el contrario consideran que la presencia de las mujeres le da más realce. Este desprestigio radica en otras causas:

A nivel general como profesión, no se aprecia la importancia de la educación.

Hay también una intromisión y cierto desprestigio hacia la profesión.

Para Nacor hay un alto nivel de crispación y la sociedad y la administración solo dan respuestas salvajes.

Para Lamec un padre de nivel medio puede educar a su hijo, sin embargo le envía a la escuela. Es como si vas al médico y dices: "¡mira lo que me mandó, sin embargo no me lo tomaré!". Entonces yo pregunto: ¿para qué fuiste al médico?". Lo mismo sucede en la enseñanza.

ENTREVISTADA: María (M)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (M.C.)

TRANSCRIPTORA: Sandra

FECHA: 20 de Junio de 1994

LUGAR: Sala de profesores (Colegio Nuevo)

M.C.- Pues si le parece empezamos. A mí, mejor abierto. Yo lo que quiero en este primer momento es un poco contrastar el proyecto, lo que yo pienso con lo que ustedes como profesora o como orientadora piensan. Ahora si quieres empiezas a comentar un poco el proyecto.

M.- A mí la verdad es que me parece un tema que, aparentemente, no parece tan complejo, pero es bastante complejo, ¿no?. Precisamente porque conlleva toda la problemática de la mujer en sí, o sea, que es infinita; lo de los aspectos es totales. Y entonces, me parece como que no te va a ser como muy fácil el llevar todo los puntos, a no ser que los centros, bueno lo tienes centrado en lo que es la escuela, pero como la escuela es sociedad, pues ahí implica pues todo tipo de educación, de donde sale este ambiente, nuestra cultura familiar, me explico, a nivel del ambiente justo, de donde salimos, ¿eh?, y bueno todo eso pesa muchísimo. Y luego que, no te estás centrando en una persona sola, sino en un conjunto, que aunque sea representativo, al ser representativo nos dice mucho de la globalidad.

M.C.- Tú de alguna manera entiendes que la situación de las mujeres en la enseñanza está de alguna manera relacionado o es el reflejo de lo que es una situación de las mujeres en general, en la sociedad.

M.- ¿En el aspecto laboral, te refieres?.

M.C.- En el aspecto laboral, sí.

M.- Si hay semejanza en su mundo laboral con su cuestión personal, vivida, generalizada. A ver si te entiendo bien.

M.C.- Si, bueno. Vamos a ver. Un poco si, por ejemplo, la situación a lo que yo me refiero, por ejemplo, el acceso de las mujeres al mundo laboral, en general, no sólo al mundo de la enseñanza, pues ha supuesto un retraso al encontrarse, por ejemplo, con el mundo laboral de los hombres. Entonces, situaciones de discriminación que se dan en el mundo laboral, ya no tanto, pero que se han dado. Entonces, si tú crees que de alguna manera ese retraso histórico de la incorporación de las mujeres al mundo laboral y a la participación, digamos, en la sociedad en general, de alguna manera, se corresponde con lo que es la situación de las mujeres en la enseñanza, es decir, si su tardío acceso a la enseñanza, de alguna manera refleja situaciones de, por ejemplo, discriminación, de marginación.

M.- Bueno, yo lo que, la lectura, en conjunto, del trabajo tuyo, lo que sí vi, es que aparentemente las mujeres en el mundo laboral dentro del campo de la enseñanza está como independiente, aparentemente. Pero de forma oculta, la cuestión de poder lo lleva el varón, total. Aunque el equipo sea femenino, todo, completo... Aquí se da el caso de ser un director con dos profesoras, una secretaria y una jefe de estudio. Pero conozco muchos casos que es a la inversa, que es ella la directora y viene a elegir a dos varones. Yo no sé si es como complemento, a nivel de rol, dentro del propio equipo, que son puntos de vista diferentes, también, ¿no?. Y lo que a mi no me gusta lo puede hacer otros. Es una cuestión personal, ¿no?. Pero vamos, yo lo que veo es que,

así y todo, al margen de... bueno está el mundo de la escuela, pero están otros estamentos por encima de ella y buscan una Inspectora actual. O sea, que todos son inspectores. El escalón, digamos superior a nivel administrativo. Y todos son, bueno, varones. Y cuando hay una mujer, pues no se, la excepción confirma las reglas, como todas las cosas. Y luego resulta que, la que, si sale realmente, por ejemplo, y de hecho yo las he conocido, una inspectora X, ¿no?, a la hora de la verdad viene a ser para defender su puesto de trabajo; está la competencia a nivel compañero-varones, que para sentirse profesionalmente a un mismo nivel, son mucho más duras, más fuertes, exigen, machacan al profesorado. O sea, que tiene... dicen que no es mejor lección aprendida, ¿Cómo es la frase? El esclavo es el mayor dictador, ¿no?, en cierta manera, entrecomillado todo ¿no?, como idea.

M.C.- ¿A qué crees tú que es debido la poca participación de las mujeres o la escasa presencia de las mujeres en puestos directivos, inspección, e incluso sindicatos?. Yo me acuerdo una vez que me hicieron una pregunta (no tengo datos sobre eso) pero es verdad, no sé, un poco por intuición o por observación indirecta, e incluso los sindicatos como el STEC, que supone una visión más progresista, sus cargos suelen ser mayoritariamente varones. ¿A qué crees tú que es debido esto? ¿La escasa presencia de las mujeres?.

M.. Mira eso es igual que en la política. Las Ministras vienen a ser de Asuntos Sociales y de Cultura. O sea, porque, me parece que el de la Cultura tiene como un mayor poder y precisamente es una contrariedad, porque precisamente el Estado no le da valor a la educación. Entonces por no darle ese valor se lo dan a las señoras. Aunque aparentemente parece que hay Ministra de Cultura, como si tuviese el cargo más importante, y no es cierto. Precisamente se lo dan a ellas. Son como un cargo bonito. Entonces, es un poco cerrar el círculo, ¿entiendes?. Es una gran contradicción, y la clásica..... , que lo que es arriba es abajo y viceversa, ¿no?. Que todo se repite, en todos los estamentos. Cuando hay un problema se da en todos los niveles. Por algún lado canta, aunque esté capado, porque interese tapanlo, claro. Porque cuanto más oculto esté el tema, menos conciencia se tiene sobre el asunto ¿no?. Bueno, así lo veo yo.

M.C. Bueno, ¿Tú crees que las escuelas... ? Pues claro, incluso por el título del proyecto que te dejé, pues ya el mismo título, creo yo, hace referencia a que hay un papel para las mujeres y un papel para los hombres en la escuela. ¿Tú crees es que es muy distinto la...

M.- ¿La forma de llevar el trabajo?

M.C.- Sí, ¿entre mujeres y hombres, dentro de la escuela?.

M.- Los roles están totalmente asumidos, y cuando hay un cargo directivo, no la generalidad por supuesto, estoy hablando de tópicos, pero cuando sale una mujer con rol masculino es mucho más fuerte que un señor, en ese puesto hablado profesionalmente, ¿no?. o sea, se les cruzan los cables totalmente, y entonces es terrible, porque ya no son flexibles en su trabajo, o sea, ese punto de humanidad que tiene que haber, ¿no?, en los equipos de trabajo. El señor, si lo tiene, si tiene ese cargo, puede serlo, no te digo que no. Pero vamos, que no tiene que demostrarlo. O sea, (escribir un poco entre paréntesis, la cuestión homosexual, por ejemplo).O sea, como símil. El homosexual necesita todavía exagerar más su cuestión femenina, porque no es femenina. Pues aquí es exactamente igual, pero en cuestión de rol de fuerza , de poder.

M.C.- Y dentro, por ejemplo, de lo que es el trabajo de enseñanza o, por ejemplo, lo que podría ser el desarrollo profesional de hombres y mujeres, ¿Crees qué es distinto, crees que es igual, qué

es similar?.

M.- Yo creo que hay un poco, ya no por cuestión de sexo, sino por cuestiones de la persona en sí misma, personal. Pienso yo, para mi gusto. Ahí no tiene que haber, porque se da tanto en profesores como en profesoras, las mismas capacidades para llevar un trabajo adelante. Eso es incuestionable. Ahora, que se de o no se de, depende de la persona. Si se habla de menganita, menganita, por supuesto. Pero vamos, no veo yo que haya un peso, porque no tiene por qué haberlo. Donde se nota realmente el tema es en la cuestión directiva, cuando la mujer toma conciencia de que tiene un cargo de fuerza, de poder, entre comillas. Yo creo que ahí es donde viene el problema, porque crece pequeños complejos ¿no?, personales, ¿no?, pienso. O sea, yo me implico, ¡eh!, no estoy hablando de nadie. O sea, yo me puedo implicar también dentro de ese tema. Que lo queremos hacer tan bien, tan bien que no somos naturales. Y al no ser natural, metemos la pata.

M.C.- El cargo mismo implica asumir una serie de roles ¿no?

M - Efectivamente. Pero claro, lo estoy hablando bajo, o sea, a nivel de matices. Son matices que hay que, difícil de ver, pero que si se observa se puede, o por experiencias ¿no? de distintos lugares.

M.C.- Bueno, tú crees que, por ejemplo, que los intereses, las concepciones que se tienen sobre la enseñanza, las prácticas que realizan profesores y profesoras, son diferentes. Por ejemplo, ¿Son distintos los problemas con los que encuentra las mujeres en la escuela, distintos a los problemas con los que se encuentran los hombres?.

M.- No, no.

M.C. ¿Son similares?.

M.- Sí. Porque ahí entra la cuestión personal. Bueno, que después (eso tú lo pones claro ahí) implica ahí, un poco implícito, el tema personal. O sea, porque la persona es una, con distintos aspectos, pero es una. Entonces, está la cuestión laboral, por un lado, y el otro tema de la cuestión personal y su vida privada. Entonces, claro. Ahí la vida privada sí que pesa. Y pesa porque todos sabemos como caminamos nosotras en, a nivel de puertas a dentro, también lo refleja. Fregonas, limpiamos, cuidamos niños, hacemos todo, somos cocineras. La lista es interminable. Pero entonces claro, esto puede incidir luego, a lo mejor en el aspecto laboral. Porque, por ejemplo, a una hora de salida, porque como estamos encargadas de los niños, si tenemos ganas de quedarnos porque resulta que va a ver un tipo de trabajo, concreto a hacer, la persona que tenga, por ejemplo, los niños chicos, pues, no tienen donde dejarlos, se tiene que ir de la escuela. Como si es obligado, y tiene que firmar para decir que se va. O sea, cosa que un, generalmente, no se da en los profesores.

M.C.- Si, un tipo de responsabilidades más relacionadas con... ..

M.- Efectivamente. Te pesa tu obligación personal, pero no porque profesionalmente lo vean de forma diferente. O sea, la igualdad de oportunidades, en ese aspecto, no está, ni se ve. Si tienes la suerte que tienes a una madre viviendo contigo, pues mira, o tienes a una señora, y tal, pues mira. Pero así y todo, si dejas al chiquillo malo, estás pensando ¡dentro de una hora voy a llamar a casa!.

M.C.- ¿Qué piensas tú sobre el hecho de que la enseñanza sea una profesión feminizada?.

M.- Yo creo que este es un tema que siempre lo pensamos todas. Es curioso, ¿no?, porque pensamos cantidad. Y creo que, efectivamente, pues, el porqué vienen las madres siempre a preguntar por sus niños. Porque en sí mismo, la educación pesa sobre la mujer. Es curiosísimo, pero pesa sobre la mujer. Es muy raro que vengan, generalmente, los padres a preguntar por sus niños. Son las madres. Entonces, eso se plasma a nivel social dentro de la escuela, son las mujeres las que llevan la enseñanza, el peso lo llevamos nosotras.

M.C.- Sobre todo, en los primeros niveles, ¿no?.

M.- Sí. Fundamentalmente. Sí, porque está el prurito ¿no? de que contra los niveles más altos, tienes más categoría, tienes más categorías que el ¿El éxito de los varones? Incluso en los niveles de Universidad, ¿no?.

M.C.- Bueno es que eso se refleja, por ejemplo, en lo que son los porcentajes de presencia femenina a medida que avanza los niveles del sistema educativo, la presencia femenina se invierte. Y sigue siendo enseñanza. Con lo cual el tema de la feminización de la enseñanza, bueno, de la feminización de la enseñanza a ciertos niveles. Por ejemplo, Infantil y Primaria. Pero lo otro, bueno, está mal visto y tiene una serie de exigencias que se complica más aún la cosa de combinar, digamos, lo profesional con lo personal, como tú decías.

M.- Pero también pienso que es la propia sociedad la que lo impone, porque muchos cargos, a nivel de confianza, que se lo dan entre ellos, ellos con ellos. O sea, y que para que haya una, en plan femenino, tiene que ser una persona que encima lo supere a todos ellos, en capacidad. Para que esté ahí tiene que superarlos a todos ellos, si no, por supuesto, que no estaba. O sea, yo estoy convencida de ello, no se. Pero a todos los niveles.

M.C.- Sí, tiene que estar continuamente demostrando que vale,

M.- Sí, realmente, en ese aspecto, valga, pero.... Es difícil.

M.C.- Sí tengo que hacer un continuo esfuerzo por estar demostrando día a día...

M.- Y con la misma estar incluso, rechazando muchos de los aspectos personales. Con que eso le va a suponer mayor esfuerzo, mayor tiempo, y que ellos no se lo dedican tanto. Y si ella quiere estar allí, tiene que sudar en todo. No se si son tópicos lo que estoy diciendo, pero es que creo, que esto se da en la realidad, o sea porque es que lo ves por números. Entonces, ahí está el tema, ¿no?.

M.C.- Bueno, no se, coméntame lo que tú quieras sobre el tema, sin estarte así, preguntando tanto.

M.- La verdad es que, en conjunto, me parece que, muchas personas te van a dar la razón en este aspecto (nosotras sobre todo), que somos las que estamos implicadas y si estas preguntas mismas se las hace a profesores, que serían incluso hasta interesantes, pienso, no sé, poder estar de acuerdo para no quedar mal, a lo mejor, de puertas para fuera. Y pienso que interiormente, si es sincero, contestará realmente como debe ser y seguro que las opiniones son muy similares.

M.C. ¿La de los hombres?

M.- La de los hombres. Si son sinceros, si realmente son sinceros, si no lo son, dirán que, en fin, que , bueno, que si hay igualdad. Ellos están en el mismo saco que nosotras. A ellos, en cierta manera, también le viene dado. ¿Cómo se podrá hacer este cambio? pues la verdad es que es cuestión de mucho tiempo, ¿no?. Pero sobre todo por los roles que desempeñamos a niveles inconscientes, inconscientes. No tanto consciente, creo que se le respetaba algo el otro día, y ellos decían consciente. Y yo defendía el tema de la... de muchas cosas que se hacen consciente, no cabe duda. Pero hay, como el iceberg. A mi gusto, el 80% está debajo del mar. Porque no es que se diga, ¡no! es mala idea, es mala... ni muchísimo menos. Son siglos de estar con ese tema.

M.C.- Es el peso de la historia, ¡claro!

M.- Exactamente. Es un siglo, A ver como nos lo quitamos, ¿no?. Yo a nivel personal, sé que cada cual tiene que caminar en el terreno que le toca, ¿no?. Y yo siempre, hace un tiempo que yo en la, por ejemplo, en la, fundamentalmente, y cuando ellos son más grandes, en 8º, en las tutorías y demás, yo he trabajado mucho el tema, de forma global, dentro de la clase, a las chicas, y le hago mucho hincapié (pero para que me escuchen los varones, también, los niños) para que se enteren de la historia (no es que yo diga, bueno, los chicos fuera, ni muchísimo menos). En fin, que tienen que tener una preparación para buscarse la vida ¿no?. Porque está la clásica niña, que es una muñeca, que es una preciosidad y dice: no, no, yo me busco un novio, yo no tengo problema. ¡Cómo no se busque cinco! El tema, ¡Qué fácil!. Y luego, a título personal, pues bueno, yo tengo una hija, ¿no?. Una sola, ¿no? y lo tengo clarísimo con ella, de la educación que le he dado, hasta aquí. De aquí al futuro, bueno, no sé. Pero, bueno, por ejemplo, como una simple anécdota, yo a mi hija no le regalaba muñecas, sino, pues de todo, ¿no?, juegos no sexistas. Y mi hija con cuatro o cinco estaba loca por una muñeca. El cómo, no lo sé. Esto tiene que ser porque no la educo yo sola. La educa la televisión, los amigos,....

M.C.- Si, después se relaciona con sus iguales.

I.- Y la hora de la verdad, es que aunque uno quiera enfocarla por un lado, de forma general, no es que le diera una educación varonil, porque no estoy de acuerdo con ello, tampoco, bueno fuera, ¿no?. ¿Pero como persona?. Como una pequeña personita que empieza a crecer, y de un femenino, de un coqueto, de un... bueno, que tú dices, yo así no la he educado. Pero es algo como intrínseco en ella, le nace, ¿no?, no sé. O sea, que la idea es que el trabajo tiene que ser, no hacerse muchas, a grandes escalas, a no ser que te metas, realmente, en un colectivo personal. A nivel personal, en el lado que me toca, este punto hay que, por lo menos, poner el granito de arena que se pueda, ¿no?. ¡Qué no vamos a llegar al final!, no cabe duda. Nuestros nietos, nuestras nietas y bisnietas, a lo mejor pueden conseguir algo, pero nosotros hoy no lo vamos a ver. Estoy convencida de ello. Ni mi hija lo verá tampoco.

M.C.- Sin embargo, parece, yo he oído, por ejemplo, me acuerdo de oír una vez una encuesta, como que los jóvenes, los más pequeños, regresan a valores totalmente tradicionales, en cuanto a familias. Se empieza, por ejemplo, a revalorizar, temas como la virginidad, temas como que...

M.- Es terrible, es la onda de la propia vida, no se. Como, parece como... Los progres tenemos los 40 años, que nos no quisimos casar, que no quisimos tal cosa, que nos fuimos de casa, que luego tanto lío, tanto escándalo. Pues, ahora, los niños con 20 años no se nos van de la casa (ni con treinta). La cuestión económica, que no tienen dinero. Pero es que antes no había dinero. Si

no comías, pues bueno, te buscabas un trabajito y yo que sé, en un bar. Algo te daban, ¿no?. O sea, que no está esa predisposición, sino un consumista. Es otra escala de valores totalmente diferente, es otra cosa. Y a nivel político, también lo vemos. Prácticamente la derecha está tomando un auge impresionante. Esto, es que estamos hablando de un eje transversal, que liga todo, todo lo malo. Por eso mi dificultad a ver el proyecto. Por eso te quería preguntar que no es muy fácil, aparentemente fácil. Pero ahí puedes meter, se te puede hacer eterna, si quieres. Es complejo, es complejo porque te toca todos los aspectos y todos son válidos.

M.C.- Sobre todo la relación que hay con la estructura social.

M.- Claro, lo de valores. Y el saber romper. Lo que pasa que hoy en día, por ejemplo, las mujeres hemos roto cantidad de cosas y el hombre se da cuenta de ello, nuestra forma de vestir, nuestra forma de actuar, nuestra forma de la responsabilidad. Que por la otra banda, ya poniéndolo de forma opuesta no se tiene, generalmente. O si tiene la responsabilidad del dinero no tiene la responsabilidad, pues de tener la casa mantenida, organizada, niños, colegio, ¡Qué se yo! Y a veces, uno, está mal que yo lo diga, pero a veces que digo, ¡Jesús, que tipo más agradable! ¡Qué cómodo! Cuando ya quieres comodidad, bajo esa óptica. Por supuesto que yo estoy muy privada con mi historia, bueno fuera. Pero no haría ese cambio. Pero de forma así, de hablar por hablar, es muy cómodo su tema. Bueno, también hay que ver que hay muchas mujeres muy cómoda. Están, pues de eso, de amas de casa, entre comillas, que ahí hay muchas veces muchas implicaciones, falta de preparación por la educación que nos han dado, el valor a las chicas. Yo creo que te hice un comentario, el otro día, mi casa somos cinco: tres chicas y dos chicos. En fin, mi padre no creo que sea muy ignorante, tirado, de tal, tal, tal, una media cultura tiene y a mi me preguntaron con 9 o 10 años, cuando el ingreso, si quería hacer el ingreso. Y yo porque mis hermanas dijeron que sí en su momento, porque yo como era pequeña todo lo que hacían ellas, yo iba detrás y hacía lo mismo.

M.C. Sin embargo, con tus hermanos, por ejemplo ni se cuestionaba.

M.- Por favor, se va a cuestionar las cosas de ese tipo. Sin embargo, con las chicas se cuestionó. Y según fueron cayendo, iban preguntando. Y bueno, yo dije que sí, pues porque ellas dos dijeron que sí. Hoy en día, yo pienso, que ellas hubieran dicho que no, yo no se. A lo mejor hubiera estudiado de mayor, no se, como la vida, se..... más hay, más se complica, a saber. Nunca se puede hablar, ¿no?. Pero la jugada salió bien, pero por ese detalle. O sea, que realmente es terrible, ¿no? Ese es mi caso personal, ¿cómo será el de otra persona?.

M.C.- De todas manera, lo que si parece es que habido una evolución, la mujer se ha incorporado al mundo laboral. Pero, ¿No crees que supone, que realmente sea una reivindicación que creo hay que plantear, ¿no?, la incorporación al mundo laboral. Pero, tal y como están las cosas, en las condiciones en las que vivimos, a mi me parece, no se, te lo pregunto, una situación como de que también se refleja, un poco en la introducción, de duplicidad de las tareas, es decir, ahora no sólo se tiene que arrastrar con hacer una carrera, con ejercer una carrera, sino que tiene que asumir los roles tradicionales.

M.- Yo creo que el problema está ahí, en los valores de la familia. Si se eliminara, yo creo que se eliminaba todo. Por lo menos, gran parte de esa problemática. Yo tengo una familia, pero no deo de verlo que si se viera de otra forma... Un hombre nunca pone por encima de él su situación familiar, siempre pone su profesión por encima de... El 99,9, una mujer jamás pondrá su situación profesional por encima. Yo tengo, en cierta manera, un poco como experiencia también. Hoy lo

pienso y digo ¡desde luego! que estupideces cometemos o cometo. Simplemente no es que fuera grandes cosas, no se si me explico, pero para mí significaban. Significaban, sobre todo, porque te reconoce a título personal que tú vales. O sea, que esas cosas son muy interesantes, las cosas que vas consiguiendo, de tipo personal. Además, que queda muy bien, a parte de la experiencia que puedas conseguir, y demás. Más de una vez, bueno, si hubiese sido una, tú dices bueno, una. Pero más de una vez le he delegado, principalmente, por la persona por la cual estás. El señor que, bueno, que está sin problemas, y que dice bueno, que boberías, para qué, si no hay necesidad. Cuando pasa el tiempo analizas y ves que es el mismo, totales. Porque, hombre, sí, un pequeño esfuerzo hubiera tenido que hacer yo, en la organización, porque estaba dispuesta, ¿no?.

M.C. Pero asumir tareas profesionales, que te fueran más gratas.

M.- Y enriquecedoras, a título personal, y no estoy hablando de cursillos que eso lo dejamos todas en la historia, nos han dado..... como podemos, ¿no?. Así hay cantidad de niños en los cursillos ¿y por qué?, porque las madres no saben ni donde dejarlos, más de una vez.

M.C. Si, que se entremezclan mucho con la cuestión personal.

M.- Si, si, y cuando te percatas a ti ¿cuánto años he perdido? Pero siempre es bueno hacer cuentas. Pero la idea fundamental es esa; profesionalmente, ellos nunca pone a su familia por delante, aunque tenga que cambiar de residencia. Una mujer sí lo hace, pero cuando ya está realmente en situaciones extremas: necesita el trabajo, no hay dinero para... entonces dice, bueno, me toca un año trabajar, de cualquier tipo (estoy hablando de maestros), en F.P., Media, lo que sea. Tengo que ir a Tenerife, porque me han mandado allí un año, los niños a la abuela, porque después no es el abuelo, es la abuela. Bueno, alguna abuelita habrá por ahí. Pero, generalmente, la generalidad es esa. Se pasa el problema a la generación anterior, pero a la mujer. Y se hace, no cabe duda, porque tiene más fortaleza, y es así, no cabe duda. Bueno, ya tú ves, eso es algo como positivo, pero que se deja ir muy fácilmente, ¡total! No tienen esa ambición, linda (la ambición parece que siempre la asociamos con algo negativo), bonita, de ir superándote en tu puesto personal. Así lo veo yo, como generalidades. Por supuesto que hay personas encantadora de ambos sexos, en distintos tipo de trabajo, y demás. Pero que no es lo usual, no es. Eso pesa.

M.C. Eso pesa muchísimo. Pues bueno, lo podemos dejar aquí ¿Te parece?. Muchas gracias.

Noema y Raquel: Ver transcripción incorporada al anexo III del documento

ENTREVISTADA: Rebeca (E)
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (CM)
TRANSCRIPTOR: Miguel
FECHA: 17 de Marzo de 1995
LUGAR: Aula de la profesora (Colegio Nuevo)

E: Sabes, también que uno de los hándicaps de las mujeres son los hijos. Con quién los dejas, porque a veces no puedes contar con tu marido porque siempre está trabajando y siempre al trabajo nuestro se le da como menos importancia. " Ah, yo estoy en mi trabajo ". Sabes que el tuyo es menos importante. Tu pides permiso y ...

CM: Te refieres a la pareja.

E: Sí, a la pareja con relación a los niños. Porque a lo mejor está el niño malo y quien falta siempre es la mujer, porque él no puede faltar porque tiene también que pedir permiso. ¿Sabes ?. Hay ahí como un ...Que va; él no puede faltar. O para hacer los cursos, si él tiene otra cosa por la tarde. " Quédate tu y yo voy a hacer lo que tengo que hacer " Bueno que a mi ahora no me afecta para nada porque yo he hecho todos los cursos. Bueno, de hecho, el año pasado entraba por un lado, salía por otro y dentro de tu casa algo se tiene que quedar. Entonces yo tengo una chica en mi casa para que me ayude a limpiar porque si no terminas " remató "

- Diálogo

E: Entonces lo que ves es eso, que tal vez muchas de las veces tienes las oportunidades pero las pierdes. ¿ Sabes ?. De asistir a cursos, de asistir a cosas, pero las pierdes porque no te puedes dividir. No puedes estar en un lado y en otro, entonces tienes que sacar tiempo para todo. Aunque yo te digo que por ahora no he tenido problemas por ir a cursillos y cosas así.

CM: Bueno, pues si quieres comentar algo más del proyecto o así...

E: Más o menos yo creo que...

CM: Bueno yo te voy preguntando ... Si te parece empezamos por cuestiones más generales y después vamos comentando ¿Qué piensas tú sobre la situación actual de las mujeres en la sociedad en general ?

E: Yo pienso que tenemos ... sin conseguir todo lo que quisiéramos, vamos, se nos respeta más se nos ve como capaces de llevar a cabo cualquier empresa. Se suele decir a veces "!Ah!, es una mujer " Pero vemos como cada día se van concienciando más del valor que tenemos.

CM: ¿ Piensas que todavía quedan algunas situaciones de discriminación con las mujeres en la actualidad ?

E: Sí, por lo que conozco si. Conozco cosas así de por ejemplo. Cuando los niños están enfermos quien carga con todas las cosas es la mujer. El marido se desentiende. En los mismos puestos de trabajo que han habido no sé cuando, follones con las mujeres embarazadas no las quieren. No quieren sino solteras. Pues también, muchas veces en las tareas de la casa quien lo hace todo es la mujer y ellos lo único que saben decir es " Yo no sé hacer eso", " eso a mi no me

gusta ". Y punto. Se quedan tan frescos como lechugas. Te quiero decir que nos cargan demasiado, nos sobrecargan.

CM: Bueno, sabes que la mujer se incorporó mucho más tarde al mundo del trabajo y eso tiene secuelas y un poco, refleja lo que tú estas diciendo. ¿ Crees que en la enseñanza se nota ese retraso o por el contrario la incorporación de las mujeres al mundo de la enseñanza ha supuesto un avance ?

E : Bueno, yo en la escuela no veo discriminación. Es que más bien mi generación y las anteriores a quien más veíamos era maestras en las escuelas. Se veía algún maestro, pero sobre todo con los niños chicos, quien había siempre eran maestras. Sin embargo, ahora está cambiando. Hay en educación infantil, hay chicos estudiando educación infantil y por lo menos impacta un poco un hombre con niños pequeños. Teníamos la idea de que los niños son para las mujeres. No sé si tal vez como tu decías aquí es como una carga de eso. Primero los cogieron ellos; los cargos de la enseñanza pero cuando ya vieron que habían otros puestos mejores, ellos se pasaron a los puestos mejores y los niños para las mujeres. Que vengan las señoritas a darles clase y ellos en puestos de mayor categoría. No sé si es la reminiscencia de ahí pero yo lo que veo es eso, no sé si estadísticamente...

CM: Sí, yo por ejemplo estadísticamente tengo unas estadísticas que cogí de nos informes que hace el M.E.C. , del año 89. El 93% del profesorado de Educación Infantil son mujeres. En Primaria estamos en torno al 60% , en Bachillerato ya se equilibra al 50% y en la Universidad las mujeres bajan al 28%

E: Lo ves, siempre cuando hay puestos de más categoría... Pues a la escuelita pues eso, ahí las mujeres, "Que va nosotros a una escuela, estás loco " Entonces, ves ellos como que atienden a las ramas superiores, universidad y demás. Y las mujeres pienso que tal vez por eso, muchas porque no han querido, porque también hay mujeres que no se quieren esforzar y quieren tenerlo todo. Entonces, para eso simplemente una chica que se haya casado. Tú misma por ejemplo te sería mucho más lioso seguir con tu tesis, el viajar allá y viajar acá. ¿ Entonces sabe que hacen muchas ? Hay que renunciar a algo y si no quieres renunciar a tu familia pues renuncias a tu carrera y te quedas.

CM : Y por ejemplo ¿Tú crees que tiene algo que ver este hecho, el que la enseñanza sea un trabajo muy feminizado sobre todo en los primeros niveles, tiene algo que ver con la escasa consideración social que tiene el trabajo, la profesión de maestro ?

E: Tal vez, bueno. No hace muchos años, cuando yo empecé a trabajar, ganábamos me parece que 8.000 pesetas al mes, o una cosa así. Mi hermano Gilberto que no llegó a acabar los estudios estaba ganando mucho más que yo. En el tiempo de mi suegra se decía " Pasas más hambre que un maestro de escuela " El dinero valía pero era una miseria. Pero poco a poco, bueno esta ha sido una lucha de años . Yo te estoy hablando del año 73 por ahí, eran 8.000 pesetas al mes, entonces ,gracias a Dios, ya, ganamos más pero hicimos mucha huelga ... Entonces se consideraba la enseñanza como el estanco, allí hay que recoger a los chiquillos. Entonces puede que sea eso había pocos hombres. Esto de los hombres, ahora hay más , bueno y en paro porque hay cantidad. Cuando ya vieron que en los demás sitios ya había exceso de cupo y que no iban a tener salida, yo creo que se apuntaron a Magisterio y fue también, cuando ya empezaron a valorarnos un poquito más, pienso yo y a remunerarnos ¿ Sabes ? No obstante, la escuela tiene muy mal ver en la sociedad. Nos critican de mala forma, a veces con razón y a veces sin razón

porque pagamos justos por pecadores. La verdad es que no estamos muy bien mirados y además nos tienen como la guardería de los niños "ustedes vayan para la escuela y .."

CM: Y el rol típico de cuidar niños es el de una mujer más que el de un hombre...

E: Y, de hecho, en el Gobierno en esos primeros momentos... Ahora y se nota que está cambiando; al menos de palabra, porque en este mismo colegio nos falta material. El laboratorio es una porquería. Nosotros estamos dando en 4º y en 3º los pesos, las medidas, con cosas del año catapún y no han dotado al colegio de... La sociedad y el mismo colegio, pues eso ¿no?. Y antes era peor, aquello era... Entonces se intentan hacer cosas pero no todo lo que se debiera.

CM: ¿Qué opinas tú, al ser una profesión tan feminizada, sin embargo choca un poco el tema de que ocas mujeres ostentan cargos directivos y de responsabilidad?. ¿no?. Las mismas estadísticas, por ejemplo, que te decía antes, el 74% de directores son varones y la jefatura de estudios, la ostenta el 69%. Estos son estadísticas a nivel del Estado Español. Y es curioso porque a mí por lo menos, me llama la atención de al haber tantas mujeres en los centros, sin embargo, son la mayoría hombres los que ostentan cargos directivos. ¿A qué crees tú que es debido esto?.

E: Creo que por dos causas. muchas veces, las mujeres hasta ahora, no todas, pero no somos como muy emprendedoras sino que, más bien, quedan como rezagadas. Eso podría ser una causa debido a su misma forma de ser. Luego viene también que un director necesita tener bastante tiempo libre y las manos bastante sueltas. Para ti, asistir a una reunión, a esto a tal hora; cosa que una mujer si es ama de casa y tiene hijos no puede. Sin embargo, un director... Y después, tal vez sea por la idea de que también no se quiere muchas veces, aunque no nos guste, pero parece que un director da otro sentido, te van a tener más respeto, te van a considerar más. Entonces, muchas de las veces, tal vez está todo unido...

CM: Más consideración...

E: Sí.

CM: Eso los mimos maestros el Claustro, o que lo piensa así la sociedad en general o que lo piensan los maestros; lo de que un director sea más válido...

E: La sociedad; porque además muchas de las veces... Eso, como que te choca un poco. Fulana es alcaldesa o ministra y se hacen comentarios ¿sabes?. Y, a lo mejor, le da veinte vueltas al otro que estaba aunque fuera muy machote y todo lo que él quiera. Pero siempre está: "una mujer... je!". O como que les da rabia y yo que sé. Piensan que de la casa y de dar clase no podemos salir y ostentar cargo públicos menos. Y eso que la sociedad está cambiando. ya tenemos más ministras aunque seguimos siendo siempre las menos, y no en cargos de mucha responsabilidad. ¿Sabes?, de no mucha. Como cultura y eso.

CM: Bueno, el follón que se armó cuando entró la ministra de cultura porque era muy elegante y tal. Y le armaron un "pifostio" cuando fue al Parlamento silbándole y todo.

E: Yo creo que es algo por inercia, que son muchos años que venimos de atrás, entonces...

CM: Si, yo creo que es cuestión de historia porque la situación de las mujeres en la

actualidad, no es sólo por naturaleza sino que es una historia arrastrada durante siglos y siglos. Y ya, dentro de lo que sería la escuela, imagínate. La organización de la escuela, el funcionamiento de la escuela, de un escuela en la que hayas estado, en esta escuela. ¿Tú crees que lo que hacen, las funciones que tienen hombres y mujeres, profesores y profesoras en la escuela son distintos, son distintos intereses, son distintos sus modos de ser, sus modos de ver, sus modos de enseñar, sus modos de percibir lo que es la enseñanza, sus modos de dar clase...?

E: No lo he percibido, tal vez como diferente el que yo, como mujer actúo de una forma y tú porque seas hombre, actúas de otra. Ya hoy me voy más a lo que es la conciencia de cada uno, por decirlo de alguna forma, a lo que cada uno concibe, pero no lo veo porque sea por diferencias de hombre y mujer. Más a la conciencia, al tú querer hacer las cosas bien hechas, al tú no dejarle hacer al niño todo lo que le dé ¿sabes?. A tu conciencia y a tu forma de pensar porque, por ejemplo, si tú eres anarquista y estás convencido, pues llevas la anarquía a la clase; que el chiquillo brinque, que salte; si estudia, estudia; si no estudia, no estudia. Sin embargo, si yo soy más conservadora, pues intento implantar unas normas. Lo veo más de conciencia y de forma de ser que más de ser hombre o mujer.

CM: Tú piensas que, por ejemplo, los problemas que tienen las mujeres en las escuelas, ¿son diferentes, son específicos, son distintos a los que tienen los hombres?.

E: En la escuela no. Yo pienso que son iguales, porque en la escuela con los problemas que estamos topando, es con la pérdida de valores. Antes había una serie de valores, por ejemplo, en la época de Franco. Te hablo de la época de Franco porque yo nací ahí y fue con la que me crié. Entonces había una serie de normas; se daba urbanidad ¿sabes?. Se daban unas pautas de comportamiento. Entonces, cuando empezamos a entrar, todo eso se fue degradando, todo eso se fue quitando porque eso era anticuado. Eso de darle la acera a las personas, eso era anticuado, de decir buenos días cuando entraba cualquier persona, o bueno, que siempre nos teníamos que levantar cuando entraba alguien, y entonces... Si, yo creo que nos levantábamos y cantábamos el Cara al Sol y todas aquellas cosas; que eso era política. Pero, por ejemplo, entrar en fila, entrar en silencio, no correr por los pasillos, entonces eso se fue quitando y no se dieron sustitutos a eso. Entonces ¿qué ha pasado?. La cosa se ha ido degradando y nosotros aquí, en Tinarama, todavía vamos bien, pero yo lo noto, se va notando. Yo noto diferencia de cuando yo, por ejemplo, cogía a los niños y empecé trabajar en un parvulario con 40 y pico chiquillos de párvulo, donde había que enseñar a leer y a escribir; porque ahora en párvulos no se enseña a leer y a escribir. Y vamos, era otra cosa. Entraba la señorita y punto. Siempre estaba el macarrilla pero tú le llamabas la atención y él veía que allí había una autoridad y entonces, nosotros esa autoridad, ya la hemos perdido. Ahora, tienes que repetir las cosas 40.000 veces y entonces no sé si es porque la sociedad nos ven así. Porque yo pienso que los padres nos ven mal y hablan de nosotros mal, delante de los hijos. Bueno, de hecho, las leyes de mi padre siempre recordarlas y después decírnoslas cuando eramos mayores: "a un niño... Tú no hables mal de otra persona delante de un niño, y menos de un profesor. Tú arregla eso por detrás, porque el chiquillo a cogiendo alas". Entonces, entre una cosa y otra, con la pérdida de valores, muchas veces tenemos a los chiquillos desbocados total. Sin saber a que atenerse o que hacen lo que les da la gana. Claro, también están acostumbrados a hacerlo en casa.

CM: ¿Crees qué...?. Bueno, tú me dijiste antes que piensas que en la escuela las mujeres no están discriminadas.

E: Bueno, a mi no se me ha dado el caso. ¿Sabes?. De que haya alguno de éstos que tiene

ansias de poder, pero no. Yo no me considero discriminada por ser mujer en el puesto e trabajo.

CM: Bueno, y por el contrario. ¿Consideras que la enseñanza ha sido una buena oportunidad para que las mujeres empiecen adaptarse, se incorporen al ritmo actual, se actualicen, se liberen un poco?.

E: ¿El hacerme docente?

CM: Sí, la profesión de docente.

E: Pues sí, para muchas mujeres sí. Unas por vocación porque les encanta transmitir lo que saben y lo que sienten; porque quieras o no quieras, lo que tú sientes lo transmites. No eres un papagayo que vas soltando las cosas que te sabes. Y a tener esa oportunidad ha sido para muchas de ellas, sobre todo antes, en la época de mi suegra que tenía que ir caminando al quinto pino y demás. Al menos, era un liberación y era una entrada más para la casa. Luego también, me viene ahora la idea, la época de antes, la carrera era una cosita muy somera. No era como ahora, que ya tenemos las especialidades. En mi época, no se cuántas asignaturas teníamos: 14 asignaturas por curso y creo que con el Bachiller y la reválida, con 17 años ya se era maestra, me parece ¿sabes?; que se exigía poco, cosa que hoy no. También se podría ver, de la gente que se jubila de la época anterior, saber si habían más maestros o maestras porque esas estadísticas son nuevas. Pero antes, por ejemplo, que había... ¿más maestros o maestras en la época de mi suegra?. Antes también en los pueblos era como una salida también, por ejemplo, bueno, y aquí en Tinarama, donde los padres no dejaban salir a las mujeres. Es que antes también la única opción laboral era limpiar pisos, porque los padres no dejaban salir las hijas a hacer una carrera. Por ejemplo, mi tía Pepa, el padre no la dejó... ; ella tiene una voz preciosa y... nanai: ¡las mujeres a esas cosas!. Y entonces el magisterio era una forma de acceder al mundo laboral con dignidad, no estar lavando pisos. Y entonces lo más bajo era el Magisterio porque no te exigían mucho. Ahora es más difícil, si yo no estoy equivocada, antes era el ingreso y finito. Yo creo que con 17 años ya eras maestra. Hacías un examen y una reválida y ya está. Yo me parece que tengo en mi casa, si no lo he tirado, un tocho de las oposiciones de mi suegra.

CM: ¿Ah, si...?. Pues, tráemelo, Rebeca, que eso es un montón de interesante. Mira a ver si los tienes porque esos son documento histórico-artísticos, como digo yo. Esos son los documentos con los que se pueden hacer estudios históricos y como yo digo que el problema de la situación actual de las mujeres en la enseñanza y en la sociedad no es un problema de ahora sino heredado de siglos, tendré que hacer incursiones históricas. Muchas gracias...

ENTREVISTADA: Salomé (E)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (CM)

TRANSCRIPTOR: Miguel

FECHA: 11 de Abril de 1995

LUGAR: Sala de profesores (Colegio Nuevo)

CM: Yo, en principio, planteo la conexión -que yo creo que la hay- entre la situación de las mujeres en la sociedad, en general, y cómo eso repercute en la situación de las mujeres en la escuela. Si te parece, empezamos hablando de cómo ve tú la situación de las mujeres en la actualidad: si ha cambiado, si está discriminada...

E: Yo pienso que, en líneas generales, ha cambiado. Lo que pasa es que en el medio rural, que es mi lugar -porque esto, prácticamente es un medio rural-, me muevo hace un año y medio porque yo siempre he estado en Las Palmas. Entonces, claro. A la hora de trabajar en los colegios si se nota una marcada diferencia de los colegios, a nivel escolar. En Las Palmas, las madres, en líneas generales, la mujer en Las Palmas es como más protestona; está más pendiente de sus derechos para que no pasen por encima de ellas, y menos, de la educación de sus hijos. Es decir: que está muy pendiente todavía: "que no me quiten mis derechos, que no pasen por encima de mí porque bastante me ha costado llegar a donde he llegado...". Entonces, ha dejado un poquito atrás, creo yo, la educación del niño. Pero, en líneas generales, yo creo que se ha conseguido una independencia bastante buena. Hay todavía algunos derechos por conseguir, pero yo tampoco me declaro como una feminista extrema. Yo me inclino más por el equilibrio, un término medio. De todas formas, siguen habiendo muchas feministas madres. Creo que todavía hay muchas feministas extremas que todavía siguen luchando, que todavía quieren más de lo que se ha conseguido hasta ahora y que siguen en la lucha. Y yo creo en ellas; es decir, que todavía hay cosas por las que hay que luchar pero, yo creo que se ha conseguido más del 60% de lo que hace 30 años se buscaba. 30 años no; échale 60 porque 30 años no es nada. Yo te hablo de 30 porque yo tengo 35 y es la referencia que yo tengo.

Después, por ejemplo, la diferencia que hay aquí, es que aquí no se ha conseguido tanto; por lo menos en este ambiente. ¿Tú ves?. Las más independientes son las que trabajan en Las Palmas y tienen un punto de referencia de lo que se está haciendo allí; las que vienen de fuera, de otro lugar. De lo que si me he dado yo cuenta aquí es que la mujer sigue siendo muy ama de casa y de salir a trabajar; pero el trabajo es ir a ayudar al marido en las tareas de labranza y todo eso. O mucha gente que sale a limpiar casas; que, bueno, ahí también influye el tema de los estudios y todo eso. Pero que si ha habido una cierta evolución de, por ejemplo, cuando yo me crié de pequeña aquí, lo que yo veía en los veranos de mi madre y las madres de mis amigas y tal, si ha habido una pequeña evolución, pero un 50% menos de lo que ha habido en Las Palmas. No sé, me imagino que habrán otros pueblos más atrasados, pero no sé. Bueno, eso en líneas generales. Yo me estoy refiriendo a lo que yo veo que afecta a la escuela: padres, madres, compañeros. A eso es a lo que me refiero yo. Después, en otros campos, sí. Sobre todo en Las Palmas, si se han logrado bastantes cosas pero no tengo tanto punto de referencia y no te puedo decir tanto.

CM: ¿Hay alguna traslación de lo que me hablas, de la situación de las mujeres en general, hacia la enseñanza?.

E: Yo no lo veo tanto. con respecto a padres, sí, pero, con respecto a profesores yo lo veo al contrario. Antes el mundo de la enseñanza era eminentemente femenino. Casi todo eran maestras. Hoy en día, yo no sé cual es el porcentaje, pero es mayor de mujeres que de hombres,

por lo menos en EGB, en el clásico maestro que decimos: "maestro de escuela". Yo ahora noto al contrario. Yo noto que cada vez más, el hombre, creo yo, se va sumando al mundo de la enseñanza, de la EGB. Antes, claro, era un mundo eminentemente femenino. Entonces, digamos que ahí no tenían nada por qué luchar; si acaso luchabas, era dentro de tu campo de trabajo porque lo tenías todo y tú eras la maestra y, a lo mejor, tenías que ocupar un cargo. Yo no he visto a la mujer tan ilusionada por un cargo de dirección o de jefatura -por lo menos donde me he movido-; es decir, es más cómoda. Yo no la veo, en líneas generales. De todas formas, si queremos coger una dirección, nosotras nos decidimos y la cogemos. De hecho, hay muchos colegios donde la dirección está en manos de mujeres. Pero, tampoco lo veo como una meta. Para la mujer no creo que sea un reto el tener que coger una dirección o dejarla. No creo que sea un reto a conseguir para sentirse más independiente del hombre; o como que los cargos sean cosa de hombres; no en el mundo de la enseñanza. Si tú me hablas, por ejemplo, a nivel de inspección, a lo mejor, pero es que ahí ya entramos en otro terreno, necesitas ser licenciado y, entonces entramos en ese terreno. Ahí si hay más igualdad de cantidad de mujeres y de hombres, pero en el terreno de la enseñanza, no. No creo yo que haya tanta diferencia; pero, por eso, porque siempre ha habido más cantidad de mujeres que de hombres.

CM: ¿Por qué piensas que se produce esto?. Si; que haya una presencia más mayoritaria de mujeres en la enseñanza, sobre todo en Infantil y Primaria. Bueno, hablando de datos... (datos estadísticos). ¿Por qué crees que se da esta presencia mayoritaria de mujeres, sobre todo en los primeros niveles?.

E: Vamos a ver. Es que hay dos cosas diferentes. Antes no había Preescolar, es decir, el niño llegaba al colegio con 6 años; es decir, que un maestro no podía coger tanto; igual que una maestra. Yo pienso que, primero, hay más mujeres en Magisterio porque no podían salir; es decir, que la mujer cuando se decidió a estudiar, a independizarse y a llegar a más; digamos que la primera carrera posible que se le ponía en bandeja como para que accediera era el Magisterio. El segundo por qué. Porque era lo que había aquí. Antes había aquí Arquitectura, si no me equivoco, estaban las F.P., Ingenierías, Delineación y todas esas cosas. Lo más asequible para ellas; porque, normalmente la mujer llegaba por lo que eran Ciencias Humanas, era el Magisterio. El tener que salir de la isla -que, normalmente se iba a La Laguna a estudiar Psicología-, siempre era menos la gente que iba a estudiar carreras de Ciencias. La mayoría iba por Letras o por Ciencias Humanas. Eso por un lado; es decir, la carrera más asequible para las mujeres era esa. No sé porqué pero eso es lo que pasaba antes. En la generación mía. Yo tengo ahora 37 años. En mi generación ya no. Mucha gente iba a La Laguna. Bueno, de la gente que salió conmigo de COU, el 70% estudiaba carreras de Humanas, el 70% de las mujeres. En Ciencias eramos unos 25 o 26 y eramos 5 chicas nada más; y cuando pasé a Humanas -porque yo estuve haciendo Ciencias y luego me pasé a Humanas-; eramos todas chicas y 5 o 6 chicos porque ya ahí empezábamos a notar la diferencia. Entonces, claro, ¿qué te quedaba para estudiar en Humanas?. Filosofía, Historia o Psicología en La Laguna o te quedabas aquí a hacer Magisterio. Si no tenías la capacidad económica para salir fuera, pues, te quedabas aquí a hacer Magisterio. Ahí ya hay una diferenciación de porque hay más mujeres, creo yo.

Después porqué también. Porque en Magisterio te ibas a dedicar a enseñar a niños pequeños, entonces ya entra la educación. Siempre se ha dicho que la educación dentro de la familia la daba la mujer, hasta que el niño llegaba a la pubertad. Una vez y llegaba a la pubertad, el hombre era el que encauzaba al macho y la mujer a la hembra. Entonces, también te ves afectada por eso. Y dentro de las escuelas las mujeres son mayoría en las edades más tempranas porque el hombre se niega a estar limpiando mocos y cambiando pañales y se encuentra impotente, creo yo para comprender a los niños tan pequeños porque no tiene esa escuela de la casa tampoco. Porque no

lo ha hecho en la casa. También es por el sentido maternal que tiene de por sí la mujer. Eso lo puedo entender yo en Preescolar pero no en etapas superiores. Yo pienso que ahí es ya donde entra el fallo del hombre. En ese sentido, yo creo que la mujer le ha ido ganando terreno al hombre y el hombre no ha ido recuperándolo por otro lado sino que se ha quedado con menos terreno o compartiendo ese terreno. Entonces, nosotras hemos ido subiendo a ocupar una serie de puestos en Secundaria, cátedras o licenciaturas y todavía es rarísimo que te encuentres a un hombre dando Preescolar; y si te lo encuentras, es triste decirlo, pero, tiene una tendencia femenina. No te encuentras a un hombre "normal", -que un homosexual no es anormal-, y entonces, ellos lo ven mal. Pienso que ahí afecta mucho eso. El hombre no se siente realizado dando clase en Preescolar; para él es una degradación o una infravaloración de su capacidad o no sé... No sé porqué pero son capaces perfectamente de coger un Primero, incluso un Preescolar. Después está también el tema de las madres. Hay un cierto rechazo de las madres a que sea un hombre el que coja Preescolar. Si, porque yo estuve en un centro donde hubo un profesor que cogió Preescolar y tuvo serios problemas con las madres: que si es que les gritaba y él no les gritaba más de lo normal; que si es que tenía la voz muy fuerte y eso era una cosa inherente a su persona. Y tuvo ciertos problemas y pienso que, a lo mejor, le pueden hacer la vida más imposible. No sé. Hay factores ahí al lado; es decir, que nosotras nos hemos acostumbrado y hemos tenido que luchar y pasar por encima de gritos, etc. del sexo masculino para llegar a una serie de puestos. Pues, lo mismo deberían hacer ellos para ir bajando, si quieren, si es su deseo.

CM: Tu crees que esta presencia femenina en los centros tiene repercusiones de cara a lo que es el funcionamiento del centro, a cómo funciona...

E: No debería de afectar; lo que pasa es que ahí entramos en los individuos aislados. Entonces, claro, un centro funciona bien por la capacidad de trabajo de los individuos que están en ese centro. No debería ser porque hay más mujeres que hombres o viceversa. Lo que dentro de mi sector de trabajo yo no tengo ningún problema por trabajar con mujeres o con hombres. De hecho, trabajo mejor con hombres que con mujeres. A veces hay como cierto marujeo en determinadas personas del sexo femenino -que también los hay en el sexo masculino, pero menos-. Lo que pasa es que el hombre, muchas veces, dentro del Magisterio pierde tiempo en hacer otras cosas, pues las mujeres nos ponemos en una esquina a hablar: que si el vestidito, que lo que salió en la revista de tal... Y eso todavía lo hay dentro de los colegios y eso echa a perder muchas cosas. Ese critiqueo echa a perder, en gran parte, la organización del centro. Pero, sin embargo, yo he visto mejores directoras que directores. Por experiencia; yo llevo en pública 6 años. El primer año pasé por 12 centros diferentes; era interina. El segundo año estuve en un público con dirección masculina; el tercero era femenina... Es decir, yo pienso que la dirección debe ser compartida porque la mujer tiene una capacidad de organización que el hombre no tiene. Yo al hombre lo veo un poco más desorganizado. Por la experiencia que yo he tenido. Entonces, los cargos deben ser compartidos porque yo he visto muy buenas directoras, eficientes, trabajadoras y tal pero, a lo mejor, son casos aislados. Volviendo al tema, yo creo que es más por individuos, no por ser hombre o mujer. Por ejemplo, en el caso de sitios donde el funcionamiento del centro está en manos de mujeres; el hombre se relega a ser un mero oyente y pasa. En el centro en donde la organización del centro está en manos de hombres y hay más hombres que mujeres; la mujer toma una postura de crítica. Y en centros donde está la cosa equilibrada, la mujer, veo yo, que toma una postura pasiva. Pero, claro, yo no sé si es por vicios antiguos.

CM: Algo que comentamos antes. Te voy a dar unos datos sobre cargos directivos... (datos estadísticos).

E: Yo creo que es un reto que se marca el hombre, es decir, el hombre para sentirse realizado dentro de la sociedad -algunos hombres- parece que necesitan ostentar cargos. Por otro lado, porque las mujeres en ese sentido son muy cómodas; es decir, ella ha logrado llegar a su trabajo por medio de una lucha, ya lo tiene y el trabajo no es su única vida sino que la comparte con la casa. Mientras que para el hombre, el trabajo es su vida porque no comparte después eso en la casa. Se necesita sentir realizado con eso nada más. Yo, por ejemplo, para sentirme realizada no necesito llevar un cargo directivo. Yo necesito, para sentirme realizada, llevar mi trabajo bien y, aparte, tengo mi vida personal. Yo creo que va por ahí.

CM: ¿Crees que desde el punto de vista ideológico como desde el punto de vista práctico, es decir de trabajo con el alumnado y demás, mujeres y hombres se plantean la cuestión de forma diferente?. ¿Las mujeres tienen una postura sobre la enseñanza distinta a la de los hombres?. ¿Conceden importancia a otros aspectos?.

E: Sí. Por ejemplo, hasta 3º o 4º las mujeres somos más exigentes en cuestiones de higiene; creo. El hecho de limpieza, orden, etc. Creo que hacemos más hincapié nosotras. En mi caso sí. Las mujeres hacen más incidencia en cuestiones de higiene y orden que el hombre. El hombre pasa más; el profesor de Educación Física. O, por ejemplo, tienden a ser más negligentes con las niñas que con los niños, -que no veo porqué- no se les exige tanto a nivel de esfuerzo, no veo porqué. Eso sí noto yo en mi campo, que es la Educación Física. A nivel hasta 4º, después, de 4º para arriba ya se trabaja más con objetivos. Ahí, yo te diría que tiene más que ver la profesionalidad de la persona, no tanto como la diferenciación de sexos. En este sentido, según con el profesional con el que estés hablando, se cuestionará menos o se cuestionará más. Y en cuestión de la enseñanza; pues, a la hora de enseñar; pienso que estamos igual, creo. Hay profesores malos y profesores buenos y profesoras malas y profesoras buenas. Hay de todo. Que, después, nosotras tenemos un hándicap y eso es verdad también: que quizás tengamos que ser más gritonas, más exigentes para poder imponernos a una clase porque el alumnado sigue teniendo más respeto al hombre que a la mujer por la enseñanza que viene de atrás, de la casa. En la casa, el que tal es el padre, es el que impone, y eso lo trasladan a la enseñanza y piensan que el profesor cuando entra... Yo te puedo decir que a Abraham o a Josué, les cuesta mucho menos trabajo doblegar a una clase, que a Sara o a mí. Y yo suelo ser bastante gritona y bastante exigente. Eso sí lo reconozco. Soy bastante gritona con lo chiquillos, pero es la única forma de meterlos en vereda. Jacob va, por ejemplo, con ellos y con todos, es entrar fuerte y aflojar después. Hay gente que no; hay gente que entra suavito y poco a poco. Son estilos diferentes; sin embargo, a ellos les cuesta muchísimo menos.

CM: Pues, bueno. Lo dejamos aquí. Muchas gracias. Ahora el año que viene ya...

ENTREVISTADA: Sara (E)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (CM)

TRANSCRIPTOR: Miguel

FECHA: 20 de Marzo de 1995

LUGAR: Aula de Inglés (Colegio Viejo)

CM: Bueno, como el tema de la tesis habla del papel de las mujeres en la escuela; yo creo que no está desligado lo que es la situación de las mujeres en la escuela, de lo que es la situación de las mujeres en la sociedad, en general. Entonces, si te parece, podemos empezar hablando sobre qué opinas de la situación actual de las mujeres en la sociedad. ¿Crees que están discriminadas?. ¿Que están marginadas?. ¿Crees que se ha recorrido mucho camino?. ¿Que ya está jugando otro papel?. ¿Que existe todavía algún tipo de barreras?. Es decir, que me hables de todo el tema éste.

E: Bueno, yo creo que se ha recorrido bastante camino. Hasta hace pocos años, pues, estaba bastante discriminada la mujer. No obstante, en algunos aspectos de la vida, todavía seguimos marginadas. Pero en cuanto a la cuestión en el mundo de la política, por ejemplo, pues, la mujer, va entrando cada vez más en ese ámbito y; bueno, lo que yo le digo a los alumnos a cada rato: "es que el mundo está en manos de las mujeres". Porque cada vez, los alumnos, los varones, trabajan menos.

CM: ¿Tú lo percibes en la clase?.

E: Si, o sea, que el mundo está en manos de las mujeres. Claro, que si saben ser inteligentes y luego seguir adelante, porque son, la mayoría de ellas, trabajadoras natas. Bueno, te estoy hablando ahora mismo de las alumnas que tenemos.

CM: Y eso, ¿lo vienes observando desde hace tiempo?.

E: Si. En general, siempre ha destacado más el trabajo de la alumna que el del alumno y cada vez se ve más. No sé si es que los chiquillos están más cogidos por los juegos de la calle y las niñas son más de la casa...; -por seguir un poco con el tema que venía en el proyecto-; ...y entonces, dedican más tiempo a trabajar las cosas del colegio. O están siendo más inteligentes, no lo sé.

CM: En la enseñanza. ¿Cuál crees tú que es la situación de las mujeres actualmente?. En cuanto al profesorado; es decir ¿crees que la mujer está jugando un papel más marginal que los hombres o es al contrario, tienen más protagonismo...?.

E: Yo creo que no. Que se está equiparando bastante el papel y que, incluso, también, a la hora de ir a seminarios y eso, no sé si es que coincide pero yo desde el área de Inglés, coincide que hay más mujeres que están trabajando el inglés y menos hombres; pero, a los seminarios, van, a lo mejor, 20 mujeres y 2 hombres. Y después, en cuanto a llevar puestos de dirección y de jefatura de estudios, cargos aparte de los de la escuela, hay bastante mujeres implicadas en eso.

CM: Y, ¿ésto es algo que se viene viendo actualmente o es algo que se viene viendo desde hace tiempo?.

E: Bueno, es que yo concretamente, antes no salía de aquí, del Colegio de Tinarama y entonces aquí, la dirección siempre la ha tenido Moisés, pero no creo que sea por el hecho de ser hombre sino que también, quizás, nosotras las mujeres, quizás seamos un poquito más tranquilas. Después del trabajo tenemos las obligaciones de la casa y entonces, al coger un cargo, es más trabajo el que tenemos que realizar después. Quizás sea un poco por comodidad. Pero, bueno, yo hace 6 años o 7 que comencé con el seminario, antes no iba a ningún lado por el niño y tal; pero el equipo directivo eran todo mujeres.

CM: Bueno, yo tengo aquí unos datos que cogí de unas estadísticas del MEC... (datos estadísticos). Bueno, ya me has comentado un poco porque pueden ser las causas de este hecho...

E: Aunque, cada vez va desapareciendo más, nos vamos desligando más de la casa y nos dedicamos más al trabajo fuera de casa y entonces, eso da pie a que los datos cambien.

CM: Mira, ¿qué opinas tú sobre el hecho de que la mayor parte del profesorado sean mujeres?. En Infantil y Primaria sobre todo. ¿A qué crees que es debido esto?.

E: Igual porque era la carrera que menos años tenía a la hora de hacerla. Quizás también porque es una carrera más feminista ¿no?. Los hombres se plantean otro tipo de trabajos. Yo creo que sea por eso, por la facilidad de los 3 años y porque es un trabajo más ligado a la mujer por su aspecto sentimental. Yo creo que sea por eso; aunque, hoy en día, eso ha cambiado también porque en vista de que hay pocos puestos de trabajo, pues la mujer se tiene que plantear, no la facilidad de la carrera sino el futuro, el trabajo que va a tener después.

CM: La cuestión es un poco simpática porque se dice que la enseñanza está feminizada pero, por ejemplo... (datos estadísticos sobre los cargos directivos). Es decir, hay feminización en los primeros niveles, pero no en los niveles superiores. ¿A qué crees que es debido esto?.

E: Yo creo que el hombre tiene miedo a la realidad del chiquillo pequeño. Yo creo que se ven ellos con menos capacidad. O sea, que ellos se reconocen que no están capacitados como la mujer para estar con niños de esas edades.

CM: Y esa capacidad que tienen las mujeres, ¿tú crees que es debido a cualidades innatas o crees que es debido a la educación que han tenido, o por sus propios intereses...?.

E: Ahí habrá de todo. De todo un poco.

CM: ¿Crees que el trabajo de la enseñanza está bien considerado socialmente?.

E: No. Hay algunos padres que se están dando cuenta ya del trabajo que, realmente tenemos los profesores, porque seguimos siendo la envidia de la gente; los maestros. Estamos poco tiempo en nuestro trabajo, pero ellos no conocen nuestras realidades porque estamos muy mal.

CM: ¿Crees que esa falta de consideración de la sociedad hacia el profesorado se debe a que es un trabajo esencialmente femenino?. Es decir, que muchas veces hay trabajos que están ocupados por mujeres; por ejemplo, secretarias. Y esos trabajos no están bien considerados socialmente, como los trabajos que realizan los hombres. Entonces, ¿tú crees que, de alguna manera, esa desconsideración social del Magisterio está relacionada con que haya muchas mujeres

en el Magisterio?.

E: Pues, no me lo había planteado así. La verdad es que no sabría que decirte. No sé. Yo creo que no; que no influya eso. Yo creo que es el horario que tenemos y que la gente piensa que el trabajo es un trabajo cómodo; ya sea una mujer o un hombre.

CM: ¿Crees que hombres y mujeres se plantean de manera diferente la enseñanza?.

E: No sé. Yo creo que lo que es la enseñanza en sí, la ideología, yo creo que no. Lo único, que después llegado ya delante de los alumnos, el hombre reacciona de manera diferente a la mujer. Suele ser más estricto, y la mujer, más benevolente. Pero, el planteamiento, la idea central; yo creo que es la misma para los dos.

CM: Quizás, lo que estabas planteando ahora; la práctica educativa, el trabajo directamente con los alumnos, ¿tú ves esa diferencia?.

E: Yo te lo digo porque me comparo con los profesores que conozco y veo siempre que los hombres son más rígidos en cuanto a la disciplina, a ceder menos... Las mujeres tienen más tendencia a disculpar al alumno. Yo creo que las mujeres son más maternalistas. Quizás sea eso.

CM: Bueno, yo por ahora... A partir de esto es seguir en una segunda entrevista porque lo que me interesa es ver si lo que yo me planteo en el proyecto responde con lo que pasa en realidad.

E: Yo creo que sí; por lo que pude leer, sí.

CM: Bueno, pues, muchas gracias...

ENTREVISTADO: Abraham.(AB)
ENTREVISTADORA: Carmen Martel (CM)
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: 25 Junio '96
LUGAR: Aula de Sociales (Colegio Viejo)

- C.M.: ... esta fue más así de cuestiones generales, relacionadas con el tema de la situación de las mujeres en la enseñanza y de todo eso. Esta entrevista es más..., va más dirigida a cuestiones personales. Un poco como ha sido el desarrollo personal tuyo y qué es lo que piensas sobre la escuela en la que trabajas y de la enseñanza en general. Como son cosas más personales tú desde que quieras que no conste paramos el cacharro ¿vale?. Bueno, si te parece empezamos un poco explicándome los motivos que te llevaron a elegir el magisterio como trabajo, como carrera. Primero como carrera y después como trabajo.

- AB: ¡ Ya a lo seco ! Bueno a mí es que me gusta, yo no, magisterio no fue una opción de escape. Yo por ejemplo mi hermano es maestro y desde siempre prácticamente cuando el no podía daba clases en Las Gavias, en Telde y algún día se ponía enfermo o lo que sea pues yo iba a sustituirlo

- C.M.: a sustituirlo

- AB: Y era una cosa que me gustaba, él tenía la idea de que siempre quiso ser médico y su primer planteamiento yo como hermano menor es que estudiara medicina o ingeniería, que el maestro era poca cosa, que el maestro era poca cosa y tal. Entonces, en principio, comencé ingeniería, en junio suspendí un par de ellas y en septiembre ya decidí no presentarme, al año siguiente entré en magisterio.

- C.M.: Aja, ¿y eso hace ya cuántos años Abraham?

- AB: Te lo digo va a quedar (Risas). Veintitantos, en Tinarama solo llevo veintiuno, veintidós, veintitrés años.

-C.M.: Y bueno, entras a hacer la carrera de magisterio, ¿que plan haces , qué plan coges?... , -
AB: Sesenta y siete

- C.M.: sesenta y siete ¿Y que valoración haces de la formación que tuviste en la escuela de magisterio?

-AB: Hombre, en general bien. Lo que está claro es que cualquier carrera que se haga.., nunca, nunca, la carrera no te da nunca lo que necesitas de cara al trabajo. Pero eso es normal, pero el plan sesenta y siete fue un plan bonito, fue una experiencia, una época bonita, una época de lucha, una época..., era un contacto con la gente muy distinto del que se puede tener ahora, yo estoy contento de la gente de la promoción.

- C.M.: Y después ya sales de magisterio ¿y entras directamente a trabajar o hay un periodo de tiempo...?

- AB: Sí, salí de magisterio, entré a trabajar tres meses como interino en el Calvo Sotelo, luego me fui a hacer la mili, salí de la mili y entré. Yo cogí los tres primeros meses del Calvo Sotelo, salí de la mili y ya me fuí como propietario provisional al Castilla y estuve los tres últimos meses de curso, y luego ya definitivo Tinarama

- C.M.: Aja, bueno y en todos estos años) qué niveles y etapas has impartido ?

-AB: De cuarto para arriba, estuve en cuarto y en quinto mucho tiempo, y después ya pasé a segunda etapa.

- C.M.:) Y..., qué te hizo pasar a segunda etapa ?

- AB:)Tu te acuerdas de Evelio?

- C.M.: Evelio

- AB: Evelio fue un profesor que estuvo aquí, un profesor increíble, que estuvo aquí, que daba inglés, Era un hombre muy suave, muy tranquilito, sí lo tuviste que conocer. Entonces yo me planteaba siempre que era una pena que los chiquillos de segunda etapa los tuvieran siempre en

clase y no se hicieran los cambios de los chiquillos entre clases. Pensé que tenía que ser una experiencia bonita, que sería bueno que los chiquillos tuvieran cinco minutitos entre pasillos, entre clase y clase para hablar en el pasillo y tal. Entonces yo le planteé porqué no ponía en marcha la experiencia de que fueran los chiquillos los que rotaran de aula en vez de los maestros. Entonces me decía que no, que eso era muy fácil, que yo lo decía porque yo estaba en primaria, que eso..., si yo pasaba a segunda..., a segunda etapa lo ponía en marcha, y así fue como me pasé. Pasé a sexto y empezamos con la experiencia a partir de ahí viene lo de rotar los chiquillos por...

- C.M.: Y..., ¿en qué..., en qué nivel de los que has dado te gusta más ?

- AB: Hombre, de segunda etapa he dado todo, segunda etapa porque social ha sido después a partir del momento en que ya empezaron a obligarte a adscribirte a una materia determinada. Pero en principio empezamos..., bueno yo empecé muy bien trabajando en segunda etapa con esta chica, con M. M.

- C.M.: sí, M. M.

- AB: M. M, Aur., Sara, formamos un equipo de trabajo increíble formamos en... No era esto de ahora de..., tú das lengua, tú das inglés ; sino cuatro cursos, cuatro profesores. Nosotros cuatro cogemos los cuatro cursos y luego nos repartíamos las materias y así fuimos desde quinto hasta...,

- C.M.: ¿un acuerdo interno entre ustedes?

- AB: Sí, nosotros decíamos, cuatro cursos, cuatro tutores, y luego los cuatro tutores los repartíamos, pues, desde educación física, antes de empezar con el jaleo de las especialidades... Y fue la experiencia más bonita, más bonita que hemos tenido aquí.

- C.M.: ¿Y cómo surgió ? pues coincidieron un grupo concreto...

- AB: Surgió pues eso, fue gente que fue llegando, M. M. vino, que estaba en Utiaca Llego aquí, había otra chica que se llamaba Dom., profesora de francés, después..., dijimos vamos a intentar poner en marcha el proyecto, si la gente..., como la gente le decías el colegio viejo, ahora ya es distinto, pero en aquella época no lo tenían muy claro. Pues muy bien, un grupito de gente de alguna forma, nos sacrificamos en el mejor sentido de la palabra, después ya no fue sacrificio sino al contrario. Pues vamos al colegio viejo un grupo y pones en marcha la experiencia. Y así fue, así fueron unos años demasiado.

-C.M.: Sí, ahora pasas a primaria otra vez, con el tema de las adscripciones,¿no?

- AB: Sí

-C.M.: ¿qué tal ?

-AB: Muy bien, muy bien

-C.M.: Bien te...,

-AB: Yo prefiero pasar a primaria

-C.M.: ¿ prefieres...?

-AB: Tal y como esta la cuestión prefiero pasar a primaria

-C.M.: Por el tema de la situación laboral...

- AB: No por la cuestión del tema laboral y porque se supone que no te adscribes ¿no? Porque yo no creo que la secundaria se siga trabajando como se está trabajando sea un éxito. Yo creo que va a dar fracaso total.

-C.M.: ¿Tal y como está planteada la...,

-AB: No,

-C.M.:) la reforma ?

-AB: tal y como estamos trabajando. Osea yo no creo, yo creo que tal y como está planteada es un problema, pero a lo mejor a niveles individuales, todos somos unos profesionales si tú quieres, pero como los colectivos somos un asco. No tenemos capacidad ninguna, de reunirnos, de programar, estamos llenos de, estamos marcados por toda la situación anterior. Los sistemas evolucionan, la gente no. Y ese es el problema. Secundaria si no se..., pasa como con la EGB.

La EGB para mí era un proyecto educativo interesante. Pero nunca se puso en práctica, se ha dicho que no sirvió, pero no sirvió ¿por qué?... , porque los maestros no la practicamos. Es mi opinión muy personal

-C.M.: Bueno y ya que estamos hablando un poco de eso ¿como definirías la situación actual de la enseñanza ?

-AB:) A nivel primaria, secundaria, de...?

-C.M.: en general, en general..

- AB: Una pregunta demasiado compleja. A nivel de administración no hay ni idea, no hay ni papa, la gente cada vez se aferra más, la gente cada vez..., lo que se trata es de vender más la moto, se presenta como proyectos educativos cosas que no son proyectos sino una grandísima mierda, hablando pronto y claro. La gente hace cualquier machangada en clase, escribe un proyecto y lo presenta y eso es lo que..., lo que mola como dice la gente hoy en día. A nivel de administración yo pienso que hay una desinformación total. Se intentan cambiar proyectos, siempre vamos a la cola de Europa, me da la sensación, cuando los demás no quieren un sistema, nosotros lo ponemos en práctica, yo pienso que con buenas intenciones pero que..., que realmente a la gente no llega. Por un lado los cursillos los hace quien quiera, quien no quiera no los hace, y normalmente quienes hacen cursillos con quienes menos necesitan hacerlos.

- C.M.: Sí, la gente que está más...

- AB: La gente que lo haga mejor o peor, pero por lo menos tiene la inquietud de saber si se está equivocando. Pero hay gente que no, que tienen claro que los cursillos, ya sean porque están quemados, ya sea por convicción, ya sea por que no les convence, por lo que sea... Yo cuando hablo de cursillo, no me refiero que te pongas delante de alguien que te coma el coco, sino que te sientes con cuatro personas más, o cinco personas más, y que te hagan ver que te estás equivocando. Y eso la gente no se lo plantea, la gente tendría que ser obligada, en el mejor sentido de la palabra, durante el tiempo escolar para que no hayan argumentos de tal, igual que me obligan a mí a ir a clase, pues durante una semana usted no va clase y se somete al cursillo. Por lo menos de lo que las empresas llaman auditorias, no que sepas un poco y te enfrentes con lo que estas haciendo, eso a nivel de administración. A nivel profesional ¿qué te voy a decir que tú no sepas?. Hay una falta de, sea por lo que sea, hay una falta de interés, hay una desgana general, hay un, un lo que me interesa es cobrar a final de mes y santas pascuas. Yo pienso que la cosa estaba bastante jodida. A ese nivel la gente está como muy desengañada. Pienso que hay pequeños colectivos, y en esos colectivos muchas veces muchos demagogos, que encima cansan a la gente que no quieren está dispuesta a participar en eso .Yo pienso que puede haber mucho profesional y mucha gente con conciencia, pero quizás de puertas adentro, pero ya..., lo que te decía antes como colectivo no..., no funciona.

- C.M.: Y la situación tuya en la enseñanza ahora mismo ¿estás satisfecho ?

- AB: No, no

- C.M.: ¿Dejarías la enseñanza en un hipotético caso... ?

- AB: No, no, no estoy satisfecho pero no dejaría la enseñanza, no. Yo nunca termino satisfecho por desgracia, no hay un año que yo diga, y este año menos que nunca, este año menos que nunca yo creo que el año peor. Pero yo nunca termino al final, no termino nunca a gusto, siempre me queda... Alguien me decía una vez, que si tenía cargo de conciencia que me confesara, a lo mejor debería de confesar, buscar a tu tío cada vez que tengo un tinglado. Yo nunca termino a gusto siempre me da la impresión de que, bueno, me da la impresión no, es un hecho, te das cuenta que ya has metido la pata en un montón de cosas. Has metido la pata en, que había un chiquillo que podías haberle echado una mano y no se la has echado. Yo no termino satisfecho. Ahora no, ¿si eso significa que lo dejaría? no, por ahora no, por ahora no estoy nada quemado.

- C.M.: Y este año dices tú que ha sido bastante....

- AB: Terrible, nefasto

- C.M.: por la incorporación a...
- AB: No
- C.M.: a la ESO
- AB: No, por el sistema de trabajo porque repito, y cuando te repito esto el primer culpable soy yo , porque no hablo de culpabilidad de nadie, quiero dejar constancia de eso que yo no me quejo de los compañeros, pero sí me quejo de poca información, poco dudas que si voy a estar en primaria, que si voy a estar en secundaria, que si voy a dar clase si no voy a dar clase y tal, pues nada, ha sido terrible, osea un año... No tenemos una dinámica de grupo, no hay una labor de grupo, para mí ha sido el año más desconcertante, será porque estaba acostumbrado a otra cosa
- C.M.: claro, claro , Quizás un poco el choque con la forma de trabajar que utilizan aquí ...
- AB: Sí, sí bastante, bastante. Yo hasta ahora tenía la idea de un colectivo, con diferencia de opiniones y cosas, pero que a la hora de la actuación por lo menos teníamos una actuación más o menos común)no? Este año no..., yo no he tenido esa sensación, y repito que yo no, no hay culpables simplemente es un hecho)no?
- C.M.: Eh..., mira, de cara un poco al futuro ¿qué expectativas tienes ?, expectativas profesionales me refiero
- AB: Hombre a niveles profesionales yo me quedo ahora demasiado, en principio, porque me quedo el primero de primaria, o sea el más viejo del colegio. Osea que a nivel profesional..., a ese tipo, a ese nivel estupendo, ya creo que no hay ningún problema de tener que salir del colegio, tendría que cerrarse el colegio para yo irme. Y a nivel de alumnos ya estoy intentando enterarme de qué alumnos me tocan y me ilusiona. Me ilusiona una cosa que ahora mismo no tengo. Yo este año por ejemplo una de las cosas que he echado de menos es que hay un grupo de alumnos con los que he estado solamente un curso, y además estás con cinco cursos a la vez, con lo cual nunca llegas a aterrizar con ninguno.¿Me explico Mª Carmen?
- C.M.: Sí, sí
- AB: Este año pienso que de cara a primaria me ilusiona ver la posibilidad de trabajar con un grupo de chiquillos ,lengua, matemáticas, naturales, sociales...
- C.M.: sí ser más...
- AB: conocerlos
- C.M.: más generalista
- AB: tenerlos más cerca, ver como dibujan, más generalista, osea que esa experiencia me ilusiona un montón.
- C.M.: Mira, a lo largo así de todos estos años que has trabajado en el magisterio ¿qué cuestiones han sido claves en tu formación como maestro ? Osea, la valoración que haces por ejemplo de..., de la formación inicial de cuando hiciste magisterio fue en general positiva
- AB. Sí,
- C.M.: Pero aparte de eso han habido otras cuestiones como contacto con los compañeros o la práctica diaria con los alumnos...¿Qué cuestiones te han hecho formarte como el profesor que ahora mismo eres ?
- AB: Hombre, eso no solamente a nivel profesional. Eso es una vida, el contacto con la gente sobre todo. A mí hay maestros que me han marcado mucho, mucho sobre todo por su sencillez, por ejemplo aquí había una maestra que se llamaba Amelita. No sé si te acordaras de Amelita la tía de Asu, está ahora allá la de educación especial.
- C.M.: sí
- AB: Amelita era una mujer de aquí debajo del Chorrillo, del Chorrillo no, de la Veguetilla . Y cuando llegue aquí por ejemplo fue una mujer que me marco un montón, en sentido que era una tía, una sencillez, una mujer ya de cincuenta años, ya a poco de jubilarse y fue una mujer que me enseñó un montón, que te iba a decir, por lo menos yo me acuerdo llegar y decirme " mira Abraham, enseñame cómo..., " era la época un poco de la EGB, matemática moderna, los

bloques lógicos, todo ese rollo. Y fue una mujer muy sencillita, muy suave. La típica mujer que la ves que con cincuenta y pico años. Siempre te dicen ya a esa edad estas quemado ¿no?, y era una mujer muy abierta, más Amelita me marcó un montón, la mujer. Y después el contacto con un montón de gente, con un montón de profesionales, desde Sara. Laur fue un gran maestro, MaM . Aquí hay grandes..., aquí hay un montón de profesionales buenos, sobre todo gente muy consecuente, eso es lo importante

- C.M.: Sí. Bueno ¿has participado en algún movimiento de renovación pedagógica, algún seminario permanente, grupo estable, proyectos de innovación ?

- AB: Bueno

- C.M.: en un montón de cosas me imagino

- AB: No, bueno en algunas, en otras entras y sales. Yo estuve un tiempo metido en el rollo de las técnicas de Freinet, fue una cosa que me gustó mucho y fue una experiencia bastante interesante en mi primera etapa. Y después sobre todo cursos de actualización eso sí, cada vez que surge algo y..., de unos cuantos años para acá la informática. Todo lo que ha habido de nuevas tecnologías, de cursos de informática y tal pues si..., si lo he hecho. No, en movimientos de renovación pedagógica como tal no. Es una cosa que ..., estoy harto de...

- C.M.: tienes cierto repelús

- AB: estoy harto de tanto. Sí quizás cierto repelús y que estoy harto de tanta demagogia. O quizás uno de los problemas muchas veces es que me da coraje, me da pero un montón de coraje, es no tener la capacidad o la paciencia para sentarte a escribir las veinticinco chorradas que haces en clase.

- C.M.: Eso le estaba comentando el otro día yo a Sara

- AB: Aquí hemos hecho experiencia ...

- C.M.: que la experiencia que ustedes han hecho aquí es....

- AB: No, pero lo triste, lo triste es que haces experiencias que luego vas a un curso de renovación pedagógica y te las dan, tu llevas haciéndolas en el colegio quince años y...

- C.M.: y te las dan como cosas novedosas , sí

- AB: y te las dan como una innovación pedagógica. Y dices tu ¡me cachis en diez !

- C.M.: El mismo tema que ella me estaba comentando de que tenían listas paralelas, o sea las listas oficiales y después ustedes agrupaban a los alumnos un poco en función de...

- AB: Llegaremos a eso.

- C.M.: No es que es lo que ahora mismo se está diciendo de los grupos flexibles es eso.

AB: El problema, el problema está en como las cosas se plantean, todo es, depende de como..., hoy en día por ejemplo, yo no se si esto te entra en la historia ¿no ?

- C.M.: sí

- AB: Yo por ejemplo estoy en contra total de como se esta haciendo la educación especial. Yo sigo pensando la educación especial debe trabajarse con un maestro y cuando tu dices eso..., oye que los niños especial deben estar con un maestro, y el maestro debe meter a los niños en las distintas clases para que el niño se pueda sentir satisfecho. Tu dices eso y automáticamente todo el mundo se plantea, es que ya tú estás formando grupos cerrados de niños tarados con un maestro y no es esa la visión. La educación espacial no es, decía el otro día Lamec, muy bien que los chiquillos educación especial no tienen catorce asignaturas, quince; eso es lo gracioso, tiene las de aquí y encima se les saca de aquí a darles otra cosa. Y tampoco estoy criticando a la gente de educación especial

- C.M.: no, no

- AB: que siempre hay que tener mucho cuidado con esas cosas

- C.M.: no es el planteamiento

- AB: Es un planteamiento totalmente distinto. Los de educación especial tenían que ser chiquillos que tenían que estar todo el día con el sacho en la tierra, divirtiéndose con la tierra en le jardín y fruto del sacho estudiar las plantas , y fruto de eso estudiar los animales y estudiar

lo que realmente se pueda... Y si no desarmando un coche en el aparcamiento, ¿entiendes?. Realmente es donde se proyecta y a partir de ahí tirar un poco hacia lo que es el colegio, no ir del colegio ahí, porque ahí no llegas nunca, eso por un lado. Los grupos flexibles hoy en día te dicen que no puedes formar grupos paralelos, no puedes poner los tontos a un lado y los listos a otro, lo digo en plan bruto para que quede claro, que ese no es el concepto. Pero la realidad es que ahora se empieza a dosificar la píldora y a hacer lo mismo. Nosotros ¿que hacíamos con los chiquillos? Bien no los podías clasificar, hablábamos con ellos previamente, mira tú tienes problemas en lengua, tú tienes problemas en matemáticas, cara a la evaluación a ellos no se les podía decir tu vas a esta clase, pero una vez que hablabas con los chiquillos, pues los chiquillos decían yo prefiero pasar a esta clase donde me dan alguna adaptación en lengua, y no había ningún problema. Y una experiencia que tampoco se ha comentado que en octavo los tres últimos meses los chiquillos hacían tipo universidad, osea los alumnos mejor preparados iban a las clases que ellos querían cuando ellos querían y si no se iban a estudiar a la biblioteca; osea esas son experiencias que..., que las escribes en una revista, como cuadernos de pedagogía y...,

- C.M.: Pues yo los animo a que..., que

- AB: No lo haré porque...,

- C.M.: no, ¿por qué ?

- AB: no lo haré porque no lo he hecho nunca y mira la..., que sé yo, son ochenta mil cosas, la cooperativa

- C.M.: claro

- AB: Eso han sido años y años de trabajo

- C.M.: de trabajo

- AB: ¿entiendes? Pero fue una experiencia bonita, sigue siendo una experiencia bonita si se pusiera en práctica. Vas a un curso de actualización de Sociales, en la península se está poniendo ahora en marcha las cooperativas escolares donde...

- C.M.: Pero por eso, que yo pienso que..., que deberían sentarse y un poco recoger qué ha supuesto esa experiencia a lo largo de tantos años, y publicarla, ¿por qué no ?

- AB: No, no es una cosa

- C.M.: para que la gente lo conozca y...

- AB: Yo pienso inclusive que la gente lo conoce, lo del periódico. El periódico, el trabajo del periódico por ejemplo es un trabajo, tú hablas con la gente y sabes que la gente ya lo está poniendo en práctica por ahí, bueno pues ya está; tampoco lo demás... Me da coraje cuando lo leo, pero tampoco es una cosa que diga me da pena no haberlo registrado y que quede ahí. No sé es distinto no tiene que ver una cosa con la otra, no me..., y como eso ochenta mil experiencias. El día de la cometa que salíamos de aquí, y lo del asadero de castañas, eso empezó en el colegio viejo, ¿tu estabas en el asadero de castañas ?

- C.M.: No, ¿lo de los finados ?

- AB: Los finados empezamos aquí

- C.M.: lo que ahora son los finados, sí, sí

- AB: lo empezamos aquí con los chiquillos haciendo hogueras en el patio y al final se ha degenerado y se ha convertido en repartirles un cucurucho de castañas a los chiquillos, mira vamos, vamos a cambiar de tercio.

- C.M.: Bueno y a parte de las actividades ...

- AB: Espérate, me expliqué mal. No digo que los finados como fiesta la hayamos empezado aquí, digo el hecho de traerlo al colegio y hacerlo con los chiquillos

- C.M.: no ya, si los finados es

- AB: Está de siempre

- C.M.: de siempre pero

- AB: pero fue el incorporarla al colegio

- C.M.: al colegio

- AB: bueno cada uno se trae su cacharrito, su fogata, su castañas y luego se comparte entre todos, pero coño, mira tú el finado en lo que se ha quedado.

- C.M.: Mira, ¿y a parte de las actividades propias de la docencia qué otras actividades realizas?

- AB: En este momento

- C.M.: sí, en este momento o has realizado

- AB: No, en este momento prácticamente nada, estuve mucho tiempo con teatro, me gustaba un montón, lo cual no pierdo la idea de volver a empezar otra vez, todo lo que sea cuestión de teatro, expresión corporal, cuestión de títeres me gustaba mucho, el mimo, todo eso estuve un tiempo bonito, pero bueno...

- C.M.: ¿Que te ha servido también después para incorporarlo con los chiquillos aquí?

- AB: Sí de hecho salió de aquí, me acuerdo de empezar con hacer la prehistoria, empezar el estudio de la música por ejemplo. El problema es que ahora van surgiendo los especialistas, ¿entiendes? y bien, no es malo, no es malo pero al mismo tiempo te limita, Porque yo por ejemplo pienso que en música yo hacia ochenta mil cosas que ahora ya no hago, y que me gustaba hacer. En educación física, en el colegio fuimos en Tinarama. Tampoco lo sabrás pero en Tinarama fuimos los primeros que dimos la vuelta a la isla corriendo en relevo, no sé si lo sabrás, con gente de Tinarama. Son cosas que ya no haces, no haces porque no es tu campo -

C.M.: Ya ,ya

- AB: Entonces actividades de ese tipo muchas, pasa que después ya se te van limitando en el..., en las posibilidades profesionales ya te las..., se van dividiendo le van tocando a otra gente entonces ya no las haces; y muchas veces ni las haces, ni las hacen.

- C.M.: Eh..., bueno y ¿como compaginas lo que sería más, lo que sería la vida fuera de la escuela, la vida profesional con la vida familiar? ¿eres de los que llevan la escuela a casa?

- AB: Noo, no llevo, no..., ni la llevo ni la dejo de llevar. Yo no creo que haya una dualidad y la persona se separe ¿no? aquí eres maestro y allí eres, hombre yo tengo en casa mi trabajo y trabajo en casa, claro que sí; y cuando estoy trabajando en casa, y cuando cojo una revista de pedagogía la leo en casa y no la leo aquí. Y tengo el ordenador allí y meto datos de aquí. No, yo tengo una vida personal, muy personal y muy a mi aire, me lo paso bien, y la idea es, o como decía alguien una vez también, es que no vives sino para el colegio, no, no. Yo tengo una vida, y es una vida muy..., me lo paso bien, pero yo no separo; osea que yo si llevo las cosas a casa, claro que sí, y encima Sara es maestra osea que..., que de ahí no salimos, es normal, es normal.

- C.M.: Bueno vamos ahora si te parece un poco ha hablar de lo que sería la escuela. Desde tu punto de vista ¿qué es una buena escuela, un buen centro educativo?

- AB: " Ños, (¡manda castaña!) ¿Un buen centro educativo? ¿Un buen centro educativo o un buen concepto de educación? son dos cosas muy distintas

- C.M.: No, no como centro..., centro escolar, como escuela

- AB: Bueno como escuela pienso que un buen centro educativo es primero, es una cosa muy difícil de plantearse es muy difícil la pregunta, pero bueno. Yo te digo las cosas que yo consideraría que serían buenas en la escuela como buen centro educativo .

- C.M.: sí

- AB: Primero una buena coordinación entre padres y profesorado, cosa que en este momento no hay .Las asociaciones de padres de alumnos no son tales APAS, tanto en el instituto como aquí: Las APAS son dos señores que se nombran unas elecciones, las nombran veinticinco treinta, y a partir de ese momento eso pasa a ser el APA, un señor o una señora que con dos o tres amigos toman, hacen, deshacen, deciden y el resto de los padres sólo pagan lo que tienen que pagar como en el instituto 1500, dos meses al año y ya está. Y a eso se llama asociación de padres de alumnos, eso no es asociación de padres de alumnos ni es nada. Pues lo primero que si hubiera una verdadera asociación de padres de alumnos, un contacto con los padres. Hoy en día por suerte o por desgracia los contactos entre padres y maestros están los dos así. El padre

forma el APA no para ayudar sino para defender al hijo de la agresión de los maestros; y el maestro el APA lo ve así, osea, lo sabes por lo que ves..., porque vives cerca del colegio

- C.M.: Aja

- AB: Los maestros con los padres no queremos nada y los padres con los maestros así. Eso es lo primero que tendría que tener un colegio, primero plantearse que la idea es formar, educar a un elemento y si hay que educarlo hay que educarlo entre todas las partes implicadas, eso no existe. Y segundo yo pienso que el colegio tiene que tener una ideología, cuando digo ideología no me refiero a una, a una, vamos a ver si me explico, a una marca dogmática de todos los niños tienen que ir por aquí. Pero si habría que plantearse qué tipo de ciudadano se quiere formar, para qué se está educando a alguien, yo pienso que son dos cosas esenciales; primero coordinación y segundo crear un proyecto educativo con el que puede uno estar de acuerdo o puede no estar de acuerdo, pero por lo menos crearlo y eso no existe

- C.M.: No existe

-AB: Yo creo que no.

- C.M.: Eso es lo que te iba a preguntar que en qué medida, digamos, esas características que tu pones como buen centro educativo se dan aquí en este centro...

- AB: Es que esto parece como tirar piedras sobre el propio tejado, vamos a ver; yo no creo que ni aquí ni, yo creo que ni aquí ni en ningún sitio se dan esas características. Hoy en día, si te das cuenta y nos sentamos a programar, el libro es esencial para nosotros, cuando el libro en realidad no tendría que ser otra cosa que un medio. El libro fue hecho por una editorial, que ya tiene una idea concreta y esa editorial ha puesto, y mucha gente la programación es la programación del libro, ni siguiera se cuestiona o no se cuestiona; si no que yo cojo, que sé yo, Santillana, la editorial de Santillana eso es lo que me sirve a mi de orientación, lo cual quiere decir..., y eso lo hago yo en sociales y lo haces tu en matemáticas, lo hace aquel en inglés, y lo hace aquel en lengua. Osea que lo que hacemos es que cada uno da veinticinco conceptos distintos y nada. Ese rollo de procedimientos y actitudes son simples palabras, porque no hay una reunión en el colegio que a nivel general se diga, bueno, procedimientos se va a trabajar este, este y este; actitudes, lo mismo. Osea, no hay un proyecto educativo, entonces en este colegio se peca, yo pienso igual, yo pienso igual las reuniones no son burocráticas simplemente. Nosotros nos reunimos en el área para programaciones cortas y tal, pero nunca se teorizan. También mi planteamiento es utópico, es utópico total porque detrás de cada maestro hay una persona, y cada persona tiene una forma distinta de pensar ¿entiendes ? Osea yo no creo en el sistema de enseñanza este tal y como está concebido no, no..., yo creo que no llega a ninguna parte. Un poco falta de vista ...

- C.M.: No hombre, es tu punto de vista. No, lo que también existe una desconexión porque por ejemplo, hombre el proyecto educativo es lo que ahora mismo se está diciendo que tiene que hacer en los colegios pero...

- AB: Pero ¿qué es lo que pasa?

- C.M.: pero qué es lo que pasa, claro. Y los proyectos curriculares ¿qué es lo que pasa?, que se ponen principios educativos del centro: solidaridad, autonomía,

- AB: y punto

_ C.M.: Sentido crítico, pero el problema es que eso no se lleva totalmente a la práctica.

- AB: Pero es que yo te sacó a ti ahora mismo un libro de EGB de hace veinte años y tiene exactamente la misma terminología

- C.M.: Claro entonces el problema es después la puesta en práctica

- AB: Hoy que si el PCC, que si el PCI, el proyecto de centro a nivel de instituto, el proyecto, pero qué variedad. Osea, cada uno deberíamos tener en grande así, lo que decías tú, solidaridad, vamos a ver como se esta trabajando la solidaridad. Un chiquillo pasa por la calle, por el colegio tira un papel en el suelo y todo es normal ¿dónde está la solidaridad ? , donde esta..., te echan la meada en el baño por fuera de la vasija y que la mujer de la limpieza limpie. ¿Donde está la

solidaridad..., ? Osea, no hay, yo pienso que no hay un proyecto educativo, a la gente no se le está educando, se le está enseñando que es distinto. (Aja) Así que proyecto educativo no creo que sea...

- C.M.: Bueno, y las relaciones también me estabas contando así a nivel general, las relaciones de los padres con el centro que...¿qué te parecen?

- AB: Yo no veo relaciones de padres con el centro, yo veo casos puntuales. (Aja) El típico padre siempre, que se preocupa del niño, viene, dialogas con él y tal. Pero relación como colectivo de padres con el colectivo de profesores no hay. No lo hay, osea. Juanita vino a hablar con Periquita o se fue con Juanito, o la madre esta vino a hablar de tal niño pero no hay.... Aunque aquí hace falta una escuela de padres, cuando digo escuela no me refiero a escuela para enseñar sino sentarte con los padres para compartir (Aja) para ver qué es lo que se pretende, qué es lo que se espera, qué se hace. No se hace porque hay una agresividad manifiesta por todos lados que no es ni normal (Aja) Yo no creo que la escuela de padres, digo que..., digo que la relación padres profesores exista no...

- C.M.: Aja, eh..., mira, ¿ y qué opinión te merece ? ¿has estado alguna vez en el consejo escolar del centro?

- AB: Estuve una vez tres meses

- C.M.:) Te tocó o...

- AB: fuí jefe de estudios

- C.M.: ¡ah! que fuiste jefe de estudios

- AB: No, no fuí vicedirector yo la verdad no me acuerdo, lo dejé a los tres meses, me cogí el típico cabreo y lo dejé

- C.M.: Sí

- AB: Que ¿qué me parece el consejo escolar ?

- C.M.: sí

- AB: Una pantomima también

- C.M.: también

- AB: Que conste que esto de lo digo yo, oficialmente no, no tengo problema ninguno, osea, yo los consejos escolares volvemos a lo mismo, tal y como... ¿ Te estoy quitando tiempo ? ¿me estoy enrollando?

- C.M.: no, no muy bien

- AB: Yo creo que las cortes españolas funcionan como funcionan con 350 diputados porque es imposible reunir a todos los españoles cada vez que haya que tomar una decisión, pero ese no es el caso aludido... Cuando se va a tomar una decisión para el colegio lo normal es que si son cosas importantes o no importantes, todos los maestros nos reunamos....y de una forma oficial la representación que haya de maestros sea una representación proporcional y democrática y cuando los seis, o cuatro o tres padres que representan a los alumnos van a tomar una decisión de consejo escolar tienen la obligación, para mí, previamente de convocarla. Volvemos a lo mismo, yo a lo mejor soy utópico, que es imposible realizar estas cosas, usted habla con la base, la base opina, vota y si no está bien hay que organizarlo de forma que se canalice así. Y los padres están representados en el consejo escolar..., es que al final el consejo escolar son cuatro señores que fueron elegidos..., pues periódicamente y luego hacen y deshacen a su entero gusto y se dice, el consejo escolar ha decidido esto, no, se decidió cuatro maestros, en su caso cinco maestros, seis, siete, yo no sé realmente cuantos son, realmente en un caso cuando es muy importante pues..., lleva a la opinión general, que muchas veces no es una opinión seria. Tu has estado en las reuniones nuestras... ¿ Queremos a Juanito ? Sí ¿Queremos a Periquito? sí, y me tiene usted hablando del Corte Inglés con la de al lado ; osea..., me la refanfinfla todo este... Es así eso son los consejos escolares, no, no podemos decir otra cosa.

- C.M.: Aja, Y respecto al claustro ¿tu piensas que..., que funciona bien ? ¿es realmente un organismo decisivo ?

- AB: Yo creo
- C.M.: ¿ Por qué crees tú lo que estabas comentando?
- AB: (risas) que bueno
- C.M.: que se interviene poco
- AB: mira yo creo, como dice el otro, te digo lo mismo, ¿qué te voy a decir que no sepas?...que vamos
- C.M.: No, pero vamos a ver, yo no puede suponer yo tengo que contrastar con ustedes
- AB: Ya, ya
- C.M.: ¿entiendes ?
- AB: Yo creo que los claustros deberían de tener
- C.M.: y sin entrar en valoraciones
- AB: Ya, ya
- C.M.: sino analizando
- AB: Ya, ya, yo tengo claro y sigo diciendo lo mismo, osea, yo lo estoy diciendo aquí, no sé, tú me conoces y me has visto en las reuniones. Yo (sí) yo nunca me meto a nivel personal con nadie, (sí) porque yo pienso que no tengo derecho, ni nadie está en poder de la verdad..., pero como colectivo yo lo cuestiono, cuestiono las cosas, y lo digo, los claustros son un cachondeo, ¿qué te voy a decir que tu no sepas?... Los claustros tendrían que tener tres minutos y decir señores tres minutos, vamos a estar tres minutos en serio, hacer una valoración objetiva, importante de cosas y después dedicamos dos horas al cachondeo..., a lo mejor funcionaría... Pero los claustros nuestros son fruto, muchas veces de la situación de la gente, pero con más razón, que volvemos a lo mismo, cada profesor, muchas veces ni ponemos atención a lo que se dice, hablamos..., Cuando se dice la palabra claustro, si ves la etimología, de donde viene, lo que surge, lo que representa, lo que..., por favor (Aja) Pero esto yo creo que es a nivel de abajo hasta las universidades ¿sabes ? Yo veo que
- C.M.: sí, sí
- AB: son etimologías que se emplean pero, ni consejos escolares, ni claustros, yo no creo en..., tal y como se organizan las cuestiones, las cuestiones de papeleo nada de este tipo de cosas las tiene y si no las tuviera sería peor pero... Somos poco serios, a nivel de colectivo somos poco serios..., jefe de estudios ¿quién quiere?, yo no quiero, tú quieres, quién quiere, yo no lo hago, tu sí lo haces.
- C.M.: Eso es otra cosa que se da, por eso te preguntaba antes cuando me dijiste que estuviste tres meses te pregunté ¿ y te tocó?, porque le hago la pregunta a la gente y me dicen, sí me tocó y tal
- AB: Claro
- C.M.: ¿ Y por qué crees tu que se dan esa, digamos, resistencia a la representación o...
- AB: Porque mira, cambian
- C.M.: se rotan los, las coordinaciones, las representaciones en consejos escolares
- AB: al haber coordinación, es lo primero la palabra coordinación significa coordinar un trabajo si no hay un trabajo de equipo ¿qué vas a coordinar?, eso por un lado. La palabra jefe de estudios..., ya sigue implicando que tiene que haber alguien que tiene que estar encima de la gente diciendo, tú llegaste tarde. La palabra director el que dirige..., ya quiere decir que hay un grupo de gente que quiere ser dirigido y yo no sé hasta qué punto la gente quiere ser dirigida o yo que sé; y no lo digo porque para mí es un buen elemento con todos sus defectos y yo sé que, ¿se está grabando?... Pero muchas veces el director lo eligen cuando es el menos que exige, cuando es el menos que pide, cuando es el menos.... problemas plantea, no en el momento que alguien comienza a cuestionar cosas, porque automáticamente tabú, y fuera. Yo no sé por qué la gente no quiere los cargos directivos, por lo mismo que no está dispuestos a asumir sus tareas aquí de personal. Si hay un grupo de cinco personas que hagan un trabajo, entre esas cinco personas mira, como secretario, yo me encargo de buscar bibliografía, tú información, tú

consulta y bueno, automáticamente surge la distribución de trabajo ¿por qué no surge entre nosotros? porque no lo creemos..., esa es la realidad. Ser cargo directivo es un muerto, un muerto que el que lo coge, chupa quien no debe chupárselo pero claro. Isaac, por ejemplo, yo creo que lo está haciendo, yo creo que lo está haciendo motivado, un tío muy consecuente, muy trabajador pero tiene que estar muchas veces en lucha con nosotros.

- C.M.: ¿Y tu experiencia como jefe de estudios...?

- AB: Tres meses

- C.M.: tres meses

- AB: tres meses, cabreo y fuera

- C.M.: sí

- AB: Por estas cosas porque yo no veía en el cargo diciendo a la gente, yo me acuerdo si en esa época inclusive..., yo no me acuerdo, sé que fueron tres meses y salí porque no me veía, no me veía asumiendo un cargo para que realmente... Primero yo sería en cualquier cargo burocrático, sería un desastre, jefe de estudios, dirección..., gracias a Dios, gracias a Dios...

- C.M.: Pero un desastre ¿por qué?

- AB: Porque cada uno conoce sus limitaciones y yo conozco las mías, y yo en un cargo de esos dios me libre, se viene el colegio abajo. Pero..., aparte es que no, aparte de eso, aparte de que creo que no serviría, es que no, no veo el... Una cosa de esas cuando hay un colectivo de gente que trabaja eso surge solo, no hay que imponerse, nadie, si yo trabajo a gusto con cinco personas, y esas cinco personas me nombran encargado o me nombran coordinador, me llamen director de grupo, llámalo como quieras, claro que sí, ¿qué problema hay?. Es un término burocrático y el resto es coordinar; pero como no es así, nadie quiere serlo.

- C.M.: Bueno, vamos a hablar un poco, si te parece de las condiciones materiales del centro, la cuestión de espacio, los recursos materiales y eso

- AB: ¿Cómo está eso ?

- C.M.: Si crees que el centro cuenta con suficientes espacios, los recursos...

- AB: No, yo creo

- C.M.: para desarrollar la labor educativa de...

- AB: Vamos a ver, eso, eso ayer echándonos una cerveza hablábamos del tema. Antes de eso yo voy a algo previo, yo puedo tener aquí dentro un retroproyector, que lo tengo, o puedo tener un televisor, o puedo tener un laboratorio, pero si tengo un montón de material y detrás no hay un material humano la chingamos

- C.M.: Claro

- AB: Entonces muchas veces se argumenta que no se puede trabajar bien porque no hay material. Vamos a dejar constancia de eso, lo cual es puro cuento porque luego tienes el material y tampoco trabajas. Dejando eso constancia, claro que falta material, falta un montón de material, pero yo no estoy seguro, lo que no estoy seguro es que una vez que tengamos el material sepamos usarlo. En este colegio ha habido un laboratorio de química durante muchos años, se llena de polvo, armarios cerrados, se ha hecho una mierda, se ha ido, se ha perdido, ha habido un material de tecnología que se mandaron dos armarios completos, las herramientas prácticamente han desaparecido y bueno eso, ninguno respondemos. Durante el tiempo que estuvo el laboratorio cerrado nadie planteaba nada. Falta material pero tu te vas a la habitación donde está la sala de material guardado y hay material pudriéndose allí que nadie coge. Es decir es verdad que falta material, no puedo decir que no falta, aquí falta infraestructura, el edificio no reúne condiciones, ahora una cosa yo no creo que lleve a la otra, yo no sé si he respondido lo que esperas o no

- C.M.: sí, si

- AB: Material falta, pero que yo creo que muchas veces la falta de material me sirve perfectamente de justificación para... ¿Te parece, te parezco muy negativo con los planteamientos? Sé sincera (Risas) Sé sincera

- C.M.: Yo pienso que no, osea yo pienso que tu estas haciendo el análisis de una situación y ese es tu planteamiento. Demasiado..., negativo no, no creo que seas
- AB: No, no sé, por eso te digo si te parezco un poco derrotista
- C.M.: No de todas maneras no creo que seas demasiado negativo porque... Era un poco en el sentido de la pregunta que te hice antes; osea, estás satisfecho, tu me contestaste que sí, que quieres seguir en la enseñanza. Si tu fueras demasiado negativo con lo que hay estarías harto y..., y pasarías de todo ¿no?
- AB: No, yo no
- C.M.: A mi me parece que lo que estás es haciendo una, un análisis de...
- AB: Yo hoy por hoy ni paso
- C.M.: de la situación del centro
- AB: de hoy, mañana no sé
- C.M.: Que..., que además yo no puedo entrar en valoración de negativo, positivo
- AB: Ya, ya
- C.M.:) entiendes? . Pero vamos, yo no..., no te veo negativista, ni...
- AB: No, quizás si la gente me oyera si me vería negativista, se supone que siempre hay que dorar la píldora y que...
- C.M.: Ah..., una cosa que te iba a comentar antes que los nombres..., que tu me dijiste me está oyendo, que los nombres no van a constar ¿entiendes ?
- AB: No, no y si constan, constan, yo cuando te nombre personas concretas, nunca te las voy a nombrar para la parte mala sino para la parte buena
- C.M.: Ya, ya
- AB: Osea que yo no, yo contigo puedo estar, yo voy a atacarte el sistema, yo voy a atacarte el sistema desde abajo pero yo no me voy a meter nunca ni con Sara, ni con Abaham, ni con..., con Isaac, en sentido negativo, si te digo algo te lo digo porque pienso que vale si no me callo
- C.M.: Bueno, tú estás llevando un poco el tema de los recursos informáticos en el centro. Estás coordinando la experiencia, estás en el proyecto Ábaco
- AB: Bueno estuve, el proyecto Ábaco ya prácticamente desapareció. Después tuve contacto con nuevas tecnologías y este año volvemos lo mismo, muy poquito
- C.M.: Ahora mismo ¿en qué fase estás, formando a...?
- AB: No, no de hecho ya se acabó, hemos hablado de si el año que viene continuábamos un grupito de gente trabajando (Aja) y prácticamente eso. Después quien sí tiene..., quien está llevando a los chiquillos, de una forma periódica, más o menos es Nacor
- C.M.: Nacor
- AB: Nacor sí lo lleva, más o menos periódicamente, en ese sentido está haciendo un buen trabajo con los chiquillos.
- C.M.: Eh..., bueno, otra cuestión. Respecto a la jornada continua hace poco que se puso en el centro después de un proceso así un poco dificultoso. ¿Que opinión te merece la implantación de la jornada continua en el centro ?
- AB: La verdad que no me hecho yo una idea de... yo era de los que estaba en contra, tú lo sabes, en contra la jornada continua, por el motivo que estaba en contra se ha confirmado, pero no sé si el haberse confirmado significa que yo tuviera razón para estar en contra o no. Está claro que las actividades del colegio prácticamente, lo que eran actividades de mediodía pues eso también, pues eso prácticamente ha desaparecido. Si estoy en contra o no de la jornada continua, yo estoy privado, a nivel personal y a nivel egoísta con la jornada continua a nivel pedagógico no noto, no noto..., yo pensé que iba a estar cansado las dos últimas horas y tal, a nivel pedagógico no noto diferencia ninguna, me parece que bien, que puede ser bastante interesante la jornada continua. Ahora yo pienso también que incide, también de forma distinta la jornada continua de forma distinta en lugares como Las Palmas, por ejemplo o aquí. Yo sigo en ese sentido pensando lo mismo. Hombre, uno a nivel profesional necesita tener la jornada continua,

tener la tarde libre, para poder organizar otras cosas, a nivel profesional demasiado; a nivel de los chiquillos, en Las Palmas puede ser interesante porque un niño cuando tiene la tarde libre, se va a jugar a baloncesto, se va a la natación, se va aquí..., aquí el que se va a Ariñez, en Ariñez se queda. Y no te puedo hacer más valoración, en sentido de que..., si es positiva o negativa, no tengo una valoración para decirte, sí es mejor que la jornada partida, la jornada... Hoy en día si me ponen la jornada partida me parten por el eje, porque me he acostumbrado a la continua Pero no te puedo decir realmente que la jornada continua sea más satisfactoria que la partida o viceversa.

- C.M.: Bueno, desde tu punto de vista, ¿cuáles son los problemas principales que tiene el centro?

- AB: Ninguno, ninguno, el centro no tiene problemas ninguno. Estamos todos muy bien, muy... No hombre, yo espero, yo espero, quiero esperar que ahora cuando se hagan las adscripciones, dejar un tiempito para que las aguas vuelvan a su cauce, las tensiones internas, los roces, que todo con el tiempo se olvida. Ya todo vuelva un poco a sus cauces normales

- C.M.: Sí, eso ha sido un poco un proceso externo

- AB: Ahora hay un ambiente muy extraño entre la gente ¿no?

- C.M.: claro

- AB: Yo te quité, porque tú me quitaste, porque el otro le quitó, pues probablemente no le haya quitado nadie pero es la sensación que hay. Yo espero que cuando todo vuelva a su cauce volvamos un poco otra vez a... Este año muy raro tiene que estar la cosa o yo tengo la sensación de que estamos todos un poco..., un poco en el aire, yo no... Aquí se ha hecho primero y segundo experimental y secundaria, ¡manda castaña!, de experimental prácticamente nada, hemos dado primaria y secundaria cada uno como Dios nos ha iluminado y punto, y no ha habido experiencia, esa es mi opinión personal. A nivel de primaria no..., no entro ni salgo porque no sé, pero yo no tengo la sensación de... Yo no estoy contento con el curso, y hablo a nivel personal.

- C.M.: Ha supuesto como me decías antes un cambio...en la forma de trabajar que tenían, más en equipo más...

- AB: Sí, no te sabría valorar exactamente, a lo mejor que trabajabas con gente que estaba más a gusto, no más a gusto en el sentido personal sino más a gusto en cuanto a ideología de trabajo, forma de trabajar y para nosotros ha sido un choque además, osea, además aquí empezábamos con los chiquillos en sexto, séptimo, octavo y de repente te viene una..., un grupo de gente desde allá que tenía una forma distinta de trabajar, mejor o peor, y ha habido un choque, todo ha sido un choque. La gente a nivel personal muy bien, y vamos ahí, yo ahora tengo un poco la esperanza en el año que viene y en lo que pueda venir después.

- C.M.: Bueno, ¿y estás de acuerdo, un poco con el modo en que se toman las decisiones en el centro? ¿sientes de alguna manera que participas en las decisiones que se adoptan en el centro?

- AB: Yo creo que sí, yo no creo, yo creo que sí, quizás hay cosas que..., no sé, eso habría que analizarlo a ver a qué niveles te refieres. Hombre, en el sentido y tal de decir Moisés podía ser un dictador y es el que hace, impone, como sé que hay lugares en Las Palmas que ocurre eso, yo personalmente no tengo esa impresión. Yo creo que cada uno participamos muchas veces en la medida que..., en que queremos participar, el problema muchas veces es que pasamos olímpicamente del tema y entramos en esa dinámica. Que sé yo, a lo mejor si fuésemos a hacer una análisis serio y profundo de la cuestión, lo que decías antes consejo escolar, claustros de profesores, si esos se suponen que son los órganos de participación y yo los cuestiono pues..., ya la participación en esos órganos por lo menos queda muy limitada, pero que no es culpa de nadie, es culpa de nosotros mismos. Sí, yo no tengo sensación de que me impongan cosas en el centro, no creo que este sea uno de esos centros donde la gente tiene que entrar por el aro.

- C.M.: ¿qué objetivos crees que debe tener un centro escolar ?

- AB: Un poco como....

- C.M.: como centro sí
- AB: Objetivos prioritarios de un centro escolar. Pues en principio el planteamiento yo pienso que es escuchar a la gente. El planteamiento es muy sencillo muy simple, pero después habría que plantearse qué es lo que entienden, sentarse ver lo que entendemos por educar, que a lo mejor no todos coincidimos en lo que consideramos que es educar, y yo creo que básicamente eso. Educar, partiendo del concepto que cada uno tiene de lo que es la educación.
- C.M.: ¿Y crees que hay acuerdo entre todo el profesorado hacia el logro, digamos, de este objetivo prioritario, que es educar, no instruir y enseñar nada más sino...
- AB: No, no
- C.M.: educar para...
- AB: No, yo creo que no, primero que no es un objetivo prioritario y puesto que no es un objetivo prioritario, en principio no nos ponemos de acuerdo, y segundo que una vez que hubiera objetivo sería imposible que hubiera..., a lo mejor se podría llegar a un consenso ¿no?, pero a una unanimidad no, porque cada uno, detrás de cada uno de nosotros hay una ideología y una forma de plantearnos las cosas con lo cual, un objetivo educativo es un tanto difícil. Pero, para mí si por ejemplo educar es hacer..., para mí educar es hacer gente consciente, consciente; sobre todo consecuente con sus ideas. Tu desde el PP, yo desde AGUAÑAC, y tu desde el PSOE, el otro de Alianza Popular y el otro de Fuerza Nueva, si cada uno saca gente consecuente capaz de luchar por lo que cree, yo pienso que realmente llegan todos al mismo punto, porque otra cosa no se va a conseguir, lo que no se puede asegurar nunca es..., una ideología dominaría, eso es imposible. Pero hacer gente que sea capaz de luchar por lo que cree, eso si es importante.
- C.M.: Bien, ahora vamos a hablar un poquito más de..., para terminar, espero no darte más la lata.
- AB: ¡Chos ! La verdad es que es un vaciado de...
- C.M.: Sobre los objetivos que te planteas. Bueno me imagino que será un poco pues la aplicación de ese objetivo más general, de generar conciencia, que sean consecuentes los alumnos, de generar conciencia en el alumnado ¿no? El tema de los objetivos que te planteas un poco con la asignatura que estas dando ahora mismo, dando sociales
- AB: ¿de cara al alumnado?
- C.M.: Sí
- AB: Bueno, yo siempre se lo digo a Sara..., en ese sentido yo..., yo pierdo mucho tiempo de clase. Por ejemplo esos cuadernitos que los ves por ahí y tal. Bueno, yo a veces pierdo mes, mes y medio, y al final siempre me quedo disconforme, me parece muy poco, lo que sí que tengo claro y me ilusiona un montón es empezar a conocer a los chicos, cosa que aquí me veo con falta de tiempo. Osea yo..., el problema de estar un año con los chiquillos es que a lo mejor yo, me gusta emplear mes, mes y medio, en sondearlos, en coger, en tomar notas, en conocer conceptos previos que tienen, ideas de las cosas, concepto familiar... Entonces ese mundo yo lo veo super básico, super básico de cara a saber con quien estás y por donde tiras. Eso me ilusiona un montón porque sé que voy a tener un grupo de chiquillos para poder trabajar bien. Por ahí empezar, y luego una cosa que si que tengo clarita, clarita, clarita, y son estos don puntos, es lo que se habla mucho de la evaluación inicial, y es un término que a mí tampoco me gusta mucho emplear, partir realmente del punto donde estamos, y conectar lo que tiene al principio con lo que... Yo si hay una cosa que tengo clara cada vez más, y en eso " dogmatizo " eso es un principio de fe, ya no me convence nadie. Y es que si los conceptos de Juanito están aquí y yo empiezo aquí, la " chingué " Entonces lo que si me ilusiona es ver donde están los conceptos de Juanito para empezar ahí. Eso que no salga en el video porque estoy yo... (risas) Pero..., eso es lo que más me ilusiona en estos momentos, primero conocerlos y partir ya del lugar donde están, y pienso que es un trabajo bonito, como salga a lo mejor no lo sé; pero que la intención puede ser buena sí.

- C.M.: Bueno, respecto a los contenidos ¿cómo seleccionas los contenidos con los que trabajas a lo largo del curso?
- AB: ¿cómo lo haré, dices tú?
- C.M.: Como lo harás o como lo has estado haciendo hasta ahora
- AB: bueno, hay una lucha siempre que al final, siempre la pierdes, que es con lo que nunca terminas contento, hay una lucha que siempre la pierdes. La lucha es partir de lo que podemos llamar según la terminología que se utiliza hoy, unidad didáctica, y que yo creo que es un invento. Unidad Didáctica en el sentido de llegar a clase, de sondear, te estoy hablando de quince días, veinte días, mes, mes y medio, dos meses, sondear cuales son los intereses y a partir de los intereses... Mira yo voy a chocar con los proyectos educativos, sea cual sea porque los proyectos educativos hoy se están sacando la mayoría de los libros
- C.M.: Ya
- AB: Y eso es pura panoplia y pura mentira porque si estamos empleando la ideología esta, que la ideología ahora mismo yo la considero buena por... La LOGSE, la LOGSE es un idea que hay que tener, la unidad didáctica tendría que partir de la realidad de lo que a ellos le interesa y a partir de ahí te los llevas al huerto si tu quieres
- C.M.: Si, sí
- AB: Ya la conectas con lo que tu quieras. Y eso no se hace, osea, estas son las unidades didácticas que hay que trabajar, esta, esta y esta cuando a lo mejor esta no le interesa en absoluto a Periquito . Pues lo ideal sería que una vez partes de los conceptos previos que ellos tienen elaborar tus unidades didácticas, fraccionándolas y haciéndolas interdisciplinarias al máximo y trabajar, pues, uno, dos cursos con eso. Si consigues eso realmente, a nivel de trabajo, de actitudes y de conceptos creo que podría sacar el chiquillo educado. Educado no como un niño bueno, educado, en el sentido que te decía antes, gente que sea capaz de luchar por lo que cree
- C.M.: Por lo que cree
- AB: el problema es que al final siempre te coge el programa
- C.M.: ¿ Y te limita mucho el programa?
- AB: Te limita en el sentido de que ya no es realmente lo que tu habías planteado. Si yo sé que tengo que enseñar a Juanito a dividir, cuando a lo mejor Juanito en ese momento no está para dividir. Todavía está para sumar, pero como al final de tercero el niño tiene que saber dividir, terminas enseñando a Juanito a dividir, y el niño no aprende nunca a dividir porque él está en la suma y entre la división y la suma hay un cacho grande que no ha cruzado. Esa sensación es la que yo tengo siempre, y este año la tuve también, claro que la tuve. La tengo todos los años por eso nunca termino contento, y al final terminas viendo todo el programa oficial y dejando un montón de gente detrás.
- C.M.: Eh..., vamos a ver, ¿cómo definirías la metodología de trabajo tuya con el alumnado?
- AB:) Cómo definiría la que tengo o la que quisiera tener? (risas)
- C.M.: Siempre nos estamos moviendo...
- AB: No, yo no
- C.M.: Entre lo que nos gustaría y lo que tenemos
- AB: Yo creo que la metodología
- C.M.: y ojo, de lo que sí me gustaría que me hablaras un poco para conocerlo mejor, la experiencia que has llevado, pues lo que me estabas comentando de la cooperativa...
- AB: Sí, vamos a ver,
- C.M.: Porque pienso que la metodología no va desligada de ese proyecto común un poco ¿no?
- AB: No, no iba, ahora quizás un poco sí. Bueno metodología, metodología primero no es una metodología..., yo intento cambiar de metodología como intento cambiarme de ropa por decirlo así, en el fondo creo que la cuestión es la misma. Pero si trabajas de la misma forma desde principio hasta el final pues puedes hacer cansar a los chiquillos. Entonces meto..., y a mí me es muy difícil hablar con términos concretos de metodologías, yo lo que sí te puedo hablar por

ejemplo que procuro contar, explicar lo menos posible, pienso que el trabajo de investigación y eso se lo debo a la EGB, es importante, el libro de consulta para mi es importante más que el libro de texto, yo no uso, yo doy sociales y no tengo libro de texto, se dice fácil ¿no? Yo tengo los libros, ya los estoy empaquetando todo, para yo consultar. Metodología sobre todo de búsqueda de información, es lo que más he empleado. El debate en clase lo considero básico, esencial, para mi es importantísimo el debate; huyo y cada vez lo tengo más claro de las clases dogmáticas donde yo doy clase, tú escuchas , tú tomas apuntes y tú me repites lo que yo te expliqué, los debates en sociales en geografía e historia me parece importantísimo de..., el debate además de libros, el cuestionarse cosas entre ellos, y sobre todo eso, también puede ser que yo este mediatizado un poco por las sociales es lo más que trabajo Y después en matemáticas y en lengua, yo..., nada, yo difiero de los métodos de dar lengua de hoy en día, no los cuestiono porque no estoy en el ajo, pero no voy por ahí , mis tiros no van por ahí. En matemáticas pues pienso que habría que / / también, yo es que tengo unas ideas un poco distintas de la cuestión, lo cual no significa que sean mejores o peores, sino que no... Sobre todo el aprendizaje significativo, para mí la palabra esa es muy importante, yo la tengo muy grabadita, en el sentido de conectar con lo que hay, y no conectamos, no conectamos con lo que hay. Las evaluaciones de las que se hablan, son evaluaciones iniciales no para ver realmente como está el chiquillo, sino para tener una constancia burocrática, donde yo sé que este chiquillo no sabe escribir, yo lo enseñe a escribir ¿me explico ?

- C.M.: Sí, sí

- AB: Eso no es evaluación inicial, una evaluación inicial no puede durar un día, ni dos días, ni tres días, ni una semana, y a partir de ahí toda la metodología que tu puedas ver en función de eso. ¿Que hora es ?

- C.M.: Las diez y media

- AB: / / los niños solos / /

- C.M.: Bueno pues, la evaluación

- AB: ¡ay madre mía! uh... (risas) Esa es mi gran lucha todos los cursos, en todos los cursos yo termino peleando

- C.M.: ¿peleando contigo mismo ?

- AB: No, y con la gente

- C.M.: con los alumnos

- AB: No, no en los cursos con lo profesores

- C.M.: con los profesores, ya, ya

- AB: La evaluación es un tema que nadie quiere tocar, que nadie toca

- C.M.: se nota cierto

- AB: Todo el mundo toca la evaluación, pero la evaluación hoy por hoy sigue sin existir, para mi la evaluación no existe. Bien, una evaluación, es una cosa en la que sí digo que soy dogmático, como principio de fe, la evaluación, y eso no lo digo yo, eso figura y yo lo acepto lo asumo, la evaluación conlleva tres cosas, primero tienes que evaluar al niño, tienes que evaluar el sistema de trabajo, y tienes que evaluarte tú. Sólo existe la primera, no se evalúa un sistema de trabajo, se hace una memoria donde pone como ha funcionado el centro, los profesores, como ha funcionado el claustro, como ha funcionado..., pues pone un tres un cuatro un tres o un uno, no sé si lo habrás visto, ¿ Te lo han enseñado ?

- C.M.: Sí

- AB: No se hace...

- C.M.: ¿el cuestionario de la memoria ?

- AB: Exactamente. No se hace, porque además es poco serio, si lo has visto rellenar, ya has visto como lo rellenan, no se hace ni una evaluación de sistema de trabajo, lo cual sería importantísimo, por lo menos hacerlo a niveles personales, ni se hace una evolución de en qué se ha fallado. Cuando a mi me falla el ochenta por ciento de los chiquillos, o me fallan

veinticinco por ciento de los chiquillos, no vale el argumento de que son troncos. Son troncos, vale, pero detrás del tronco yo he estado un año y si falla es porque aquí falló algo. Esa parte de la evaluación no se hace, no se hace porque somos todos tan, nosotros somos todos tan buenos maestros y cuando nosotros estudiamos nos sacrificamos tanto y pusimos tanto, y los niños hoy no se sacrifican ni, ese es el concepto que hay. Y en cuanto a la evaluación de los chiquillos no hay evaluación, hay examen, hay puesta de notas, no se evalúa, la cuestión de concepto, procedimientos, la actitud de los chiquillos, eso no se evalúa, se habla, se dice cosas y tal, pero al final o sabe o no sabe, esa es la realidad. Yo no creo en la evaluación tal y como se está haciendo, y bueno, oficialmente además te obliga cuando llega el momento a poner una nota. En el momento en que tu pones un seis, un ocho, un nueve y eso ni siquiera va en los boletines, en los boletines va sobresaliente, bien, ya es un fraude, ya hay una contradicción en lo que pones ahí y lo que realmente... Se puede poner un sobresaliente fruto de, de un montón de cosas que se han tocado previamente y esto da como resultado sobresaliente. Pero me aprueba el examen sobresaliente me saca un siete es un notable, me saca un cinco es un suficiente, me saca un..., eso no es evaluación. Para nosotros yo pienso que no hay evaluación, hay exámenes, hay controles y hay notas, la evaluación sigue siendo defectuosa.

- C.M.:¿y la evaluación que tú realizas, como la...?

- AB: Mira yo tengo, yo pecho de lo mismo, osea yo tengo

---- Nos vamos ya, en mi clase, si quieres ya seguimos...

C.M. No estamos terminando ya, hola Eva----

ENTREVISTADA: Ada
ENTREVISTADORA: Carmen Martel
FECHA: Mayo de 1996
LUGAR: Aula de la profesora
OBSERVACIONES: Sin grabadora

DESARROLLO PROFESIONAL

El principal motivo que me llevó a elegir la carrera de Magisterio fue que era una carrera corta que proporcionaba estabilidad, independencia y un sueldo seguro.

Cursé los estudios del plan del 71 y la valoración es que fué muy teórica, mucha cultura (geografía, historia, pedagogía, etc.) pero ni siquiera nos enseñaron métodos de lectura y escritura. Fué a través del contacto con los niños y buscando con los compañeros cuando empiezas a aprender por tí misma. Cuando ya estaba dando clase te preguntas "qué hago? pues no sabes ni llevar la disciplina.

Al salir de la Escuela de Magisterio estuve 3 años de interina, 2 años en Vecindario y 1 en Pino Santo, en una unitaria. En Vecindario fué donde más aprendí pues había un grupo muy ameno, y un buen ambiente de trabajo. Fue en 1976, una época política que influyó en la enseñanza con el boicot de las oposiciones.

Respecto a los niveles en los que he estado, decir que casi todos los cursos en los colegios tenías que coger lo que había. En 2ª etapa estuve 12 años pero tuve que cambiar por las adscripciones y ahora estoy en primaria. Ahora estoy aprendiendo a estar en primaria pues estuve muchos años con los niños grandes.

La Educación primaria me gusta, es más gratificante. Por un lado la disciplina es distinta, los niños chicos no entienden y la nota les da un respeto. Por otra parte y respecto al Inglés, a los de 2ª etapa les da más vergüenza expresarse oralmente o cantar, los pequeños no tienen temor al ridículo. Ha supuesto un esfuerzo de adaptación este cambio de los grandes a los pequeños, cierta provisionalidad en los inicios y rectificaciones en la planificación de Inglés, ya que todo lo que hice el año pasado tengo que modificarlo, porque ahora me estoy planteando la coordinación con los tutores para determinados temas, por ejemplo, la hora o las formas geométricas.

A raíz de la reforma he llegado a un acuerdo con la compañera de Inglés para distribuir primaria y secundaria,

Estoy en un grupo estable de Inglés para educación primaria, cosa que valoro positivamente ya que hay buenos intercambios de opiniones, aprendes nuevos métodos, te animan a seguir y organizas en común los ejes transversales o fechas señaladas como el día de la paz. El próximo curso no podré seguir ya que me dedicaré más a cosas relacionadas con idiomas lo que supondrá un reciclaje de cara a la docencia en cuanto a una mejor pronunciación, hablar y escuchar bien cuestiones que en Magisterio no se hacían limitándose la enseñanza a traducción. Tengo 1ª aprobado en la Escuela de Idiomas y mi idea es continuar y acabar estos estudios.

La situación actual de la enseñanza está marcada por la Reforma que está muy limitada por el hecho de tener que pasar de curso sin tener los contenidos adquiridos. Por lo demás tengo un buen ambiente de trabajo en el que existe compañerismo. Mi situación personal en la enseñanza también es buena con los límites que impone el no llegar a los niños. Ahora mismo estoy aprendiendo de los niños de primaria y te puedo decir que no estoy deseando salir para marcharme. Lo que sí me gustaría como especialista es ver si este año no tengo la tutoría, cosa que debe ser reflejada en el horario cogiendo horas de conocimiento del medio, por ejemplo.

Respecto a las expectativas que tengo de mi carrera, decirte que soy una persona que me gusta vivir el presente. Ahora quiero terminar en la Escuela de Idiomas. Por otra parte son los niños los que te marcan lo que tienes que hacer. Eso sí, me gustaría una mayor coordinación con los compañeros.

Los cargos directivos no me gustan, me gusta estar en la clase, en contacto directo con los alumnos. Los cargos implican compartir docencia con las responsabilidades propias del cargo. Lo mismo pasa con la tutoría, si atiendes la tutoría no puedes atender de lleno la especialidad.

No he realizado tareas de coordinación pedagógica, sí reuniones de ciclo (5"y6") para cosas puntuales, sesiones de evaluación, revisión de objetivos, etc.

La combinación del trabajo en la escuela con la vida familiar la llevo bien aunque a veces tienes que llevarte los exámenes a casa procuro que sea sólo eso, los exámenes.

ESCUELA

Desde mi punto de vista un buen centro escolar es aquél en el que todos, profesores y alumnos tienen buena disposición al trabajo, a enseñar y aprender y también aquel en el que hay respeto y aceptación entre alumnos y profesores.

En este centro creo que hay buena voluntad, buena disposición al trabajo. Los niños quizás pasan un poco como consecuencia de lo que ven en la sociedad. Ellos aprenden lo que ven. Son un tanto interesados, para las notas están atentos pero después si te vi no me acuerdo; en ese sentido, fallan como personas.

En cuanto a las relaciones con los padres hay algunos que se preocupan y otros que vienen nada más que a final de curso.

Para mí la existencia de los consejos escolares es buena ya que hay representación de padres, alumnos, profesores y Ayto. y la escuela es de todos. Los profesores representan la votación de todo el claustro.

Considero que el claustro, es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones y yo me siento partícipe de las mismas.

El grupo directivo realiza su función y yo realizo la mía.

En cuanto a otras unidades organizativas que funcionan en el centro está la comisión de coordinación pedagógica que está elaborando el P.E.C.

La implantación de la jornada continua en el centro, me ha parecido bien. Los niños tienen más oportunidades para realizar otras actividades; si se organizan tienen la tarde para estudiar. A mí personalmente me ha ido bien, aunque al principio cuesta adaptarse como con cualquier otro tipo de horario.

En cuanto a los recursos materiales del centro, creo que están bien las aulas y los espacios salvo las canchas. En Inglés creo que tengo suficiente material.

Uno de los problemas que tiene el centro es que los niños tienen pocas ganas de estudiar. Después se dan problemas particulares no del centro, sino entre un profesor y un padre.

En cuanto a la falta de participación en la toma de decisiones, considero que en el claustro por ejemplo votas y a través del voto te manifiestas. El callarte o no depende del carácter de cada persona. Puedes que estés más a gusto callada.

Desde mi punto de vista, un objetivo prioritario que debe alcanzar el centro, sería la formación del alumnado como personas, enseñar "a ser personas". No sólo que esté bien preparado a nivel de conocimientos sino que sepan estar, que tengan humanidad y actitudes positivas. Puede saber mucho y no estar a gusto.

CURRICULUM

Objetivos: Que los niños aprendan los contenidos básicos. Trabajamos los objetivos mínimos para pasar de un nivel a otro. Estos son establecidos con los compañeros de Inglés y en grupo estable.

Hay que tener en cuenta que es un área difícil que aburre a los niños. Yo voy avanzando poco a poco y he ido aprendiendo a lo largo del tiempo; primero con las oposiciones, después en el campo de trabajo y con el reciclaje.

Aunque de 3^o a 6^o el Inglés es más dificultoso, considero que es una buena experiencia introducirlo desde los primeros niveles ya que los niños van con una buena base y es más gratificante ver el resultado de la enseñanza con niños pequeños.

Contenidos: Los contenidos los selecciono mirando los libros. También recurro al grupo estable y pregunto a los compañeros.

Debería tener una mayor coordinación con los generalistas para que el vocabulario fuese más globalizado.

Respecto a los diseños oficiales, decir que muchas cosas hay que adaptarlas al grupo, representa un modelo como cualquier otra editorial.

Metodología: El método de enseñanza que utilizo es activo. Los alumnos participan en clase, hablan mucho y trabajan en pequeño grupo. A ellos les encantan y preparan trabajos para el resto de la clase. En fechas significativas como el día del libro o el "Halloween" cuentan cuentos o hacen dibujos de brujas, fantasmas, etc.

Evaluación: Evalúo fundamentalmente las actividades, la participación hablada y escrita, el uso del material, la realización de tareas.

También realizo pequeños controles para ver conocimientos, sobre todo para los cambios de nivel. En 3^o y 4^o evalúo las actitudes y en 5^o y 6^o realizo controles puntuales

ENTREVISTADO: Adán
ENTREVISTADORA: M^a Carmen
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: 19 de Junio de 1996
LUGAR: Aula de Adán (Colegio Viejo)

M. Carmen: Si te parece empezamos hablando un poco de lo que serían los motivos que te llevaron a ti a elegir la profesión de la enseñanza.

Adán: Bueno, el principal motivo es que para mi la profesión no era una cosa extraña puesto que mis padres eran los dos maestros de escuela, mi hermano mayor también, mi otro hermano estudio la licenciatura y mi abuelo había sido profesor de instituto, o sea que venía, de alguna forma, de familia. Es decir, que mi infancia ha sido, por ejemplo, ir de un sitio a otro en los traslados de mi padres y en aquella época en que la escuela estaba ubicada hasta en la misma casa del maestro, en algunos sitios. O sea, que para mi era una cosa muy natural, muy familiar.

M. Carmen: ¿ Cómo fue tu proceso formativo ? es decir, ¿ cómo haces la carrera y que valoración haces de lo que aprendiste en magisterio ?

Adán: Si bueno, yo hice un magisterio de alguna forma también, a parte de que era familiar, a parte de que en muchas ciudades no tenía salida que estudiar o el peritaje, que se llamaba entonces aquello (la escuela de peritos) o el magisterio, o sea, que tampoco había mucho donde elegir.

M. Carmen: Estamos hablando un poco de Málaga ¿no ?

Adán: Sí, claro. Que ahí es donde hago yo mis estudios. Entonces también es que había que escoger o este tipo de humanidades, como si dijéramos, o hacer una carrera técnica. En aquella época no había universidad todavía y, bueno, la valoración que yo hago de aquella época es (te estoy hablando de los años..., principios de los 60, finales de los 50, principios de los 60, me coge a mi en los estudios) de alguna forma sigue siendo una educación rígida, muy poco abierta a lo que era la enseñanza en el resto del mundo. Nosotros estábamos de alguna forma también viviendo pleno franquismo todavía (no son los últimos años ni mucho menos, Franco muere en el 75, y te estoy hablando de los 60, o sea que todavía iba a quedar más tiempo...)

Pero sin embargo, tengo que decir que yo iba a tener la suerte de encontrar, a lo largo de mis estudios, algunos profesores con gran inquietud, por ejemplo por el trabajo de campo, las clases vivas, fuera del aula, el estudiar la historia visitando los lugares y reliquias, restos arqueológicos y cosas de este tipo y de alguna forma, pues pienso que a pesar de que era una época de una enseñanza rígida y de que tenías todos los trabes posibles, sin embargo, algunos profesores influyeron bastante en ver todas las posibilidades que tenía la enseñanza y la gran trascendencia que tiene la enseñanza ¿no? Así que de alguna forma, yo valoro mi formación dentro de magisterio, pues como de alguna manera, contemplar una educación integral porque ten en cuenta que en aquel entonces habían por lo menos 14 asignaturas o algo así, era una cosa que se daba desde caligrafía (imagínate lo que es, por que el maestro cuando llega después a un pueblo era como si fuera perito calígrafo, que lo podían llamar porque si había algún crimen o algo y tenía que mirar una letra, o sea que era como una especie de especialista) bueno, pues desde caligrafía (imagínate, porque había que tener la letra muy bonita) pues hasta cualquier otra asignatura; o sea, que era bastante completa la enseñanza.

M. Carmen: ¿ Y a parte de esto qué otras cuestiones han influido para hacerte profesor?

Adán: Bueno, después vas descubriendo; primero, al ser una carrera corta (porque ten en cuenta que cuando yo empecé a estudiar, inclusive, no era todavía carrera universitaria; o sea en la época mía, que yo hice las oposiciones y todo eso todavía no era carrera universitaria, eso fue más tarde) era una carrera todavía corta y rápidamente te podías independizar de tu casa. O sea, una de las cosas que también tenía especial atractivo, era que mi generación, con veinte y pico de años estaban todos fuera, ya de su casa, independientes (que te vuelvo hablar todavía de que las escuelas de esa época tenían casi todas casa de vivienda) entonces te ibas a un pueblito a vivir y tenías tu propia vivienda, te emancipabas de la familia y esto te hacia un poco, también, autoafirmarte en tu propia vida ¿no? Porque no es como ahora, por ejemplo, que nos encontramos que tenemos hijos casi de veinte y tantos años y todavía están haciendo estudios y además sin posibilidades de emanciparse porque ¿ quién puede encontrar hoy en día vivienda ? Entonces magisterio tenía también la ventaja de que tenías el trabajo y de encontrarse en cualquier pueblecito con una casa de maestro. (Bueno, aquí sigue todavía existiendo en Tinarama) que sigue siendo una reliquia eso de que siga habiendo casa para los maestros.

M. Carmen: Sí, yo pienso que es un caso excepcional en toda la isla.

Adán: Sí, además ten en cuenta que yo pienso que ese tipo de cosas se hicieron para fijar en el pueblo. O sea, que no fuera nada de paso, para que se integraran y se quedaran a vivir, como de hecho ha ocurrido, por ejemplo en muchos sitios y este pueblo es uno de ellos, donde habrás visto que hay gente que ya lleva muchísimos años y no piensan abandonarlo o moverse de aquí.

M. Carmen: Mira ¿ cuándo empezaste a enseñar y en qué niveles has impartido docencia?

Adán: Bueno, yo empecé (soy de la promoción del 63; o sea que imagínate desde el año 63, para acá, que es cuando terminé) y me incorporé directamente a las clases. Yo empecé dando primero clases a adultos, es decir, fue cuando se hicieron aquellas campañas de alfabetización y estuve algo así como tres cursos (o algo así) dando clases a adultos. Era una experiencia, pues imagínate, dar clases un muchacho que termina los estudios (y todavía te sientes casi un chavalín) y te encuentras después con gente de 18 años para arriba, o poco más o menos ¿no? Pero era muy interesante porque a la misma vez, se veía el fruto de personas que llevaban sin saber leer y escribir y en ese curso ya, al ser adultos tenían la posibilidad de tomarse un poco más en serio aquello porque ya un poco estaban motivados ¿no? y ver por ejemplo los frutos muy rápidos de gente que llegaba deletreando o asimilaban la lectura y empezaron a escribir. Esos fueron mis primeros pasos. Después, estuve muy poco tiempo, con niños pequeños, pero muy poco tiempo y casi siempre prácticamente he estado con los cursos superiores (y que además es donde me he encontrado más a gusto, lógicamente porque me gustaba, pues dar eso geografía, la historia, las asignaturas que te puedes realizar más ¿no?)

M. Carmen: Y ¿ cómo es que caíste con los más pequeñines? ¿te tocó o... ?

Adán : Porque llegábamos por el orden de escalafón, de antigüedad y demás, se iban repartiendo los cursos y a lo mejor uno llegaba u segundo, el tercero, etc.

M. Carmen: Me dices que te gustan más los niveles superiores ¿ por qué?

Adán: Sí, siempre, porque además yo pienso que con la enseñanza de los cursos

superiores el maestro aprende también porque tienes que estar continuamente revisando los nuevos descubrimientos. Te puedo poner un caso muy concreto. Por ejemplo, en primero ahora de la ESO, por ejemplo, hemos empezados estos días a dar un repaso, por ejemplo de los países, ¿no? y te encuentras lo que es la Europa de hoy en día, y hay que explicársela en dos partes; el mapa antiguo y todas las variedades que ha habido. Imagínate tú que hasta hace poco los libros escolares vienen las dos Imagínate, La República Federal y Alemania Democrática, ahora se estudia como una sola, la Checoslovaquia al revés, se divide en dos, la Yugoslavia hay que explicarles (aquello es ya un puzzle) y no digamos ya la antigua Unión Soviética. Entonces, quiero decir que de alguna manera, la enseñanza de la geografía y la historia con los alumnos, con los adultos, fundamentalmente con los mayores, te hace ponerte al día en muchas cosas; que aunque las sabes , porque los medios informativos pues abarcan más cosas cada vez, sin embargo los mismos libros de texto, como se tiene que ir actualizando, lógicamente el maestro también, a la misma vez que enseña, aprende.

M. Carmen: ¿ Y cómo definirías la situación actual de tu enseñanza? Si tuvieras la oportunidad ¿ la dejarías ?

Adán: No, ha habido momentos en los que por tener otras aficiones (como tu sabes a mi me gusta la literatura, el arte y demás) Ha podido casi de alguna de manera, en algún momento entrarme la idea de dedicarme, a lo mejor, a la literatura, o investigar o cualquier otra cosa. Pero, yo pienso que dado que hemos tenido siempre libertad de cátedra, como se suele decir, en el sentido de que jamás se nos ha estado (me refiero ya a los últimos años) interfiriendo en nuestra enseñanza, nadie, y dado que también hemos sabido dar enseñanza, para mi es un reto estar dando clases mientras tenga uno fuerza. Es decir, que yo no soy partidario de abandonar y además, ni siquiera salirme de la Enseñanza Básica. Yo pienso que a los que nos gusta la enseñanza el sitio ideal es ser maestro y además recalcarlo si es maestro rural, casi maestro de pueblo, que es donde yo pienso que se encuentra uno más realizado y sobre todo si vives con el pueblo, conoces a la gente, saludas por la calle (por las mañanas y ves al panadero hasta el médico que va a la consulta...) y yo pienso que tiene mucho atractivo.

M. Carmen: Y ¿ con qué obstáculos o problemas te has encontrado a lo largo de tu profesión?

Adán: Bueno, yo he tenido siempre un carácter muy rebelde y además, inclusive, prácticamente desde que tengo uso de razón he estado con un vinculación a todo lo que ha sido el cambio político y, además siempre militando en grupos de izquierda comprometida y radical. Entonces lógicamente en la época del franquismo había que tragarse muchas cosas porque te podían expulsar del cuerpo, por subversivo, poco más o menos ¿no? y , y de alguna forma pues claro que tenía dificultades, tenía las dificultades de que yo no era un adicto al régimen, por ejemplo, y bueno eso se notaba, y pienso que , inclusive en la actualidad muchas veces tienes que refrenarte porque hay veces en que te das cuenta de que dado que la enseñanza debe ser lo más objetivo posible y no manipular en absoluto a la gente; pero te das cuenta de que hay errores y puntos que tienes que aclararlos. Por ejemplo hoy me viene un niño con un mapa de Europa y en una esquinita aparecían las Islas Canarias, y tu les tienes que explicar que porque políticamente se depende de Europa, pero que geográficamente es un archipiélago africano. ¿Qué ocurre ? Que esto es muy difícil. ¿ Cómo explicar a una persona que cree todavía que ser africano es ser negro? O sea, todo este tipo de problemas, pues, te encuentras que a diario, tienes que superarlos ; además piensa que por ahora en los planes de enseñanza está el que se conozca la geografía y la historia de Canarias, pero antes esto se daba a nivel voluntarista, y tenías que buscarte los libros, y buscarse los medios que de una manera didáctica pudieras explicárselo a

la gente, pues había dificultades en este tipo. Hoy en día, hay una bibliografía mucho más amplia, a nivel oficial inclusive, está admitido que se dé la geografía y la historia de Canarias y esto ya ha sido un avance, pero durante mucho tiempo uno era consciente de que los niños estaban estudiando sin conocer prácticamente nada de su medio, ¿no? y su entorno, claro.

M. Carmen: Bien, y de cara al futuro, ¿qué expectativas profesionales tienes ?

Adán: Cuando uno llega ya, como en mi caso, más de treinta años dando clase (que se dice pronto) te das cuenta que estás biológicamente más cerca de la jubilación que de otra cosa, es decir, que eso es imparabile, porque el tiempo pasa, y así las perspectivas. Yo tengo la esperanza de que por mucho que dicen que si en la actualidad los niños aprenden menos, o que los planes de enseñanza son más suaves, y demás, siempre te queda reforzar la enseñanza con lo que tu crees que son temas vitales y aunque no este, inclusive, en marcos determinados, programados, se puede hacer un debate sobre (a lo mejor) la contaminación, se puede hacer un debate, ¿ pues que te digo yo ? por ejemplo lo que es cuidar el medio ambiente, las plantas o lo que sea; o sea, que siempre hay algo que, dado lo medios que tenemos, la enseñanza siga siendo formativa pero, auténticamente formativa. O sea que no solo descubran una serie de valores, de conocimientos, sino que a la misma vez, al trabajar con un material tan delicado como es el del niño, puedas formar buenos ciudadanos en el concepto más amplio de la palabra ¿no? Así que la escuela en definitiva debe formar personas, no crear gente para picarse unos con otros en el futuro, sino que se den cuenta que deben valorar la cultura y su parte formativa para después poder circular por el mundo. No porque vayan a tener una salida o una carrera, sencillamente sino porque tengan una formación que les va a servir tanto si estudian como si trabajan.

M. Carmen: y ¿ Estás participando o has participado en algún movimiento de renovación pedagógica, algún proyecto de innovación, en algún grupo estable,...?

Adán: Yo con respecto a lo que (ahora que esta de moda reciclarse y esas cosas) tengo mi propia teoría. Es decir, yo creo que, cuando has estado prácticamente toda la vida documentándote, en todas las materias (de arte, de literatura, sobre todo de lo que está más próximo a tu especialidad - en este caso, la mía, sociales ¿no?-) que has intentado tener una biblioteca que te permita, con los últimos libros que van saliendo, de cualquier materia, un reforzamiento en tu propia formación) pienso que no es necesario el estar adscribiéndose a cursillos y demás, cosa que sí que recomiendo a la gente joven que esté empezando ahora o que lleve poco tiempo en magisterio. Te repito que yo ya estoy más cerca de la jubilación que de otra cosa. Pero si es cierto que, por ejemplo, he ido a tres congresos a Cuba, relacionados con mi materia, con cursos sobre arte o literatura, con ponencias a lo mejor, Nicolás Guillén, Wilfredo Land y el surrealismo; es decir, sobre materias que me sirve; pero sin que estén en grupo estable, sino que por mi cuenta, he decidido ir a congresos internacionales y renovarme continuamente porque además eso sí, lo de renovarse o morir eso es evidente. Así y todo, pienso que muchas veces uno cree que descubre algo nuevo y no es nada nuevo. Es decir, te podría explicar por ejemplo, hace poco, he descubierto con gran sorpresa que mi padre fue uno de los primeros maestros que trabajo con las técnicas de Freinet en los años treinta y acaban ahora de reconocerlo, pero en Congresos Internacionales. Entonces, para mucha gente (que Freinet es digamos como una especie de descubrimiento) Freinet se estaba aplicando en algunas escuelas en los años treinta (y de los años treinta aquí ha llovido poco ¿no?) O sea, que hay algo de eso, quiero decir, el papel del maestro no es solamente el que le quieren poner de funcionario y cambiarte como se le puso, profesor de EGB..., el papel del maestro (que es uno de los más hermosos) es como para el creyente un sacerdote. Pienso que es así, un papel fundamental en la sociedad, porque tiene, digamos una proyección que va más allá de lo que es la propia

enseñanza. Es algo más, es encontrarte con el alumno que tiene un problema familiar y que te convierte, entonces dejas de ser el enseñante para convertirte casi en un psicólogo, ¿no?

M. Carmen: En un psicólogo, sí, o un padre, te iba a decir.

Adán: O un padre o un tutor que es el nombre que se nos da también ¿no?

M Carmen: Bueno, también tienes otras facetas digamos profesionales o casi profesionales, como son la Literatura o el Arte, etc. ¿ Cómo combinar esto con la enseñanza ?

Adán : Sí, bueno, pienso que todo se complementa. Es decir que yo no creo que un enseñante se quede en enseñante. La mayoría tiene sus antenas puestos hacia otros gustos. Es decir, por ejemplo te puedo decir, la última faceta que estoy ahora digamos desarrollando, después de haber estado unos años apartado, es la radio, por ejemplo. Un buen día, me doy cuenta de que en el pueblo, en el que estoy viviendo, lleva como un año y pico una emisora, que se llama Tinamar; entré en contacto con uno de los que llevaban aquello y ahora los sábados, por ejemplo tengo un programa de música de 10 a 12 de la noche y he empezado esta semana; y me he dado cuenta que es un mundo, porque también es otra experiencia.

Pienso que si te quedas solamente en tu profesión te puede pasar lo que a la mayoría de los profesionales, que se jubilan y desaparecen del mapa enseguida porque es como si fueran trastos inservibles o se sienten defraudados. Entonces, si tu, además de la enseñanza te dedicas a la radio, la literatura, a la poesía o a pintar, pues en un momento determinado si tienes que jubilar, por una ley biológica, pues puedes seguir con tus otras aficiones y demás que te hacen... bueno, a mi, por ejemplo una de las cosas que me atraen (además de la música, la literatura, que como te digo lo práctico; el periodismo que me gusta colaborar con los periódicos y demás) las plantas, por ejemplo, me he dado cuenta de que tienen una capacidad de atracción sobre una persona. Tu ves cómo, en un momento determinado, aquello que era apenas un tallito va creciendo, se va convirtiendo inclusive cuando te das cuenta de la proyección porque a mí (aquello que es un refrán, que se une a los tópicos de siempre de plantar el árbol y una serie de cosas) me parece que no es ninguna broma; plantar un árbol es hasta una responsabilidad: primero porque estás haciendo un bien y segundo porque tu ves cómo crece ese árbol que, probablemente (si es de los que suelen desarrollarse con el tiempo y demás) pues van a sobrevivir a toda tu familia y es casi como un testimonio que dejas. Pienso que hay una serie de motivos por lo que una persona no debe tener nunca miedo a cuando deja de trabajar y, ya te digo, lo de las plantas es una cosa... también me gusta mucho la gastronomía, pienso que ahí también la imaginación puede hacer que (al que le guste la cocina y demás) el traspasarse recetas unos a otros, sigue siendo también un atractivo que lo pueden practicar, te abarata después hasta el subsistir. y te lo digo no desde el punto de vista que puede tener mucha gente, sino sencillamente porque descubres cosas nuevas. Yo jamás iba a creer que algo así como las pencas jóvenes de las tuneras fueran un alimento tan extraordinario y está ahí. Hay gente que, a lo mejor está pasando hambre y pasan todos los días por un camino donde hay tuneras (que se pueden guisar) y de hecho he comprado en estos días unos productos mejicanos hechos con un producto que ellos llaman nogales tierno (y se venden como una exquisiteces) y nosotros no nos hemos dado cuenta de las propiedades que tienen.

En esto la gente del campo es sabia, que sabe que en un momento determinado, pues lo que es un jaramago, lo que es tal cosa y demás y siempre han aguantado todos más que la gente de ciudad, sobre todo en época de más crisis, de escasez...

M. Carmen: Y ¿cómo combinas esta actividad escolar extra, vida social, la vida doméstica...?

Adán: Entonces, muchas veces ¿dices cómo? quitándoselo al sueño. Yo, por ejemplo, en la época que me encuentro mejor, si no tengo un resfriado no estoy agripado o tengo algún impedimento, no solamente esto, sino que además me gusta leer un libro diario. Es decir, que es muy normal que, además de todo lo que te he estado contando te pueda leer un libro en un día. Es decir, que adquieres ya un hábito de lector y te das cuenta (Bueno también es verdad que en Tinarama se puede leer bien - ahora mismo estamos aquí y fíjate el silencio que hay y demás ¿no?) y hay muchas cosas que te pueden hacer que la lectura sea fundamental, pero tienes que quitar muchas veces a las horas de sueño. Es decir, que duermes menos, pero también es cierto que a medida que tienes más años necesitas menos horas para dormir. Pero quiero decir que sí se puede compaginar todo.

Tienes un hábito, por ejemplo, mucha gente dice pero, ¿cómo escribes en el periódico y a la misma vez das clases y demás? Bueno pues es que los artículos que uno escribe en el periódico, como ya tienes un hábito lo haces rápidamente, no tienes, no te crea más problemas, que cuando empiezas a escribir, que pones un folio en blanco y parece que aquello es como que te vas a tirar a una piscina ¿no? O sea, ya como tienes el hábito, arrancas enseguida, no tienes problemas. Es como todo, yo pienso que en esto... Aunque no sea una excesivamente ordenado, que nunca lo he sido, porque he picoteado de muchas cosas; pero pienso que llevo una actividad bastante intensa, sí.

M. Carmen: Bien, vamos a hablar ahora, si te parece, un poco de lo que es la escuela. La escuela, digamos el centro educativo, que no sería éste nada más sino el centro entendido en su conjunto, quiero decir el colegio, colegio público de Tinarama ¿Vale? Entonces ¿cuántos años llevas impartiendo docencia en este centro?

Adán: Bueno, tu sabes que yo llegué a este centro en el curso 69-70. Entonces estuve, 69-70, 70-71. Después me marché a Lomo Blanco, estuve allí bastantes años, y regresé en el 82. O sea que estuve allí bastantes años, y regresé en el 82. O sea, o sea que estuve dos cursos; después, hay un paréntesis y después desde 1982 hasta ahora.

M. Carmen: Y ¿has estado en otros colegios?

Adán: Sí, estuve en Lomo Blanco y, antes de venir a Canarias, estuve dando clases en la provincia de Málaga, en algunos pueblos y demás, en campañas de...

M. Carmen: ¿y ves diferencias entre el colegio éste y otros colegios en los que has estado?

Adán: Sí hay diferencias porque, por ejemplo cuando estuve en Lomo Blanco aquello participaba de lo que es digamos la ciudad (porque es como un barrio periférico) que incluso estaba hecho de gente de distintos barrios ; o sea que habían ido allí y demás, y tenían pues otra forma completamente distinta. Por ejemplo, aquí en Tinarama, el campo domina sobre todo. Son niños de una extracción puramente campesina. Si bien es cierto, que cada vez se va perdiendo la agricultura y la cuestión ganadera, pero todavía hay muchos alumnos que antes de venir aquí han echado una mano en casa o en el campo, o te hablan de que el fin de semana estuvieron sacando papas, o así. O sea que hay diferencias entre el niño urbano y el niño de ciudad. Y, sobre todo que, en líneas generales, es mucho menos conflictivo el niño de campo. Esto lo notamos cuando viene por ejemplo el profesor o el maestro de la ciudad que han estado en Jinámar o en cualquier otro sitio con más conflictividad social, o lo que sea, y después vienen aquí y dicen que esto es un oasis; y es cierto, la gente pues es más tranquila, todo es muy familiar, todo el mundo se conoce también y de alguna forma, es digamos muy satisfactorio el ejercer aquí.

M. Carmen: ¿ Qué es para ti un buen centro educativo ? Desde tu punto de vista...

Adán: Para mí un buen centro educativo debe ser, sencillamente aquel que acoge al crío, al principio con el recelo natural (que eso hay que verlo nada más que en los niños de preescolar el primer día de clase, que es todo un poema, ver uno halando para atrás para salir del centro - porque evidentemente echan mucho de menos el ambiente familiar - y otros con la curiosidad que entran allí) i ver que eso se va perdiendo, que al final va a quedar un recuerdo para toda la vida porque, para bien o para mal, todos recuerdan a sus maestros (porque uno también fue alumno y sabe que es así) y bueno, se va a encontrar con que, dado como está planificada la enseñanza, va a pasar, normalmente, de manos de especie de una segunda madre (porque los primeros cursos casi siempre suelen ser llevados por maestras, como tu sabes) a conocer a otros maestros y luego al abanico tan amplio que ya pasan cuando ya es la secundaria y todo esto...

¿ Qué debe ser un buen centro ?, pues debe ser aquel que forma ciudadanos, pero que forma no ciudadanos obedientes, sino responsables. Tampoco se trata de que la sociedad encuentre en nosotros, digamos, una manera de amansar las fieras (valga la expresión - con todo el cariño que yo le tengo a las fieras) Quiero decir que tampoco se trata de hacer gente sumisa, sino crítica. Yo pienso que un buen centro es aquel que es capaz de formar a ciudadanos críticos, críticos con todo lo que haya que criticar. Es decir, no gente sumisa, no gente, digamos asustada o con miedo a exponer sus propios sentimientos o sus opiniones, sino gente que sea capaz de criticar en sí la propia enseñanza, que en aquello en que no estén de acuerdo, pues sean capaces de poner en tela de juicio. Porque nosotros no somos infalibles y podemos equivocarnos en un montón de historias, ¿no?

M. Carmen: ¿ y tu crees que esa meta u objetivo del centro, la formación de ciudadanos críticos y responsables, es una meta que se intenta alcanzar desde este centro?

Adán: Yo creo que sí, porque ocurre que la amplia variedad...

M. Carmen: ¿ Hay, digamos, consenso entre el profesorado para conseguir esta meta ?

Adán: Yo creo que sí, que hay consenso entre que el alumno salga después como una especie de ciudadano crítico porque, aun suponiendo que un maestro, que su única meta fuese ser un buen maestro, ya está haciendo una labor, es decir, que como luego después habrá otros que enfoquen la enseñanza hacia lo crítico y demás, pues digamos que no hay nada que frene en ese sentido, es decir, yo pienso que a veces uno envidia también a aquellos compañeros que han hecho a lo mejor, de la enseñanza casi su propio fin y que, en definitiva, están ejerciendo con dignidad su profesión. Porque tiene que haber de todo, ¿verdad ? Y porque yo entiendo que no he sido nunca un maestro duro (como se decía antes un hueso) pero es mi concepto, y yo he visto que los demás compañeros, les guste o no les guste, me han respetado, por lo menos esas cosas. Entonces yo pienso que ese altibajo de gente que tiene que tener una dificultad para salir adelante o que se encuentra con escollos, junto a quien también entiende que la enseñanza debe ser menos árida y más llevadera también, de toda esa mezcla, el propio alumno se va dando cuenta de que es lo que va a encontrar también en la vida. Algunos van a tener una facilidad tremenda para el estudio y otros se van a encontrar con que la vida es difícil también.

De todas maneras, nosotros lo que nos hemos planteado casi todo es que antes se le decía a un alumno " estudia para que el día de mañana seas una persona de provecho ", poco más o menos, era el eslogan. Hoy en día ni siguiera se le puede decir eso, porque le puedes decir " estudia aunque vayas al paro " y esto es triste porque tampoco se trata de engañarlos. También hay que decirles que no todo va a ser un camino de rosas; y esto lo sabemos, que hay un montón de gente que no tiene salida. Entonces, precisamente, ahí es donde yo vuelvo a insistir en que,

si la escuela se convierte en un lugar de formación de ciudadanos, estos van a ser conscientes de que aunque fuesen al paro ya iban a llevar un bagaje cultural y se pueden meter en el paro con dignidad, en el sentido, de que por lo menos, tienen una cultura. Lo malo es que si todo se ha enfocado al no fracaso. Y yo por ejemplo cuando se habla de todas estas cosas; de fracaso escolar, y una serie de tópicos y demás sobre este tema.... yo pienso que habría que revisarlo todo porque tampoco he visto que la gente sea más feliz en la vida porque sean triunfadores escolares ¿no? Es decir, el misterio de la vida, se sabe que a lo mejor, la persona más feliz es aquella que no pudo terminar la carrera y, a lo mejor, encontró (que digo yo) en la hostelería su salida y hoy vive feliz y contento ejerciendo, a lo mejor, en un bar...Quiero decir que, en definitiva, la búsqueda de la felicidad, que es el camino de cada individuo, hay veces que está divorciada de este triunfo de la sociedad. No pienso yo que porque uno tenga una carrera o unos estudios, o tenga inclusive, una situación estable en su vida sea más feliz que, que a lo mejor, otro que tiene inclusive un puesto de poca responsabilidad, digamos, inclusive mal pagado y demás. Porque entran otros elementos en los que es ser un ciudadano feliz, que por ejemplo sería el ideal de todos ¿no?

M. Carmen: Mira ¿ con qué metáfora definirías tu ahora lo que es la escuela ? Tú que eres un poeta.

Adán: Bueno, ahora habría que definirla como una casa de grillos.
(Risas)

Pero es porque han cambiado tanto los planes de enseñanza y demás que hay un desconcierto entre los propios padres. Yo recuerdo que aquí han llegado padres diciendo que desconfían de la ESO y yo les digo muchas veces, también, después a la larga, digo yo desconfío porque a mí me prometieron muchas cosas y, claro, ahí digamos que un gran desconcierto, eso es cierto. Pero muchas veces no creo que sea tampoco por la etiqueta que se le ponga, por ejemplo, yo he conocido muchos cambios de enseñanza y planes y demás, en definitiva, siempre se va a seguir dando la materia, si bien desde distintos enfoques, pero lo que van a ser los monumentos megalíticos ahora y después y lo que va a ser por ejemplo el arte pues va a ser lo mismo se dé con más profundidad o con menos profundidad... Quiero decir que ahí está también un poco la habilidad del maestro. Yo he tenido la suerte de que este año, por ejemplo, estamos dando una iniciación en el arte (aunque no correspondía a los alumnos) pero aproveché que había en la Casa de la Cultura una exposición de Paco Juan Déniz y entonces pues les expliqué todo lo que era el surrealismo, que es el soporte de un cuadro, qué técnicas se emplean,... Todo esto porque además, lo tenían pues a menos de 300 metros de aquí. Y ¡ qué cómodo es hacer una visita en la que puedan ir caminando dándote un paseo! O sea, quiero decirte que también tienes que usar mucho de la imaginación. ¿Que hay desconcierto ? pues claro que sí. Yo pienso que también, a veces, hasta el desconcierto no deja de ser hasta un estímulo para ti mismo. Lo que yo pienso es que el maestro no debe de convertirse nunca en una persona sin ilusión (ese si que creo yo que sería un problema tremendo)

M. Carmen: ¿ ves en el magisterio mucha gente desilusionada?

Adán: Si, he visto gente que ha perdido la ilusión, pero es que tienen un motivo para haberla perdido. Por ejemplo, antes, lo que yo te comentaba, con veintipico años ya estábamos dando clase, teníamos un salida, había oposiciones con mucha frecuencia y digamos, que el acceso al puesto de trabajo era normal. O sea, lo anormal era no tener acceso al puesto de trabajo. ¿ Qué ocurre ? Que ahora es todo lo contrario, te encuentras con gente que llega a la escuela por primera vez, digamos con una clase en propiedad, o con una plaza en propiedad, después de haber pasado una serie de desencantos. Es decir, que no se convocan a lo mejor, las

oposiciones como tendrían que ser, o no habían plazas suficientes; entonces pienso que todo eso mata las ilusiones.

Los que venimos abogando desde hace mucho tiempo por la supresión de las oposiciones (yo pienso que al terminar los estudios de magisterio, automáticamente, por la nota media que tienes o por tu valoración, tendría que tener ya uno, digamos, un número y que, automáticamente, desde que se van cubriendo las plazas pasas directamente...) Porque el sistema de oposición, además de que es injusto, por muchos motivos, (que no son los que vienen ahora al caso) es como descalificar el propio sistema de enseñanza que ha formado aquellos profesionales. Y si una persona para ser sustituto en una escuela, muchas veces, no hace falta que tenga oposiciones, y va a dar clases, ¿ por qué negarte entonces ese puesto ? O sea que sería muy largo de explicar. Pues pienso que ¡ qué desencantos ! en ese sentido. En el sentido de que no se termina con la juventud que se terminaba antes. Antes era una gente muy joven y llegaba con todo sobrio ¡ qué es lo que necesitamos ! En definitiva, nosotros lo que necesitamos es que a las escuelas llegase gente cada vez más joven con los bríos propios de la juventud y que de alguna manera son motores ¿no? Porqué, además traen ideas renovadoras, son con los que puedes compartir experiencias y, en definitiva, los llamaba así..., tirando de este barco.

M. Carmen: ¿ Y qué es lo que opinas sobre la participación de padres y alumnos en el funcionamiento del centro ?

Adán: Yo soy partidario de que el alumno participe (y los padres de los alumnos, por supuesto), en esta época. En otra época a lo mejor, digamos que era reacio porque asistí a un momento en que estaban muy politizadas las asociaciones de vecinos,... pero hoy en día, que ya se ha pasado ese sarampión, como si dijéramos, si veo que deben de participar al máximo, pero ¿qué es lo que ocurre ? que empezando por uno mismo, ¿ quiénes van a recoger las notas hoy en día a los colegios, los institutos y demás? Las madres, es decir, está más claro que el agua. Todavía la sociedad no admite que es un problema de padres y madres, sino que bueno, pues las madres son las que van a recoger las notas, aún cuando se dan casos aislados de que venga algún padre, pero las madres son las más que vienen, y entonces, haces una reunión de padres, y habría que decir (incluso en la circular): " esta tarde reunión de madres ". Porque no son reuniones de padres, son madres. Aunque es cierto también que muchas veces son los padres los que están en el trabajo,.... yo sé que hay muchos motivos; pero lo cierto es que todavía no se participa a ese nivel como se debería participar.

Pienso que sí, que es importante, porque la enseñanza no puede estar a nivel estanco y la enseñanza es obligación de todos; de los enseñantes, de los padres, de la propia sociedad y demás. Y los alumnos sí que los veo yo que, por ejemplo ya tienen sus elecciones de delegado de curso, los veo, la mayoría de ellos, con sus listas; prácticamente son hasta los que llevan el control de la asistencia (porque tu imagínate lo que es que nosotros todas las mañanas perdiésemos 10 minutos en pasar lista...) entonces ellos mismos, son los delegados de curso los que se encargan de ver si falta gente o no falta gente o tal... Tienen participación en esto, pienso que todavía se les debe dar mucho más, que deben ser críticos inclusive con las materias que se están impartiendo; si están de acuerdo con su elaboración o si no están de acuerdo, cómo se debe evaluar los conocimientos, en fin, los que ellos crean también (porque tienen mucho que aportar). Pero es cierto que también notas la inmadurez a veces, por creerse justos, si tu pones en manos de los alumnos el que tuvieran que juzgar ellos su propia nota, a lo mejor serán más injusto que tu mismo (no sé si me entiendes) Es decir, a veces, por la inexperiencia, hay veces que tienes que decir "mira, para el carro un poco, en esto" ¿no? Porque sería demasiado. Son tan sinceros que quieren pasarse en este tipo de cosas. Pero sí, la participación es fundamental.

M. Carmen: ¿ Y qué opinas sobre la existencia y funcionamiento de los consejos

escolares ? ¿ Tú has participado...?

Adán: La verdad es que yo no he participado mucha en este tipo de estamentos. Estuve una vez, me parece que fue en un consejo escolar, porque me tocó; pues he participado poco. (solamente una vez o dos) pero me parece que es fundamental porque se debaten allí temas importantes y hay veces que se lleva hasta desde unas clases que se vayan a dar, a lo mejor, o la utilización del aula, hasta algo como es la salida del colegio, excursiones, cualquier cosa de este tipo..., se han debatido también este tipo de experiencias.

Yo pienso que sí, que los consejos escolares son fundamentales, sobre todo, porque entiendo que ha habido seriedad en los temas. Pienso que me he equivocado, a lo mejor, cuando estaba allí en el Colegio Nuevo, y he abierto la puerta cuando estaban en ese momento en Consejo y se notaba que estaban en una sesión de trabajo ¿no?

Yo pienso que todos los organismos que sea, de alguna manera, de coparticipación con lo que es la enseñanza y hasta con las tareas administrativas de un centro, del que hay veces que se llevan cosas de este tipo...., que no son necesarias en las clases, pues es fundamental.

¿Qué ocurre ? que muchas veces como me pasa a mí, que (como vivo en el pueblo) y hay veces que no puedes abarcarlo todo, pues te das cuenta, a lo mejor que, algo como el comedor, es tan fundamental que cuando había años que, por lo que fuera, uno participaba más, pues te das cuenta de la función social que realiza. Entonces, por ejemplo, cuando yo he visto que existen problemas en otros sitios, porque se ha suprimido un comedor escolar en otro centro, y este tipo de cosas, pues sí que he creído que es responsabilidad de todos y que, especialmente, el mantener este tipo de asistencia... porque nosotros vemos que los padres mismos están más tranquilos cuando saben que en un centro no solamente se da clase sino que también pueden sus hijos almorzar, y algunos hasta sospecho que no han tenido la variedad nutritiva que pueden tener el que haya un plan de alimentación: porque cuando es comedor escolar también es educativo. Se les hace ver que han de combinar una serie de alimentos. Por eso te digo que hasta lo más pequeño, o cosas que nosotros decidimos que ya estamos muy metidos en ello, tiene un valor tremendo ¿no?

M. Carmen: Y el claustro ¿ piensas que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones ?

Adán: El claustro siempre ha sido decisivo y... Lo que pasa que hay veces que lo que se plantea en un claustro es una fiesta escolar o algo que no es tan fundamental, pero que está dentro de la orden del día y, entonces, digamos que se ha debatido poco. Pero ha habido cosas que, de alguna manera, nos afectan bastante y esos claustros se han prolongado y se ha visto que se nos pasaba la hora debatiendo cualquier tema...

M. Carmen: ¿ Aquí en este centro ?

Adán: No, nosotros vamos por los dos centros. Lo que pasa que muchas veces también. lo que ocurre es que hay planes que afectan nada más que a un nivel y entonces, aunque tu tengas tu propia opinión, hay veces que, te reservas un poco, porque, a lo mejor, los afectados son los que conocen mejor la situación. Por ejemplo hay veces que se debate algo sobre (pongamos un caso) algo afecta a los de preescolar. Yo creo que la voz cantante la tienen que llevar los que son los que están más afectados. Aunque tu puedes dar tu opinión o alguna sugerencia y demás. Pienso que lo que sí hay es, hoy día, una serie de motivaciones diferentes porque estamos desde preescolar hasta segundo de la ESO.

M. Carmen: Sí, hay....

Adán: Claro, ya hay intereses distintos. Pero, en fin, yo sé que en el claustro cuando el tema es de envergadura, se debate hasta donde se tenga que debatir ¿no? Y a veces con todo lo que lleva debatir así.

M. Carmen: ¿ Y crees que hay otras unidades organizativas como, por ejemplo los equipos de ciclo, los equipos de niveles, de departamentos, que funcionan es el centro ? ¿ O crees que son ... ?

Adán: Vamos a ver, lo que pasa es que, yo creo que los departamentos normalmente han funcionado, digamos, con toda la limitación que significa el no tener un horario, digamos, que te permita liberarte de clase, por ejemplo. Es decir, hay veces que se ha hecho el departamento, o el departamento ha sido más tus clases, es decir, como una sobrecarga. Entonces pienso que ocurre con los departamentos casi como con la bibliotecas escolares, que hay veces que son bibliotecas muertas porque...

M. Carmen: No hay horarios....

Adán: No hay horario, exactamente. Yo pienso que, por ejemplo, as casi surrealista que un pueblo como Tinarama tenga ahora mismo tres bibliotecas: la biblioteca del pueblo, la biblioteca del instituto, y la biblioteca del colegio. Había que habilitar de alguna manera, preferible, una buena biblioteca única y que funcione bien, a tres bibliotecas, que estoy seguro que es imposible, porque la biblioteca exige un bibliotecario, un horario amplio, y exige que esté bien dotada, y hoy por hoy, por desgracia yo no pienso que las bibliotecas estén bien dotadas, pienso que no. ¡ Vaya!, hay libros, hay una serie de autores, hay veces que el Cabildo o cualquier institución, manda una serie de libros, pero, pienso que nos falta mucho para tener buenas bibliotecas, y una buena biblioteca, hoy por hoy, yo sería partidario de que en el pueblo hubiese una biblioteca fantástica, lo suficiente bien dotada como para que la gente (fuera en las horas de clases, o fuera en las horas de visita a la biblioteca) se fuera a documentar o pudieran consultar lo que necesitan y demás.

Y pienso que con los departamentos pasa igual, que como se ha puesto casi como un recargo de tus propias tareas pues, a veces, a lo mejor, no son todo lo eficaces que deberían ser; o sea, cumplen con su función, pero no creo que se desarrollen todo lo bien que se deberían de desarrollar, Y por ejemplo, yo no tengo queja porque nosotros (yo estoy en el departamento de sociales) en el Instituto, estamos perfectamente sincronizados y, bueno, funcionamos bien; pero claro, es que es muy fácil para nosotros (que no es nada más que el área de sociales, de 1º a 4º de la ESO, poco más y Bachillerato ¿no?) que somos muy pocos y funcionamos bastante bien y además ya venía funcionando así. Entonces, tenemos las reuniones periódicas, consultamos y vemos la problemática que llevamos, todo eso y yo estoy muy contento. Que conste que no me quejo a esos niveles.

M Carmen: respecto a la jornada continua, que se instauró en el colegio hace poco tiempo, y después de un proceso un poco conflictivo ¿ qué opinión te merece la instauración de la jornada continua en el centro y el proceso a través del que se logró ?

Adán: Sí, mira yo era de las pocas personas que pensaba que la jornada partida era lo ideal (y a lo mejor estoy totalmente equivocado) Porque te das cuenta de que hay una hora muerta del medio día que, luego, cuando volvían los alumnos, después del almuerzo, y después de esas muertas, a dar clase, el sopor, sobre todo cuando se metía el tiempo más caluroso y, todo esto, era tremendo, ¡vaya ! Y bueno, si bajabas a otros niveles te encontrabas con que otros compañeros (...) y además mucho más pedagógico, pienso que se impone la jornada continua

en todas partes. Lo que sí pienso es que, a veces, la jornada continua debería de tener en cuenta la climatología, o sea hay veces que yo pienso que es excesivamente riguroso en un invierno, que se entre muy tempranito, como es aquí. O sea, que en ese momento, yo pienso que se tiene que entrar una hora más tarde por lo menos; y en los tiempos de verano, pues no, al revés, se podría casi entrar un poco más temprano, porque es agradable entrar tempranito. Salvo ese pequeño comentario con la climatología de Tinarama, (que como sabes es muy especial) sí entiendo de que lo que era injusto era que había niños que salían desde por la mañana del barrio y llegaban casi a las siete de la tarde a su casa, ¿no? O sea, que prácticamente casi doce horas fuera de su casa. Y entonces...

M. Carmen: Sobre todo los niños de los barrios...

Adán: Claro, es que hay que tener en cuenta que aquí, niños del casco hay un número muy elevado pero después hay muchos niños de los barrios, y que hay barrios que están distantes, y que tenían que venir en el transporte a traerlos, recogerlos desde antes, desde tempranito y había niños que salían en un momento determinado casi de noche de casa y llegaban también oscureciendo. O sea que era una barbaridad.

Lo que si pienso es que las alternativas que se suelen dar muchas veces a la jornada continua (de que después va a haber actividades por la tarde) a lo mejor, eso después se olvida, o no se cumple, o faltan medios (porque todo hay que decirlo) o sea, pero la suma de todos los inconvenientes hace que luego después, (que por eso mira como volvimos otra vez a lo mismo) imagínate que en este pueblo funcionara una biblioteca, una gran biblioteca, pues ya sería un sitio donde podrían venir por la tarde, determinadas tardes los alumnos a consultar libros, hacer inclusive tareas (porque hay gente que en su casa no tiene siquiera un lugar donde estudiar. Y sabes que muchas veces, en la biblioteca, con la excusa de que va uno a consultar unos datos y demás, pues llevas también tus apuntes y puede ser también un lugar de estudio). Es decir, que se impone por mucho muchísimos motivos una biblioteca que funcionara muy bien, pero me encuentro también con más problemas. Hacen falta muchos monitores de deporte, para que también haya actividades...

M. Carmen: Ya, actividades extraescolares...

Adán: ... que yo lo entiendo también, que son gastos que pueden salir, pues ¿de dónde? pues ¡ qué sé yo ! de aportaciones estatales, hasta las mismas APAS y demás que quieran más actividades. Lo importante es que haya una oferta y después que tú escojas la actividad que quieras pero que haya más actividades. Yo cuando veo los programas que hay, por ejemplo, contra la droga, a nivel de Estado... gastándose millonadas en anuncios de publicidad y todo esto, hay veces que pienso : " todo ese dinero que se gasta en publicidad, todo ese dinero que se gasta en campañas contra la droga ¿ no sería más práctico con instalaciones deportivas en condiciones? que sabemos que si la juventud está practicando deporte no está metida en la droga"... Y que si la oferta que hay de ocio probablemente también, es un oferta de calidad, la gente no tiene esa necesidad. Es decir, yo pienso que a veces, parece que estamos esperando que surja el problema para después combatirlo, cuando yo pienso que lo importante sería prevenirlo ¿no? Y por ahí es por donde yo también creo que tiene que ir la cosa, y mira que estamos al lado de un pueblo que, con respecto a otros lugares y demás, todavía no es grave, pero puede serlo, porque sabemos perfectamente que cuando hay época de crisis y de todo esto, pues con más motivo surge esta problemática.

M. Carmen: Respecto a las condiciones materiales del centro ¿ crees que son suficientes para desarrollar la labor educativa ?

Adán: Son tan insuficientes que...

M Carmen: Condiciones materiales en cuanto a espacio, por ejemplo..., recursos...

Adán: Bueno, vamos por partes. Me refiero a que por ejemplo, lo que es material didáctico y material complementario que tenga que ver con la enseñanza siempre será deficitario porque te encuentras a veces que tienes una fotocopiadora que lleva 12 años, y cosas por el estilo (¡ Y que haces milagros con ella !) Siempre faltarán materiales, porque por ejemplo, haría falta, a lo mejor, una sala de proyección, que no la tenemos; me imagino que a los profesores de educación física pues siempre estarán con la misma cantinela, de que les faltan balones, que les falta material de deporte, porque es lógico. Y a esos niveles siempre hemos sido deficitarios. Tu ves, por ejemplo, el mobiliario escolar, y esto parece que lo han requisado ¿no? Se pueden ver mesas más pequeñas, mesas más grandes, o sea, no es un material que se vaya renovando con la...

M. Carmen: ¿ Con el tiempo ? Sí...

Adán: Claro, con el tiempo, y por lo menos, con algunas cosas. Lo que pasa es que sí tenemos un espacio físico agradable, en el sentido de que, por ejemplo, en un aula puedes desarrollar tu labor. El que el colegio, que se hizo ya con todos sus defectos y demás, está, por ejemplo, muy bien ajardinado (como habrás visto) y entonces es hasta un recreo, para la vista, entrar en ese colegio... Pero, faltan medios..., necesitamos mucho más material y siempre que nos hemos reunido para tratar esto, pues cuando vemos los presupuestos y lo que hay, pues lo que se hace realmente es repartir como buenamente se puede la, digamos, la pobreza ¿no?

M. Carmen: El reparto de la miseria

Adán: El reparto de la miseria, sí

M. Carmen: Mira, y ¿ Cuáles crees que son los principales problemas que tiene el centro?

Adán: Bueno, nosotros estamos ahora separados, como tu sabes. Aquí estamos primero y segundo de la ESO y, aunque parezca mentira pues empiezas a desconocer la problemática del otro centro, porque estamos más metidos aquí. Principales problemas, pues te puedo decir, por ejemplo, uno que es tercermundista: aquí no hay, por ejemplo, baño de profesores. Los que tenemos la suerte de que vivimos al lado pues, en la hora del recreo o lo que sea vamos a la casa... Pero el que no vive aquí tiene que esperar a que entre clase y clase ir al baño de los alumnos y llegar un alumno y decir: " Mira que pasa... no sé qué ...!" y uno después sale hasta ruborizado. O le han dicho " ¡ termina ya ! y le han soltado un taco ¿no?

(Risas)

Adán: Entonces, empezamos... (y te estoy hablando de lo más elemental) por ejemplo en esta parte de aquí, en este...

M. Carmen: Edificio....

Adán: Complemento, en este edificio no tenemos baños de profesores, por ejemplo ¿no? y es vital porque eso es diario. Lo que te decía antes, con una fotocopiadora totalmente obsoleta. Yo me he visto más de una vez, pues arreglándola, abriéndola, que se traba el papel y este tipo de problemas y, bueno, lo que hablábamos también antes, la falta, eso de lo más elemental como extender un servicio para nosotros y poco más, porque si estuviese el centro bien dotado pues

se van corrigiendo todo este tipo de problemas. Porque lo demás, el elemento humano es bueno, o sea, los alumnos son estupendos, son gente noble, gente de campo y demás; se sale de vez en cuando alguien un poco inquieto y demás, pero eso es lógico...

M. Carmen: Las relaciones entre el profesorado...

Adán: Bueno, hasta ahora mantenemos un departamento de almuerzo (como lo llamo yo) y por lo meno...

M. Carmen: Departamento de saraos y...

Adán: Por eso te digo que, por lo menos, cada trimestre, o por navidad... o fin de curso, o esa serie de cosas, pues tenemos..., que bueno, hemos hecho nuestros lazos de hermandad, que nos lo pasamos bastante bien y demás... yo pienso que no ha sido un colegio, por ejemplo que hay tenido que ir a los tribunales. En otros sitios yo me he encontrado que ha habido a lo mejor, denuncias..., pues te encuentras con problemas muy desagradables (en otros colegios que he visto yo que han habido problemas, con la prensa inclusive) No se da aquí esto. Al ser también un profesorado estable, de mucho tiempo, que nos conocemos todos, nuestras relaciones son buenas. Yo a esos niveles no me puedo quejar. Ha sido uno de los centros donde yo he visto que hay eso... Además, inclusive por carnavales y por todo, la gente participa, los ves con el coro y demás, y a ese nivel yo pienso que las relaciones son buenas. Lo que pasa es que muchas veces estamos separados físicamente como nos pasa aquí. Que un grupo está aquí y el otro esté allá. Pues ¡vaya ! yo pienso que hay buena relación. Sí.

M. Carmen: Mira y ¿ cuáles crees que son las principales decisiones que se toman en el centro y que te afectan de manera directa?

Adán: No te entiendo, ¿ qué me decías ?

M. Carmen: Sí, vamos a ver. hay distintos niveles de decisión, por ejemplo, pues hay decisiones que vienen desde arriba, de la administración, ¿no? ; hay decisiones que se toman en el centro (respecto a horarios, respecto a distribución de recursos, distribución de espacios, respecto a contenidos, respecto a evaluación...) Entonces...

Adán: Sí, Bueno, ya sé por donde viene la cosa. Respecto a lo que viene de fuera... A veces, con, digamos que con un poco de imaginación también pues se puede capear, bien, porque tampoco se toma todo con la rigidez que parece ¿no? O sea, las leyes son las leyes, pero, después, la prácticas también te dice... Tú, por ejemplo, en un curso no puedes desarrollar todo el programa, pues inclusive después, cuando se hace el comentario final, todo esto del curso pues se especifica. Yo pienso que este año va a ser al revés, por ejemplo, de que me va a venir tan bien que el programa se ve e inclusive, voy a tener tiempo de hacer algún repaso y demás... Depende muchas veces de ti mismo también, de como vengan las cosas...

Yo a niveles de toma de decisión de fuera, pues te diría que nos prometieran en un momento determinado, un número determinado de profesores que no se cumplió. (Como tú sabes aquí una de las quejas que hay ha sido esa, que necesitamos más profesores) y tenemos, pues, un horario bastante recargado. Bastante recargado y que, por tanto, hay veces que te hace incómodo el, por ejemplo, ves que necesitas más profesorado, más gente de apoyo; que todo eso que se habla del psicólogo en la escuela.... Todo ese seguimiento, todo el equipo este, multiprofesional de que siempre se viene hablando desde hace un montón de tiempo, pues no se completa, o por lo menos, si se tiene, se tiene, digamos, muy repartido o con poca dedicación

para el tiempo que necesitaríamos. Pero en líneas generales, la mayoría de los compañeros con los que yo comento este tipo de problemas inclusive más allá de la reivindicación de tipo salarial, han visto que la principal reivindicación nuestra sería el que nos descarguen de horas de clase. Que estamos bastante sobrecargados.

M. Carmen: Y ¿ respecto a las decisiones que se toman aquí en el centro, tu te sientes partícipe de cómo se toman esas decisiones?

Adán: Sí

M. Carmen: ¿ Se cuenta contigo ?

Adán: Además siempre se debate hasta donde se tenga que debatir. Yo he visto, por ejemplo, de estar haciendo un horario y estar buscando, vamos a ver cómo vamos a coordinar, de que hay profesorado que tiene que estar allá y venir a dar clase, pues cómo coordinarse para que no sea un galimatías. Pero pienso que, en líneas generales, se suele contar con todo el mundo para este tipo de cosas. Y ya te digo, el único problema que yo he visto aquí, desde que empezó la ESO que se decía..., (y más nosotros que la cogimos en plan experimental; fuimos de los pocos centros que empezamos con 1º y 2º de la ESO), el problema que yo he visto más fuerte ha sido éste, el que se prometió que esta reforma iba a tener un apoyo institucional que después hemos visto que no lo tiene. Entonces sí ha habido un desencanto, a ese nivel nada más, y que estamos todos quejándonos de que, bueno, de que el horario está bastante sobrecargado, y que bueno; da la sensación de como si la administración hubiera querido tener una especie de, como de licenciado de segunda ¿no? Es decir, " esta gente me van a hacer a mí un papel de maravilla y tengo licenciados pagados como maestros de escuela y con un horario de maestros de escuela".

M. Carmen: No los han equiparado salarialmente a...

Adán: No hay equiparación salarial, ni un horario de trabajo, que es para mi lo más fundamental. De todas maneras, los sindicatos, parece ser, que por lo que hemos leído, van a negociar esto, o sea que (con la administración) porque sabes que es injusto. Aquí estamos separados y se nota menos el bofetón; pero imagínate lo que sería pues un compañero de 1º de la ESO, en un instituto y que en el mismo centro viera que hay desigual salario por el mismo trabajo y distinto horario, también, por el mismo trabajo, o sea, que es un poco chocante ¿no? o un mucho chocante.

M. Carmen: es injusto....

Adán: es injusto.

M. Carmen: Bueno, queda ya poquito ¿ seguimos o tu estás cansado?

Adán: Seguimos, seguimos...

M. Carmen: Seguimos, bueno, vamos a hablar ahora ya en concreto de lo que es tu enseñanza. ¿ Qué objetivos consideras que son los más importantes en la enseñanza de tu materia de que sería Sociales?

Adán: Sí, yo siempre he dicho que las Ciencias Sociales, inclusive cuando no las estaba impartiendo (porque he dado también clases de literatura, o he dado clases también de plástica y demás) incluso cuando no he dado Ciencias Sociales, que es la especialidad, siempre he dicho que es la materia más importante dentro de la enseñanza. Y digo que es importante ¿ por qué ? pues, porque las Ciencias Sociales, abarca lo que sería geografía, historia, historia del arte (todos los movimientos artísticos) la música también, o parte de la historia de la música,.... es como si dijéramos, una especie de formación casi humanista completa; es decir, imagínate a una persona que tiene que dar aun dentro de la geografía, geografía de Canarias, historia de Canarias... Todo

esto, pues tiene, o sea, abarca tanto que es parte de la enseñanza integral. O sea, yo pienso que la materia que estoy dando nos jugamos mucho porque tenemos que tocar, pues fíjate tú,..., se habla mucho, a lo mejor, de " el día del árbol " y parece que es como un día y que ya hasta el año que viene, entonces tenemos que explicar que no, que el día del árbol debería de ser todos los días... La importancia que tiene ahora, que se habla de la repoblación forestal y que se habla de tantas cosas (recién he leído que parece ser que el Cabildo o no sé que otra institución pues quiere repoblar la base de castañeros, nogales, todo esto...) pues esto se tenía que haber hecho siempre..., sin desprestigiar a unos pinares preciosos que tenemos, pero también hay que reconocer que no va a ser todo pinos. Es decir, hay después una serie de árboles que además tiene una gran utilidad... y veo, por ejemplo inclusive, cuando ha entrado esta enfermedad, a los eucaliptos (como tu sabes perfectamente) pues, bueno, pues cada vez que se tala un eucalipto en la carretera, automáticamente hay que poner otro árbol, porque es la única manera de que se mantenga ese paisaje que ha habido siempre, de esa masa forestal, de la zona de la cumbre, que es además lo que hace que sea lo más bonito de la isla,... Y, entonces, todo esto es importante, hablar del respeto a las plantas, todo esto...

Quiero decir que, en la materia de las Ciencias Sociales abarca tanto que, bien aprovechado, es casi digamos un porcentaje muy elevado de lo que es la formación del individuo. O sea, pienso que es fundamental y que si por mi fuese sería una asignatura de clase diaria, ¿no? de clase diaria. Si bien es cierto que, bueno, en la sociedad parece ser que las humanidades y estas cosas las mira un poco por encima del hombro; pero pienso que se equivoca también con eso.

M. Carmen: Bien, y con los contenidos, ¿ Cómo eliges los contenidos que vas a enseñar a lo largo del curso?

Adán: Mira, el departamento de sociales, que como te dije antes estamos bastante bien coordinados con el instituto (sabes, 1º y 2º de la ESO con el resto de lo que se imparte en el instituto) , el departamento tiene muy bien compartido...

M. Carmen: Secuenciado...

Adán: Exactamente, se negocia todo y por ejemplo, hay una serie de bloques temáticos que se dan en 1º otros en 2º y después ya van siguiendo... Y sabemos perfectamente que es precisamente lo que se está dando en cada nivel. Es decir, que hay una coordinación perfecta; yo se lo que le van a exigir a los alumnos para seguir estudiando y cuando les estoy dando algo que no les corresponde le digo " Bueno, es que esto les viene bien porque lo van a dar en 2º o en 3º y les servirá como recuerdo..." es decir, que, a esos niveles, y al ser muy pocos bloques temáticos (te estoy hablando, a lo mejor, de que un curso tiene 4 bloques temáticos y otro cinco bloques temáticos) ¿ Qué ocurre ? que esto te simplifica mucho lo que es decir " Bueno pues, esto lo van a dar en este curso y lo van a dar todo" Habrá bloques temáticos que, a lo mejor tengan más interés; por ejemplo en segundo de la ESO, que tenemos uno de los bloques temáticos que hace hincapié en la Historia de Canarias y como es la más bonita y la que más le gusta a los alumnos pues probablemente es lo que voy a dar en el tercer trimestre. Y bueno, imagínate lo que es que los niños salen en el tercer trimestre, cuando están más fatigados, con la parte más bonita de las ciencias sociales y van a llegar después a las vacaciones de verano con ello. Entonces, a esos niveles pienso que ha sido muy fácil el poder programarlo, por que ---- te digo- son muy pocos bloques temáticos que tu sabes perfectamente.

M. Carmen: Esos bloques temáticos, ¿ los han sacado ustedes de programas oficiales?

Adán: Sí, claro.

M. Carmen: ¿O han sido autónomos ustedes para elegir...?

Adán: Porque casi que todo es de lo que se publicó en el BOC, poco más o menos...

M. Carmen: El diseño curricular...

Adán: Sí, lo que pasa es que después siempre tú lo enriqueces y completas si ves que en alguna parte ha quedado alguna laguna o alguna cosa de este tipo. Yo pienso que la programación que tenemos nosotros es bastante formativa, sobre todo.

M. Carmen: Bien, respecto a la metodología ¿ podrías decirme que caracteriza tu método de enseñanza?

Adán: Me encanta que hagas la pregunta porque a pesar de que vas casi a contracorriente, pero aquello de que " cada maestro tiene su método " es casi una verdad...

M. Carmen: ... " cada maestro tiene su librito "

Adán: Claro, eso es cierto ¿por qué? pues porque, son muchos años los que llevas dando esta materia y sabes por ejemplo, qué es lo que tú quieres realmente del curso y qué es lo que tú quieres de los alumnos. Por ejemplo, insisto muchísimo (después la realidad me hace tocar tierra) pero, la letra, a pesar de que yo de ciencias sociales, mi obligación también es que escriban bien; y entonces insisto en que deben corregir la ortografía, que deben de hacer no sé que cosas... Es decir (porque estas son las quejas que me dan después, a lo mejor, los profesores de lengua ¿no?) que hay veces que, si todos ponemos un poco de interés en esto se complementa el que una criatura sepa leer y escribir. Entonces, por ejemplo, yo le doy importancia a la lectura en clase, aunque sea breve, pero, si es posible, leer casi todos los días, me gusta que lean..., me gusta que se fijen, en no dejar la ortografía así porque sí, y este tipo de cosas...

A la vez que estas reformando el lenguaje, a mi me ha gustado de siempre que el cuaderno de trabajo sea reflejo del alumno, es decir, las fichas que se hagan de trabajo (que se hagan con gráficos y dibujos y demás...) me gusta que las coloreen.... y entonces, empiezas a ver como el alumno de alguna forma, empieza también a sentir como parte del arte el cuaderno se le va convirtiendo también en algo artístico...

Esto te lo digo, te lo da la propia experiencia. A mi me gusta que los cuadernos estén bien (a ser posible que cuando sea algo de escritura, con buena letra, que coloren las láminas relacionadas con cualquier tema...) Este año por ejemplo, están experimentando - lo que para mi no deja de tener un encanto - es que sea muy visual la historia que están dando, es decir, he conseguido una serie de libros que te enseñan como si fuese un tebeo, el tema de historia (porque aparece con muchos dibujos, con muchos gráficos, es muy plástico y a la vez sencillo....) y entonces digamos que, sobre esa materia, se ponen una serie de preguntas que ves que no hay apenas dificultad para el propio alumno, salvo al que éste atolondrado y no quiera fijarse bien y demás. Entonces te das cuenta de que hay un material didáctico muy atractivo, con el que trabajan los alumnos, sencillo (porque no complica excesivamente las cosas) y la clase se convierte casi en un pasatiempo, o sea, no es dura, no es... tiene un atractivo... (Fundamentalmente te estoy hablando del segundo nivel, del segundo de la ESO). ~~Que~~ en 1º tienen más aspectos de geografía y demás... Aquí hemos encontrado más directamente con la historia y es muy bonito como lo estoy desarrollando. Pero te repito, yo en ese aspecto no he querido perder la parte de maestro antiguo, de que los cuadernos estén bien, de que se esmeren en ese trabajo, que lo hagan suyo como para el día de mañana (porque les puede servir para más cosas y demás)

No me preocupa excesivamente de si ese es el mejor método o no, porque lo que me

interesa es que la mayoría de la clase pueda seguir los temas.

¿Qué hago que pueda ser revolucionario en la enseñanza? Me gusta que hagan investigación. Por ejemplo este año hemos hecho una investigación sobre Tinarama (por equipos de trabajo) y todos han tenido que presentar un trabajo sobre su pueblo. Y yo he aprendido cosas de esos trabajos, porque se han reunido con gente mayor, inclusive, han hecho encuestas, han preguntado a otra gente, han recogido datos... Entonces, pienso que es un momento interesante para que ellos también aporten (sobre todo en trabajo colectivo) su propia investigación. Y esto lo estamos llevando también ahora en lo que es la segunda evaluación, y digamos que casi para la tercera me gustaría que tuvieran que hacer una especie de memoria personal sobre lo que va a ser la historia de canarias para que cada alumno, de alguna manera, pueda dar un trabajo donde recoge los aspectos más fundamentales de la sociedad aborigen. Esto pienso que, si se da como incentivando a buscar datos y demás, les va a allanar el camino para el día de mañana, que tienen que hacer este tipo de trabajos. Pero esto es sencillamente porque, se me ocurrió que lo fuesen haciendo, no porque sea el mejor método o el peor método. Porque creo que de una manera natural...

M. Carmen:Sí que a medida que vas trabajando vas encontrando nuevos recursos.

Adán: Sí. Y luego después por ejemplo en primero (que tienen también un programa también bastante atrayente) ha trabajado mucho, digamos con aspectos que aparecen en la prensa diaria, relacionado con las ciencias sociales ¿no? Por ejemplo hace poco hubo una reunión de la FAO ¿no? Pues entonces te viene muy bien para saber lo del hambre en el mundo, cómo se puede combatir... Y hemos llegado a trabajar con niños pequeños, (porque al fin y al cabo son niños) por ejemplo que puede ser la biogenética para el futuro, porque aparecían en esos escritos. Claro, cuando eso se lo dices a la gente de la calle (que tu estas comentando sobre biogenética con los pequeños) como está un poco más en el candelero, la gente se puede quedar un poco asombrada. Pues no. Simplemente ellos han visto en un artículo de la prensa la entrevista a un especialista de biogenética donde explica cómo, gracias a que a una planta le pueden introducir un gen, pues pueden cultivar fresas a grados bajos. O en Canadá; y han visto ellos como es, por qué sistema se pueden utilizar (bien aplicado) el avance de la técnica para erradicar el hambre en el mundo. ¿ Qué ha habido problemas con esto ? Lo sabemos. Porque imagínate el escándalo que hay ahora con lo de la soja en Barcelona, porque dicen que está tratada también genéticamente, ¿no? Pero bueno, como es una cosa que se está debatiendo pues es importante que ellos conozcan ese propio debate, y que es, además, de una rabiosa actualidad.

Pues bien, junto con esos te quiero decir, que a lo mejor, ahora que estamos viendo también aspectos de Europa, Asia, tal, de los continentes, de la población y tal..., con motivo de la desaparición de uno de los líderes chinos sabemos perfectamente que inclusive, se han dado cifras de la población de Asia (perdón) de la población de China y de lo que puede ser esa potencia en el año 2020 o 2000 y pico; porque te das cuenta de que son más de 1200000000 de habitantes y ¿ y la importancia que puede tener una potencia con más de 1200000000 de habitantes en la historia que van a vivir ellos. Porque el año 2000 está detrás de la puerta y vemos el fenómeno que hay ahora mismo en Asia. Asia está contando mucho ahora en la historia de la humanidad. Desde Japón, que se hablo de aquella explosión técnica, hasta eso,...

Y esto por ejemplo, pues lo puedes contrastar con cómo en Alemania (que hasta hace poco era líder económico mundial) y ahora te enteras que las cifras de paro son casi superiores a las de cuando terminó la segunda Guerra Mundial. Es decir, se te desinflan una serie de mitos y aparecen otros países que quieren entrar en el concierto mundial,... Pues todo eso, que está en las noticias diarias, se puede traer (porque las ciencias sociales tienen esa ventaja: que cualquier comentario de este tipo, de la pesca, de un tratado de tal..., de la lanzadera esta en el Hierro, pues mira; se puede hablar de que inclusive, una cuestión, como esto que impacto puede tener en el

medio ambiente, cuando los Cabildos, ayuntamientos y demás en una isla pequeñita como el Hierro, se oponen. Y se puede abrir hasta un debate, si hace falta sobre el tema. Es decir, que tampoco se trata de separar la ciencia sociales de la vida cotidiana que es importante.

M. Carmen: Aja, mira y ¿ Qué materiales utilizas en clase ? ya un poco, ... antes me hablabas... ¿ Haces uso de libros de texto ?

Adán: No, yo no tengo... mis alumnos no tienen libro de texto. utilizamos (que nos dejaron del departamento de Área de sociales libros, atlas, libros y demás) y no trabajamos con un solo libro. Como te decía antes he encontrado para hacer, casi a base de comics y de una especie de historia casi en viñetas, que están coloreadas y demás, las veo muy bien..., Y si después hay un libro de texto o algo que me interesa no me importa hacer uso de esto; pero no tenemos un solo libro de texto, sino que tenemos una serie de apuntes que van complementando lo que los bloques temáticos que impartimos.

M. Carmen: Y respecto a la evaluación ¿ qué tipo de evaluación utilizas ? ¿ Para que te sirve evaluar ? ¿ qué evalúas ?

Adán: Sí, tu sabes que estamos obligados a la evaluación continua...

M. Carmen: eso teóricamente

Adán: Claro, teóricamente. Pero es que prácticamente nos interesa que sea así también porque (por ejemplo) imagínate el palo que te puedes llevar cuando te enteras de que hay alumnos que se ponen enfermos cuando tienen un examen, que es cierto, pero que además es a todos los niveles (me imagino que hasta los universitarios) Entonces, ellos saben perfectamente que un ejercicio de clase (que era lo que antes se podía llamar examen trimestral...) es un ejercicio de clase y no tiene más implicación que ese momento y que se va a evaluar es ese momento ese ejercicio. Pero que después va a tener otro, que después va a tener una evaluación de su cuaderno y de su trabajo diario... (de ahí que te decía yo que el cuaderno es muy importante -- yo les pongo también una nota del cuaderno) porque es su herramienta de trabajo; si ese alumno tiene su herramienta de trabajo en condiciones a mi me merece la confianza suficiente como para decirle " mira aunque tengas un ejercicio un fallo o cualquier cosa, la nota no va a depender de eso".Digamos que de alguna manera, la evaluación de un alumno te viene por su herramienta de trabajo, que es el cuaderno, ejercicios (que indudablemente tienen que hacer también por escrito)... Y después por ejemplo una cosa que yo pienso que es además hasta (que siempre ha existido, pero que ahora se insiste mucho) que es también la actitud del alumno ante la materia y ante la clase. Porque puede haber un alumno, a lo mejor, que sea un lumbreras y después sea incapaz de hacer un trabajo colectivo con los demás compañeros o tenga una actitud inclusive de distanciamiento con los demás. Lo que te decía antes, las ciencias sociales es algo más que una materia; es también formativa y de ahí que te encuentres, pues eso: con el esfuerzo personal de algunos alumnos, el trabajo colectivo de otra gente...

Para mi la nota de clase ya va, digamos, unida a la suma de una serie de factores que pueden ir desde el cuaderno, a la actitud en la asignatura, los ejercicios que van haciendo diarios... todo esto. O sea, no es aquello de : " Me hizo un examen bien o me hizo un examen mal, eso ya se ha desterrado, o por lo menos debería estar desterrado ¿no?

M. Carmen: Pues muy bien ya hemos terminado.

ES1

DESARROLLO PROFESIONAL

En mi época no había prácticamente oportunidades para elegir una carrera. Estaban Magisterio, Arquitectura e Ingeniería, no había nada más. Fueron también los motivos económicos los que me llevaron a elegir Magisterio ya que en la familia no habían recursos económicos como para costear los estudios en la Laguna.

Se puede decir que en principio no tenía vocación, aunque cuando empiezas a trabajar te das cuenta que te gusta y sigues.

Cursé el plan del 71 y valoro la formación recibida como muy teórica. No te forman de cara a la escuela, a trabajar con los alumnos, te tienes que formar después a base de cursillos y de echarle horas.

El problema está en que después cuando llegas a la escuela te encuentras con personas con necesidades, tienes que motivarlas y todo eso no se aprende en la escuela de Magisterio. Así que las cuestiones que han influido en mi formación como profesor han sido la investigación en el aula y los cursillos.

Empecé a enseñar en el año 81, dos años después de terminar Magisterio. Tengo 16 años de experiencia docente. He impartido clases en los niveles más altos de la E.G.B. (6",7",8"). No he dado clases en los primeros niveles. El motivo ha sido porque llegué al colegio el último y había que elegir lo que los demás dejaban. Me gusta enseñar en el nivel que estoy (primer ciclo de E.S.O.) no tengo experiencia en otros niveles, creo que cuanto más abajo, más difícil es dar clases.

La situación actual de la enseñanza, no es optimista desde mi punto de vista. Se legisla por los políticos para los políticos no para la sociedad.

La E.S.O. conduce al fracaso, se han bajado los niveles, como si quisieran que todos los niños pasasen de curso y yo no entiendo como se puede pasar de curso sin haber alcanzado los niveles. Tampoco entiendo como se puede gastar tanto dinero en educación y estamos sacando gente a la calle que no puede competir. Para mí un buen sistema educativo abre caminos y lo que está pasando actualmente es que los colegios privados tienen superávit porque ellos no se han planteado la LOGSE y esto no es serio. Toda esta situación viene de la época del PSOE y la famosa LOGSE. El problema no creo que sea de dinero sino de redistribuir de forma distinta, redistribuir los recursos buscando alternativas. Los niños que tienen otras expectativas, si hay niños con doce años que tienen otros intereses no pueden tenerlos en el colegio indefinidamente. No se puede jugar con la gente. El que va bien darle los contenidos adecuados, el que va mal recuperarlo.

Mi situación personal en la enseñanza es que estoy un poco deprimido por toda esta historia porque no se valora suficientemente que la educación es fundamental en este país y más aquí en Canarias donde hemos tenido tanto analfabetismo, donde han habido unas clases sociales poderosas que eran los únicos que estudiaban. Veo que este sistema educativo no conduce a un mayor nivel cultural. En ese sentido me siento frustrado.

Sin embargo: antes tenía una mentalidad más negativa ahora pienso que todo es por ciclos y si ahora hay un sistema educativo que es un fracaso, ya se diseñará otro que se adapte a lo que es la realidad. La experiencia demuestra que a la larga los estudios sirven para algo. Hoy en día estudiar te abre más posibilidades en la vida.

En estos momentos no dejaría la enseñanza, yo personalmente me encuentro bien, lo único es el S.E. que se ha implantado, que intenta tapar los problemas sociales en la escuela. Del fracaso escolar, la culpa la tienen los docentes y con ello se intenta tapar el fracaso de la familia, de la política, etc. La escuela se ha convertido en un trampolín de la política "qué produce más votos?. Dejemos entrar a los padres en la escuela y que tomen decisiones sin respetar a los docentes.

El obstáculo más fuerte a lo largo de la carrera es que muchas veces te encuentras impotente con problemas que no sabes afrontar. Echas de menos una formación permanente como forma de ir ampliando tus conocimientos. Ten en cuenta que a la escuela pública viene todo el mundo y los problemas se trasladan de casa al colegio. No es difícil dar una respuesta, ya que muchas veces tienes que ser psicólogo, saber de medicina.

Mis expectativas ahora mismo son seguir trabajando en la enseñanza. No me he planteado otra cosa.

No tengo problemas en compaginar mi vida profesional con mi vida familiar. Te planteas que tu vida esté en función de todo esto aunque necesitas evadirte de la escuela, meterte en otras historias como en mi caso el deporte. A la escuela llegan problemas de pobreza, de separaciones, de marginalidad y no te puedes implicar porque no eres nadie para decirle a la gente lo que tienen que hacer. La escuela no son sólo las cinco horas de clase, sino que conlleva todos estos problemas. Hay problemas que te superan, que no puedes resolver y te sientes impotente.

Estamos en la escuela pública, no en la privada que tienen las rentas más altas, son más estables. Aquí la realidad supera a los libros. Aquí no es que el niño no estudia porque es un gandul, sino que detrás hay un problema.

Actualmente estoy en un grupo de formación tecnológica, una asignatura nueva que hay que prepararse.

Nunca me ha planteado tener un cargo directivo, siempre he sido un maestro de a pié.

CENTRO

Para mí un buen centro educativo es aquél, en que los niños salen con un buen bagaje de conocimientos y valores. Aunque esto último es muy difícil, ya vienen dados por la televisión y el medio que rodea al alumno. Es difícil plantear no a la violencia cuando la televisión es violencia, violencia, violencia, o potenciar la solidaridad cuando lo que se busca es la primacía del Yo.

Llevo 12 años impartiendo docencia en este centro, estuve 3 años en Sta. Brígida y uno en Sardina. Las diferencias entre ellos son a nivel socioeconómico. Son distintas las situaciones, en S. Mateo hay un mayor nivel de pobreza, no tanto en el casco como en los barrios. En Sta. Brígida no hay tanta diferencia entre el casco

y los barrios. En el Sur, la historia es distinta. No hay unas relaciones consolidadas ni un grupo social definido.

Respecto a si este es un buen centro educativo, decir que como centro público tenemos que acogernos a lo que dice la LOGSE. Y en la escuela pública hay problemas calaterales que influyen una barbaridad. Los políticos pretenden que solucionemos todos los problemas de pobreza y marginalidad y nosotros no podemos.

Para mí la metáfora que refleja la idea de la escuela es la de una empresa que no produce dinero. Eso es al menos para los políticos.

Respecto a los consejos escolares pienso que el 50% de los temas deben ser tratados exclusivamente por los decentes, hay otros que no. De todas maneras lo que sí debe haber es una mayor delimitación de los temas tratados en el claustro y por los padres.

Yo personalmente nunca he participado en consejos escolares. Para mí el Claustro es un órgano decisivo y los temas profesionales se deben tratar en ese contexto. Un colegio es algo más que la suma de maestros. Estoy de acuerdo en el modo de tomar decisiones ya que se adoptan por mayoría. La gente suele participar, depende del tema que se trate aunque muchas veces se convierte en un yo digo tal o yo digo cual, problemas personales. Yo personalmente me siento participe a la hora de tomar decisiones.

Valorar la labor del equipo directivo sería meterme en un terreno personal y por eso prefiero no contestar a la pregunta.

Hablar de jornada Continua no tiene sentido en Secundaria aunque su implantación en el centro me pareció bien desde el punto de vista del niño, ya que tiene más tiempo para estudiar.

Las condiciones materiales del centro son deficientes ya que no hay suficientes aulas, ni canchas, ni aula de audiovisuales, ni baño de profesores, ni lugares de reunión. El Ayuntamiento no se preocupa por el colegio, hay un abandono total, un ejemplo es el problema de los malos olores.

Desde mi punto de vista uno de los objetivos prioritarios que debe alcanzar un centro escolar es preocuparse porque los niños salgan con un nivel cultural bueno. Ellos son el futuro del país, en este caso de Canarias. Si los niños canarios salen con un nivel cultural bueno, Canarias subirá, si no seguiremos siendo la cola del pelotón. Pero para eso se necesita voluntad política. Hoy en día te encuentras a los niños con sordera, mongolismo, autismo integrados desde preescolar y nosotros los maestros no somos especialistas, los niños de Ed. Especial deberían ir a centros específicos.

Este objetivo (que los niños salgan con un nivel cultural bueno) se potencia en el centro, todo el profesorado creo que esté de acuerdo en ello, es más, se nos paga por eso.

El problema es un problema estructural. Muchas veces se quieren hacer cosas pero estamos muy atados. La normativa recomienda repetir en 4º de la E.S.O. Aunque el niño no tenga el nivel pasa. Si el niño pasa de nivel, muchos de ellos pierden el interés.

El principal problema del centro es que no tiene condiciones materiales para el trabajo.

ENSEÑANZA

Objetivos: Matemáticas, que el niño sepa operar bien con números enteros, decimales... que el niño desarrolle la lógica y la comprensión.

Contenidos: Con el 2º ciclo de la E.S.O. hemos distribuidos los contenidos de 1º y 2º ciclo según el nivel de dificultad. Nos hemos guiado por la normativa del BOCAC.

Metodología: Me interesa que el niño razone, que desarrolle la lógica, que entienda los pasos que dá, a donde quiere llegar.

Yo diseño una serie de pautas, por ejemplo un sistema de ecuaciones le digo primero se hace esto, después lo otro.

No quiero que el alumno se acostumbre a ver las matemáticas como algo memorístico. Utilizar las reglas pero intentar que ellos vean el porqué de las reglas. Intentar que el niño descubra que lo que ve en matemáticas le sirve para sociales.

Los materiales que uso son la tiza la pizarra y el libro de texto.

Evaluación: La evaluación que utilizo es continua. Se valora el trabajo diario, la corrección de la libreta, el interés. No sólo el control en un momento, en la clase hay 60 momentos. Si un día un control sale mal, se tiene en cuenta su actividad en clase, si trabaja o no.

ENTREVISTADA: Eva (R)
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (P)
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: 20 Junio de 1996
LUGAR: Jefatura de Estudios (Colegio Viejo)

P.- Si te parece podemos empezar esta entrevista comentándome los motivos que te llevaron a elegir la carrera de Magisterio...

R.- A mí la enseñanza me gustaba, me gustaba siempre, pero en realidad yo lo que quería haber hecho era medicina. En aquella época en Málaga no había facultad tenías que irte a Granada. Yo era la mayor de 8 hermanos y económicamente no se podía cubrir. En Málaga no me quedaban más que dos opciones o ATS o magisterio, no había otra cosa que hacer, no se podía hacer otra cosa y mi padre no quiso que yo hiciera ATS, porque yo dije, pues hago ATS como paso a medicina. Pero mi padre no quería porque decía que las ATS acababan todas acostándose con los médicos, que no había criado a una hija para que acabara siendo la puta de un médico. Entonces parecía que la enseñanza estaba mejor mirada, porque decía, bueno acabarás casandote con un cateto, (allí un cateto es lo que aquí un "mauro"), acabarás casandote con un cateto o quedandote solterona porque es lo que hacen todas las maestras. Pero prefiero eso a que seas la puta de un médico. Y por eso elegí yo magisterio.

P.- Osea la influencia de ...

R.- La influencia no, no había otra salida. Si quería seguir estudiando era eso, no había otra opción porque la otra era irse a Granada significaba pagar un piso, pagar..., que no había medios. De hecho, pues yo pienso que de mi generación el 50% de las mujeres que estudiamos o fuimos maestras, y el otro 50%, en Málaga por lo menos, el otro 50% fue ATS. No había otras, otras opciones, salvo los de, claro, los que ya eran pudientes y..., yo tenía otro handicap, yo estudiaba con becas, no me podía permitir el arriesgarme a irme a una universidad y no llegar a la nota para la beca y entonces los estudios se habían acabado. En magisterio tenía más opciones de que la nota fuera la que..., me hacía falta para seguir con la beca, que fue lo que pasó. A mí me gustaba también, no me fue nunca un problema..., y desde entonces cogí mucho camino en la enseñanza. Yo no estoy segura que para mejorar, pero se ha recorrido mucho camino

P.- sí llevas ya de antigüedad treinta y..

R.- Treinta, ahora a finales de junio, en junio hago 30 años (treinta años) El 24 de junio hace treinta años que aprobé ya las oposiciones y el 12 de septiembre cogí la primera escuela

P.- ¿haces magisterio y directamente accedes a la escuela?

R.- Hice magisterio, no, no evidentemente..., antes si había oposiciones eran obligatorias. Hice magisterio, hice, una sustitución de tres meses por embarazo, y después me presenté a oposiciones, las saqué y accedí a la escuela directamente. Yo, yo no cubrí sustituciones, nada más que esa de tres meses, ni interinidades ni eso... Yo me planté que el trabajo

y las oposiciones iba a ser algo que no me daba fiabilidad de sacar las oposiciones; sino que igual, las oposiciones se alargaban eternamente y pensé es preferible empezar a trabajar más tarde pero con una cosa ya segura, y sin tener que preocuparme de unas historias. Yo en aquella época también pensaba seguir estudiando. De hecho estaba matriculada en filosofía y letras que es la que pusieron en Málaga .después de eso, fue la primera licenciatura que pusieron en Málaga , filosofía y letras. Estaba matricula ya después me quedé embarazada y se acabaron los estudios. Me dediqué a cuidar chiquillos, el trabajo y los chiquillos , ya, ya daba de sobra para no quedar ni un momento libre .

P.- ...Ni un momento libre ... Bueno y a lo largo de todos estos años que llevas en la enseñanza en que niveles o etapas,

R.- Uff, he dado de todo (de todo). He dado educación infantil, he dado educación especial, he dado... Bueno empecé con adultos , en enseñanza de adultos en la campaña de alfabetización .Después estuve en un centro de auxilio social dándole a niños marginados. A niños que los padres estaban en la cárcel, el padre o la madre, o se dedicaban a la prostitución o eran hijos de madre soltera y la madre para mantenerlos se tenía que dedicar a la prostitución. Estuve en un internado dos años y pico , dos curso y pico o tres, no se si fueron dos o tres. Después de allí viene a Utiaca. Tenía una unitaria, allí daba infantil y después estuve un curso dando educación especial ya dentro de las unitarias. Agruparon las unitarias de cuatro en cuatro, una unitaria cogió infantil, primero y segundo otra cogió tercero y cuarto, cogí lo que era hasta entonces octavo, o lo que es ahora , y después fue hasta octavo, entonces era hasta el final de la EGB y ya cogí educación especial. Estuve ese curso, ese curso y el otro con educación especial, después me incorpore aquí al pueblo y ya estuve dando lo que ahora es séptimo y octavo, que entonces no era séptimo y octavo. Esto lo estuve dando en el internado, en el internado los niños, yo le daba a los mayores. Estuve dando clase de educación física, en el internado también , y después aquí estuve en primaria un montón de años y ahora he estado en la ESO, lo que era la segunda etapa (la segunda etapa) hasta ahora voy a entrar en la ESO; osea que he cubierto todas las parcelas de la enseñanza

P.- Todas las parcelas y de todas esas parcelas ¿cuál ha sido la que te ha gustado más?

R.- Todas (todas). Todas, pienso que cada una tiene su cosa especial y que tienes que trabajar de una forma diferente en cada una de ellas pero que todas son, yo pienso que todas son muy gratificantes y que todas te dan... Infantil tiene la cosa maternal, que no los tratas como alumnos, sino como a tus hijos y que es juego, es divertido, los, los ..., viendo, eso . Son muy cariñosos, le enseñas una serie de aspectos, maduran, todas tienen una serie de ventajas y desventajas, les enseñas un serie de aspectos madurativos, que pienso, sabes, que van a ser muy importantes después durante toda la enseñanza. Eso como ventaja..., tiene también que no tiene que poner nota. No te tienes que llevar , entonces, para corregir en tu casa, es más distendido .Es más latosa porque no

puedes parar ni un minuto, cuando acaba la clase acabo muerta, pero te llevas a tu casa con las manos limpias , ya esta no hay más trabajo que hacer; y te tienes que preparar menos a nivel intelectual , porque claro, si no llegas a un nivel de infantil, ¡ pues tu me dirás a que vas a llegar!. Te tienes que preparar más a nivel psíquico, lógicamente, más pedagógicamente, tienes que ser más psicóloga, más pedagoga, más maternal, ... Después de primaria de primero a quinto, de primero a quinto una pila de años. Pues también cada ciclo de primaria tiene su característica; el primer ciclo es cansadísimo, tienes que aguantar "¿por qué lloras?", porque aquel me esta enseñando la lengua, es que aquel no me ajunta, es que aquel me ha quitado la goma..." El que aprenda a leer es un agobio porque tienes que hacerlo todos los días .Yo cuando dí, las veces que he dado primer ciclo de primaria he estado muy sobrecargada de matrícula. El último primero que hice tuve 39 niños, que soñaba por las noches que no me iba a dar tiempo de darles de leer a todos y te decías que aquel tiempo le da a leer, tu sabes, hasta que no arrancan a leer no avanzas, no avanzas , es un bimestre y procuras que sea el primer bimestre en el que arranquen a leer, porque si no poco puedes hacer con ellos. Y con la escritura les pasa igual. Tiene pues, eso, también son más cariñosos, todo lo que saben se lo has enseñado tu, muy gratificante a final de curso " fulanito lee, escribe, suma, resta". Si ha sido un niño avisado, al igual ha empezado ya a multiplicar y lo que es indudable es que lo que sabe se lo he enseñado yo. Aquí no ha habido qué traería detrás o que había de eso, lo que sabe se lo has enseñado tu . Los ves en la edad en la que empiezan a crecer, que pasan de ser unos bebes a ser ya..., a desarrollar ya su personalidad, y cada uno tiene su encanto personal. Pero , ya te digo, es agotador porque además los tienes pegados a tu faltriqueras todo el día "" y seño y seño "" , y si vas a hacer fotocopias "" y seño yo voy contigo y seño... "" y eso, "" seño que me saco la lengua, seño..."

El segundo ciclo quizás el más descansado de todo los ciclos de primaria, no tienes agobios de paso a la otra etapa, y saben leer y escribir y son capaces de trabajar solos si vas explicando y vas haciendo un seguimiento, es más gratificante. Son capaces de guardar una disciplina mejor guarda, para mí pienso que es el ciclo más cómodo de toda la enseñanza . Después llega el último ciclo y se convierte en, ya en un poco agobiante porque ya es el plazo a la segunda etapa. El margen que has tenido en la primer ciclo, del segundo nivel, de, pues dejarle un poco de margen, pues igual no ha llegado este año a los objetivos pero, sigue madurando y los alcanzas, y siente que se te acaba un poco el plazo , ya o llega o se te tiene que quedar ahí , no puede pasar al ciclo siguiente . El niño empieza a desarrollar ya una personalidad más determinada, se empieza a establecer como más diferencias entre el que le interesa el aprendizaje y el que no le interesa, eh..., ya empiezan con la edad tonta de, "" me da vergüenza , pues esto no lo hago " " que hasta esa edad todo lo que tu le proponías lo hacían encantados y se divertían haciendolo un montón . A esa edad ya empiezan " " ay me da vergüenza, pues yo esto no

lo hago, ah, pues se van a reír de mí y ...” “ Es un curso más apatiquillo, es un ciclo más antipatiquillo y sobre todo, el agobio , pues de las notas .Ya te empiezan a preocupar las notas, y “ pues saldrán o no saldrán, y llegará , y en qué condiciones , va a llegar a lo que ahora es la ESO , que antes era la segunda etapa, y , y... “ Después pues lo, lo , el ciclo que estoy dando yo ahora que es segunda etapa, lo que antes era séptimo y octavo. Tiene mucho problema, pero también tiene muchos encantos, ya empiezan pues..., una personalidad definida, el que tiene un interés por aprender, un gran interés por aprender y un gran capacidad de absorción de todo lo que le enseñas. El que intelectualmente no se siente estimulada por , por muchas cosas, por familia, por interés propio, porque uno no ha sabido llegar a ellos, muchas veces la culpa es de uno. Pues también lo ves ya como una persona, pues, con sus problemas, y sus esos, ya empiezan los problemas de los enamoramientos , que influyen muchísimo en la enseñanza por que se convierten en ciertos momentos en una tragedia y... Los entiendes, quizás tu te acuerdes más, quizás uno se acuerde más de esa época de la adolescencia que de su época de (infantil) de infancia, la tienes más cerca o te marco más, y lo recuerdas más. Y ya empiezas a tratarlos, pues, un poquito menos maternalmente y a respetarlos más como, como una entidad propia y eso. Son muy viscerales, son poco tolerantes , lo blanco es blanco y lo negro es negro y ellos no admiten colores intermedios y pa que entiendan esa postura..., se hacen bastante críticos pero sin la madurez necesaria para ser críticos, con lo cual son injustos en las críticas. Pero también es un reto, pues se puede establecer una simbiosis muy agradable y muy relajante . Las cosa no tienen porque ser agobiantes ni..., si consigues llegar a ellos y estimularlos para que aprendan son como auténticas esponjas, que lo absorben todo y adquieren más, más y a mí me resulta gratificante, puedes mantener ya conversaciones muchos temas que a niveles adulto te interesan más que lo que pueda..., que el infantil durante mucho tiempo acaba infantilizandote, así también acabas incluso hablando a medias como los chiquillos. Con estos niños compartes temas que a ti como adulto te pueden interesar más como por ejemplo, la droga, el SIDA, temas de actualidad, el , la situación mundial. Puedes mantener conversaciones con, a un nivel más de adulto y es más gratificante como persona llegar a ese estatus. En los otros cursos haces, tanto de maestra como de madre y en éstos sigues haciendo un poquito de madre, sobre todo con las hembras, porque las hembras se niegan a separarse de su madre, los varones establecen como un despegue más claro y incluso les de vergüenza, tu has visto hoy cuando me han traído el ramo de flores, vinieron todas las hembras, pero los varones les daba vergüenza acercarse a darme un beso. Tu lo ves y te resulta un poco cómico porque tu los sigues viendo como a niños pero ellos se consideran ya hombre sitios y... Eh, hay muchos problemas de rebelde que en lo que es primaria y hay momentos muy tensos, muy tensos porque ellos no quieren, no quieren aceptar que no están maduros todavía “pa “ ”pa” tomar ciertas decisiones y es el momento de la independencia, como hacíamos todos nosotros y un primer síntoma

de independencia es, eres tu, el maestro es ya... Lo mismo que los padres se ponen en tela de juicio, el maestro se pone en tela de juicio hasta (si se pone en tela de juicio la autoridad ¿no?)Claro, hasta ahora se ha visto al maestro como algo perfecto, algo que no se podía equivocar. Cuando tu les decía yo también me equivoco, ellos te miraban como diciendo, eh..., es tonta se cree que yo me voy a creer eso, y ahora no solamente eso, sino que, ellos van a buscarte en que te equivocas para caerte encima. Incluso que no son capaces de aprenderse las por saberlas se las aprenden para cogerte a ti en, en el problema te plantean cuestiones pa, pa cogerte, que como no tengas la habilidad de aceptar desde el primer día, que no lo sabes todo, sigas queriendo mantener esa autoridad tajante de aquí yo soy..., perfecta y yo no no, la pasas fatal, lo debes pasar fatal. Yo nunca he mantenido esa actitud, pero me imagino que el que la intenta mantener debe pasarlo fatal porque se vienen muchos dioses a bajo en esta etapa.

P.- Mira, ¿y qué te hace pasar de primaria a lo que era en su momento la segunda etapa?

R.-Pues mira una serie de circunstancias también ajenas a mí. Yo dejé la educación de adultos porque el gobierno suprimió la campaña de alfabetización. Pedí en concurso normal. Yo pedí una plaza pero nadie me dijo que era un centro de acogida de niños con problemas. Cuando llegué allí me encontré con que era un internado, que los profesores estaban tan internos como los alumnos que no teníamos vacaciones porque los niños estaban allí perennes y todo eso, pues incluso la compañera que fue conmigo dijo que no, que a ella no le habían especificado esas cosas y renunció a la plaza. Yo pensé, pues bueno, es un desafío como otro cualquiera, vamos a ver como le que saco de beneficio en esto, y lo que aprendo y lo hice. Salí de allí porque Adán se vino aquí y ya estábamos la pareja, uno en la península y otro aquí. Cuando fui a pedir el concurso de traslado resulta que yo no salía por ninguna parte porque en mi plaza había un chanchullo hecho, y se la tenían reservada a alguien. Entonces yo veía que llegaba gente con más puntuación que yo al centro y tenían que salir, y yo no. Yo decía, ¿y yo no tengo que pedirla? y me decían no tu te puedes quedar hasta que tu quieras. Pero nunca, joven y poco experta, nunca se me ocurrió pensar que “pues coño “ , ¿cómo es que yo que he acabado la carrera llego y me puedo quedar y los demás llegan con más experiencia que yo y se tienen que ir ?. Pero no me lo planteé siguiera, mientras yo estuve bien allí pues... Cuando fui a pedir resultó que, bueno pues, yo no constaba que estaba allí, por eso podía estar indefinidamente porque mi plaza estaba ocupada por otra persona que la tenían enchufada en Madrid. Y entonces yo constaba que seguía en campaña de alfabetización. Entonces, claro, desde el momento que pedí traslado se me dijo que dónde quería venirme y dije que aquí a Utiaca y ellos me arreglaron las cosas para que me viniera a Utiaca, no por cubrirme a mí, sino para cubrir a la otra persona que iba a seguir ocupando el mismo sitio.

Vine aquí a Utiaca, y de Utiaca me vine aquí al centro porque suprimieron la escuela de Utiaca. Me vine sin consumir puntos. Y ahí pase

de primero a la ESO, que yo llevaba muchos años dando primaria y ni pensamiento. Un día vino el inspector a visitar la clase y estuvo mirando los chiquillos y me dijo : y bueno usted ¿como es que con el problema que hay en segunda etapa de lengua y lo buena que es dando lengua, como es que no está en segunda etapa dando lengua?. Y aquí es todos los años un problema cubrir la plaza de lengua. Porque no te animas Celia y la cubres tu este año. Con tan mala suerte que coincidí con las adscripciones del 90. Cuando dije, bueno pues sí, pues un cambio. Yo esto lo tengo ya tan trillado llevo ya casi 20 años dando de primero a quinto, de primero a quinto, de primero a quinto; pues bien, también va siendo hora de ir cambiando un poco. Yo ya en esos momentos estaba en grupos estables trabajando el área de lenguaje, porque la experiencia en la enseñanza me llevó a la conclusión de que si el niño no estaba muy bien preparado en lenguaje fallaba en las otras asignaturas. Y entonces decidí, yo por mi cuenta, que la asignatura de lenguaje era la más importante y que había que darle una buena base de lenguaje para que, ellos pudieran seguir bien en las otras asignaturas. Entonces ya actualmente y para ponerme al día y todo eso me, me sumé a grupos estable. Había ya empezado con el programa de animación a la lectura, estaba yendo a congresos , tuve, tenía un alumno sordo y había hecho varios cursos de audición y lenguaje para aprender a enseñarle a leer a ese niño sordo que no sabia en un principio cómo llegar a él. Y me fui interesando por el lenguaje y es verdad que hice una..., fui haciendo una preparación en lenguaje, pues, fuera de lo corriente. Y dije, pues nada, el curso que viene cubro la plaza de lengua . ¡Cuando no sabía mi sorpresa! Que cuando, así perfecto, pues la plaza de lengua para ti el año que viene. Se reparten todos los cursos y cuando va a acabar el curso, me dice Moisés, mira que tienes que adscribirte a lengua porque si no, no puedes dar lengua. Pues me quedo en primaria, pues si a mi me da igual, - a ti si pero a nosotros no , aunque nos hace falta para lengua y no tenemos , tu tienes ya la experiencia de haber dado ya cinco años de lengua con lo cual tienes derecho a la adscripción, se te concede la adscripción y te quedas en lengua y literatura-. Y así pase a lengua y literatura (en el 90) en el 90. Me dijeron es por un año, después te puedes volver a primaria cuando tu quieras, y así, en esas condiciones me adscribí. Me engañaron como a una china, porque después, cuando quise volver a primaria, cuando ya se empezó a montar todo el revuelo de las adscripciones, pues yo dije -ahí, pues que va, yo me voy para primaria y me quito todo este follón de encima-. Resulta que yo no podía ir a primaria porque en primaria estaba todo cubierto y ya no había vacantes para mi en primaria .Ahí me quede en la ESO, en lo que era entonces la segunda etapa que ahora ya es la ESO

P.- Bueno y a lo largo de todos estos años que llevas como profesora, ¿con qué problemas, con que obstáculos fundamentales te has encontrado?

R.- De todo, me he encontrado problemas de todos. ¡ Hombre tu me dirás! Una recién acaba, pues casi una cría, que la mandan y el primer día de clase tiene setenta hombres para enseñarles , ¡tu me dirás si es un problema o no es un problema ! Lo primero que tuve que hacer fue cursos

de métodos de lectoescritura, rápidos y eficientes, para que esta gente aprendiera a escribir. Yo había dado en la carrera pero no había dado una formación específica, específico en métodos de lectoescritura y lo primero que tuve que hacer es. En cuanto vi lo que me tocaba tuve que apuntarme a hacer cursos en aquella época de métodos lectoescritores a tutiplé que después me ha servido para dar primaria mucho. Tenía una base de método lectoescritor que me ha sido muy eficiente, pero en aquel momento fue agobiante, agobiante y , eso , date pues..., que para eso no fui ni con mujeres sino con hombres, 70 hombres allí, de entrada, de 18 a 80 años, el mayor tenía 92 años (¡ mi madre !) que decía que no quería morir sin aprender por lo menos a firmar con su nombre, que había firmado toda la vida con el dedo y que quería aprender eso. Pues entonces, ya en sí es un problema, con unos horarios dislocados , yo estaba todo el día libre y cuando todo el mundo salía de trabajar yo empezaba a las seis a trabajar y terminaba a las diez de la noche , después de estar todo el día metida en un pueblo aburrida como una “ ostra “ . ¡ Por qué tu me dirás que había que hacer en aquella época en un pueblo! Lejos, lejos de la casa sin poder ir y venir como aquí, porque allí en la península las distancias son más grandes

Después el segundo puesto fue con niños problemáticos, niños con problemas de madres prostitutas, madres encarceladas y abandonadas, era un colegio muy problemático, niños que muchos, la mayoría de ellos no tenían vacaciones porque nadie venía a recogerlos .Era un internado de 24 horas del día con ellos, con un comedor en el que se pasaba más hambre que el perro de un barbero, porque el presupuesto que había para comida era bastante reducido y no sólo pasaban hambre los niños, pasábamos hambre nosotros más que los niños. Porque tampoco te ibas tu a poner a comer otras cosas delante de ellos, la comida que tenían era la misma que tu. Y yo, la única sensación que yo tengo durante toda mi vida, de haber pasado hambre la pasé en ese colegio. Que era a veces de estar dando vueltas en la cama y no poder dormir del hambre que uno tenía. Y después, pues era un régimen de disciplina, de autoridad, con una directora, que la pobre no era ni maestra ni nada. Pero lo único que le importaba era que las pesetas llegaran a final de mes y que allí nadie se “escaqueara “ , empezando por los maestros, y que la disciplina fuera férrea y que uh... Teniendo que vigilar duchas , también con varones porque yo no cogí hembras hasta que no llegue a Tinarama (si claro que en aquella época estaba todavía la enseñanza...) Separada (sí, separada no había, entonces no había enseñanza mixta, sí) también todo varones y por ejemplo, me tocaba cuidar las duchas y tenía tíos hasta de 17 años que no era por ti solo , sino también por ellos, decías tu que vergüenza, que los pobres tengan que estar revisando si se lavan bien, su cuerpo eso; y los ellos, los tíos en pelotas delante mía. Y el día y la semana que te tocaba duchas era un corte. Yo recuerdo haber pasado la puerta de la ducha para dentro y decir, si se duchan bien, bien y si se duchan mal allá ellos, pues no voy a estar contemplando este paisaje de tíos en pelotas. ¡ hombre ! No solo lo violento

para ti, sino lo violento (para ellos) para ellos te estoy hablando, yo tendría entonces 23 o 24 años. Y después eso, el régimen agobiante, estar diez meses, porque no tenias sino un mes de vacaciones en Semana Santa no tenias mas que media semana y en Navidades la mitad también. La mitad porque no eramos dos maestras, dos maestros, la mitad uno y la otra mitad otro. Y entonces llegó un momento que aquello te produce una claustrofobia, el no poder salir del centro, que era mortal. Vigilando comedores que eso sí, te levantabas a las cinco y media de la mañana y no parabas hasta las doce de la noche. Porque empezábamos por levantarnos, vigilar duchas llevarlos a desayunar, vigilar los comedores mientras desayunaban, después te ibas a dar la clase ,después salias da las clases y te ibas a cuidar el almuerzo, después a cuidar que descansaran y no alborotaran, hasta que entrabas después ha clase otra vez por la tarde. Entrabas a clase por la tarde, y después salias de clase y tenias que estar entreteniendolos con actividades hasta que llegara la hora de la cena, y bueno el rosario que eso sí es verdad que me negué siempre a rezarlo, con el dolor de la directora que no veía la forma de convencerme, de que si yo quería llevarlo, que lo rezara, y me negué en rotundo Mari Carmen. Era la única actividad en la que me negué a participar rotundamente y no participe nunca ; porque no me daba la gana rezar el rosario !, porque el rosario había que rezarlo todos los días

P.- ¿ y tuviste problemas por ello en el centro?

R.- uuf.. la directora me comía.... La directora era una persona muy mayor y enferma, enferma que se murió de cáncer a pocos días de venirme yo del colegio. Una mujer que había estado trabajando en el colegio desde los 15 años pero que ya, si se jubilaba antes, antes de hacer la edad reglamentaria , no se si le quedaban de sueldo 700 pesetas al mes. Entonces ella no estaba en condiciones de llevar el centro y era una crueldad por unos meses que le faltaban, un año, un año y pico le faltaba; hacerle perder la jubilación completa. Entonces ¿qué pasó? que llegue yo y prácticamente poco a poco fui cogiendo las riendas del centro y yo me encargaba de comprar, del comedor...Ella lo único que llevaba era el dinero. Pero yo me encargaba de lista de lo que hacia falta, me encargaba de vigilar los cocineros, me encargaba de vigilar los menús, me encarga de hacer la inspección, llevaba el centro. Entonces pues tampoco me pusieron, me puso demasiada..., me comía el coco de vez en cuando , “ y parece mentira una maestra y “... Pero por la cuenta que le traía no me amargaba demasiado la vida porque sabia que si yo me iba el chollo se le acababa.

Otra cosa que tenías que hacer era por ejemplo llevar los domingos a misa los niños, entonces el instructor de gimnasia y yo los llevábamos hasta la puerta de la iglesia, los sentábamos en la fila de bancos que le correspondía y nosotros nos ibamos a tomarnos una caña frente a la campana mientras que duraba la misa. Y ella también peleó mucho conmigo por eso “ porque hay que ver, ejemplo para los niños”. Yo le decía, esto es lo que hay, yo si no le conviene a usted, pida el traslado (claro que en esa época era plena época franquista). Era Franco vivo. Pero bueno, en ese

sentido fue bastante tolerante conmigo por eso, porque allí, porque por allí pasaban todos los años dos y tres maestros y se iban, no pasaban ni a durar el curso completo, o pedían bajas o pedían traslados antes de acabar el curso porque no aguantaban el régimen de trabajo que había allí y eso y yo le llevaba prácticamente el colegio. Y entonces pues esas cosas de religión, que no... Me veía como al diablo con rabo, pero no me decía.

P.- Y después te vienes ya para acá ¿no? Por el tema que....

R.- Me vengo parar acá...

P.- que me contabas de que estabas separada de la pareja y tal...

R.- Voy a Utiaca. Me encuentro una escuela sin agua, sin luz y sin baño. Noventa chiquillos metidos en un apendice, la casa arriba de la escuela con el piso de madera, No te podías lavar porque el agua caía en el colegio y tenías que ir al barranco a por agua para lavarte, para beber, para todo, y después teniendo que salir a medianoche o cuando quisieras para ir a la cocina, porque la cocina me la habían hecho allá en un trozo de terreno que había separado de la casa porque originariamente, pues la casa no debía tener cocina o la cocina debía de estar en la parte que estaba en la escuela. Pues lo cierto es que tenía que bajar toda la escalera e ir a la cocina más allá. Con mucho trabajo y muchas peleas y muchas historias conseguí que me hicieran un baño, un agujero de cemento y punto, pero por lo menos era algo, con su puerta y su eso. Allí lo usabas como baño y para lavarte lo mismo, ponías la palangana o un bidet de esos portátiles, en lo alto, un balde de agua y a lavarte.

Material ninguno, unas mesas en muy malísimo estado, una pizarra muy malísimo estado y con 600 pesetas que te daban al semestre tenías que comprar los materiales de limpieza para limpiar la clase y las tizas, porque otra cosa, unos libros del año en que mi abuelo andaba a gatas, que aquello no servía pa naa. La mitad de los chiquillos no tenían donde sentarse y tenían que traerse las sillas de su casa para poderse sentar y..

P.- Bueno y después.., a lo largo de todo este proceso también, ¿qué cuestiones han influido más en tu formación como maestra? Haces primero magisterio, ¿qué valoración haces de la formación que recibiste allí?

Yo de todas maneras, lo de magisterio., bastante poco orientada a la., a lo que iba a desempeñar. Porque sí, hicimos unas prácticas en un colegio modelo, nunca solos en un colegio de capital donde los niños estaban cada uno por su curso, siempre acompañados de una maestra. Iba a desarrollar un tema que ya lo llevabas tu desarrollado de antemano, los niños, los alumnos no se te desmadraban, ni tenías problemas. Tu no tenías que hacer el trabajo diario, sino tu ibas explicabas ese tema, que te quedaba muy bonito porque, claro, te llevabas todo el material preparado, pero lo que es el día a día, la clase, que no tienes tiempo para preparar todo ese material, ni todo eso. Y que tu llegas y el niño no puede estar ni un momento sin trabajo, que los problemas que se presentan..., Eso no hay preparación en absoluto ninguna. Ibamos con una buena formación pedagógica, con una buena formación pedagógica a nivel teórico (teórico) de conocer, pues, los distintos pedagogos, las escuelas de los distintos

pedagogos, en qué se basaban, en qué..., pero sin aplicaciones prácticas ninguna. Yo sabía explicar perfectamente en que consistía la escuela de Montessori o que opinaba Piaget, pero si me veía un niño diciendo “ es que me pasa esto, “ yo no sabía que hacer con aquel chiquillo. Entonces con un nivel académico bastante bueno, pero con un nivel práctico fatal. Sin hacer frente, sin saber en que condiciones te ibas a encontrar las escuelas, y eso. Yo había hecho las prácticas en una escuela que era la escuela Aneja que estaba super bien atendida, eh.., y a la primera escuela que llegue por no tener no tenía ni donde quedarme yo a dormir. Había una barra con una cortina de tela y un hornillo de gas, que tu dabas la clase de día allí, y por la noche te guisabas y dormías allí, en la misma escuela y un bote para hacer las necesidades (¡ Mi madre !) ¡ Así que tu me dirás !

P.- Entonces ¿qué cuestiones son las que más inciden en tu formación ya práctica, no para hacer..?

R.-Yo venía de la escuela, de la escuela pública y tuve la suerte de tener muy buenos maestros. Entonces ya traía más formación por lo que yo había vivido como alumna y que entonces la escuela funcionaba de otra manera y probablemente eso lo llegaste tu hasta conocer a pesar de ser mucho más joven que yo. Tu sabes que la escuelas públicas los mayores hacían de maestros de los más pequeños . Entonces yo en ese terreno traía más practica y más aprendizaje del que hice después en la escuela de magisterio; o sea, no me orienté más que por lo que yo había visto hacer a la profesora , a los profesores que yo había tenido y lo que yo había hecho en la escuela con los más pequeños para trabajar y la forma en que yo había funcionado, que por lo que me enseñaron en la escuela de magisterio. Después, pues te planteas, empiezas, empiezas a conectar con gente , pues que tiene distintas formas de enseñar y vas abierta, sabes que no te gusta lo que tienes , tampoco tienes mucha idea de por donde tienes que caminar y que sería lo efectivo, pero no.., eso.

En aquella época se rodaba mucho de un lado para otro y había mucho cambio de maestro y todo eso. Conoces a mucha gente que hace cosas que hace las cosas de forma distinta, y si tienes la suficiente humildad como para reconocer que tu sabes muy poco del asunto, pues, lo reconoces y te pegas a estas personas para que te vayan enseñando y no le dices, abiertamente, yo por ejemplo, al no tener clase nada más que por la noche, me ofrecía a trabajar con los compañeros que daban clase durante el día. Y después yo estuve en esas condiciones que te digo, me parece que fueron dos meses. Empecé a protestar y eso, me mandaron al grupo escolar. Entonces en el grupo escolar vivíamos todos los maestros, estábamos todos los maestros pues mejor que aquí porque no.., o peor, no lo sé. Aquí las casas están pegadas al colegio, allí era un..., todo amurallado y el colegio y las casas de los maestros dentro, la convivencia era plena. Y, ya pues, eso, te ibas a hablar con uno, veías como daba la clase, te gustaba esto, te gustaba aquello, y le decías “Ah mira a ti no te importa que yo venga y me explicas como tú haces esto, cómo tú haces aquello”, o eso, e ibas aprendiendo del modo de otra gente que tenía más experiencia que tú. Yo

por ejemplo a contar, las cosas de aprendizaje a contarlas como historias que atrajeran la atención de los chiquillos, lo aprendí de un compañero gitano que tenía yo, yo tenía un compañero gitano que la verdad, que enseñando historia y literatura era una maravilla, porque aquel hombre, uh..., se montaba unas historias y eso, para contar la historia de España para contar la historia de España, la historia de los musulmanes, la invasión de los musulmanes, y todo eso él tenía escrito prácticamente un tratado de historia adaptado a la gente popular, y que explicando historia era una maravilla yo me quedaba alucinada oyéndolo. Y bueno, pues ya eso, le dije mira “a ti no te importa me dejas copiarlo” porque entonces no había fotocopiadora y tenía que copiar a mano todo lo que te interesaba, y copié toda la versión que tenía de la historia de España en un cuaderno, tenía mucho tiempo para hacerlo también. Y después pues eso, me pasé días y días oyéndolo a él explicar eso. Había otro señor, muy mayor ya, se jubiló al año siguiente, que enseñaba matemáticas con chapas de, de botellas (de botellas, ajá). Entonces él tenía clasificadas por cajas chapas en diferentes colores, y unas eran las unidades, otras eran las decenas, otras eran las centenas, otras eran las unidades de millar, y las que no encontraba variedad de colores, él lo que hacía es que él les pegaba un cartoncito de colores y él, explicaba todas las matemáticas y toda la geometría con esas chapas, hacía las cosas prácticamente en el suelo, las raíces cuadradas incluso con las chapas y demás. Y les enseñaba a dividir con las chapas y después iban pasando al papel las operaciones que iban haciendo con las chapas, con las chapas para que ellos vieran como quedaba reflejado en el papel porque él decía que las cosas abstractas no llegaban, que había que tener un ejemplo concreto para después llegar a la abstracción. Y a mi aquello me llamó la atención muchísimo, y él me enseñó, me enseñó a usarlo porque yo le dije “ahí de..., a mi me parece estupendo”. Primero le he dicho yo ya, que no soy una persona..., soy bastante inquieta de por sí, un temperamento bastante inquieto. El hecho de tener que someter a los alumnos a estar cinco horas seguidas sentados en una silla me parecía monstruoso, porque a mi, me parecía monstruoso tener que haberlo estado yo. Entonces entendía que había que buscar algo que le diera más movilidad al alumnado que no tuvieran que estar amarrados a una silla y a una mesa y a una libreta. Y aquello de tener a los chiquillos trabajando en el suelo pudiéndose mover y pudiéndose levantar a buscar las chapas que le hacían falta me parecía ideal y después eso, pues ya le dije “ay don Jerónimo a usted no le importa que yo...” y me dijo “no por Dios porque... yo noto que le interesa”, y me enseñó a usar las chapas. Y yo he ido aprendiendo así, de personas que sabían más que yo, que tenían más ideas, que yo y eso. Y llegó un momento pues que sin saber, sin darte cuenta, te das cuenta de que ya no te encuentras con personas que saben más que tú, sino que saben cosas distintas a ti y que hay otras que quieren aprender las cosas que tú sabes, y entonces pues empezamos a reunirnos, a compartir. Teníamos la conclusión, en un principio, de que la enseñanza no tenía que ser como era y entonces todos, que teníamos esa inquietud

empezamos a reunirnos, y ver que cosas se podían cambiar, a compartir ideas a ver lo que se podía hacer y anduvimos un camino a tropezones, tropezones, cosas que volvía... Empezamos a conocer a Freire, a preocuparnos por Freire, a ver que métodos, empezar a aplicar cosas de Freire y a los mejor para dar dos pasos para delante este mes y el mes siguiente los tenías que desandar porque te dabas cuenta que no te había dado resultado ¿no?. O cuando te reunías y hablabas pues “mira chacho, pues yo con esto encuentro estos inconvenientes, estos...”. Empezamos pues, a conocer maestros de la generación de Freinet, que ellos imprimían los libros de texto para los grandes imprimían los libros de texto para los chicos (¿sí?) imprimían los cuadernos, pues yo no entendía. Yo en primero no sabía muy bien en que consistía el proceso de impresión, me parecía que eso lo tenían que hacer con máquinas y que no se podía hacer. Y ya empezamos a preguntar cómo lo hacían ellos. Empezamos a ponernos en contacto pues, con gente que había trabajado durante la república y que tenían muchas cosas muy novedosas de la república eh... Empezamos a trabajar con las las bandejas aquellas con la glicerina y todo aquello que se hacía (ajá sí, si las imprentas manuales) la imprenta china, en aquella época con un riesgo grandísimo porque la imprenta china estaba prohibida, se consideraba ilegal porque era..., La mayoría de las contestatarias hacían las impresiones para los pasquines que se tiraban. Entonces resulta que como si fuera un apestado tenías que tener... Estaba siempre escondido esto aquí, porque si te cogían con la imprenta china acababas en la cárcel y no servía de nada que tú dijeras que era pa el colegio porque decían que eso es lo que decimos todos los maestros, para eso que todas las subvenciones venía del magisterio. Magisterio estaba considerado como bastante subversivo en su contexto. Entonces resulta que hasta trabajar con los alumnos con aquellas cosas, los hacías con gente que ya conocías, muy determinada, fuera del horario escolar porque tenías miedo que cualquiera de los alumnos o de los padres te denunciara. Y... yo llegué incluso a utilizar las imprentas chinas, les quitaba el trabajo de quitarles el tul que llevaban todos los días, y llegarlo a usar como marco de pintura pa que decorar y después cuando la quería quitaba el cuadro y, la usaba y la ponía allí otra vez. Entonces vas aprendiendo así, rodando, encontrándote con gente que, que es muy creativa que es muy valiosa y que te van enseñando cosas y ya entras en una dinámica de buscar, y de remover, de eso. Y después a la larga también se te van ocurriendo a ti cosas por poco imaginativa que seas.

P.-Mira, vamos a hablar un poco del presente, del cruel presente. Ahora mismo ¿como definirías la situación de la enseñanza?

R.-Yo pienso que no es tan mala como la valoramos nosotros ahora. Lo que ocurre es que pienso que hemos tenido un periodo, el magisterio ha venido de una etapa muy mala he tenido un periodo cómodo, y ahora la cosa vuelve a ponerse menos cómoda. Menos cómoda, pero también pienso que vaya a determinar, que se le quiera hacer la vida incómoda al magisterio, pienso que los esquemas sociales están cambiando y van a cambiar mucho más. Y que lo que, por ejemplo, los maestros de mi

generación considerábamos perfectamente lógico, que era un desplazamiento, el encontrarte una escuela donde no hubiera ni agua, ni luz, con el tiempo eso ha quedado como algo estoico, como algo heroico, y el maestro ha ido acostumbrándose a una comodidad y diciendo, ya no es que no quiera ir a estos sitios es que ya no quiero salir de las islas, no quiero salir de mi comunidad y después ya si..., no quiero salir de mi pueblo. Ahora estamos llegando al estado de, no quiero salir de mi colegio, quizás, porque... Yo no critico tanto el sistema que hay ahora sino la forma en la que han puesto en marcha (en que se ha implantado). Si, pienso que se ha implantado de forma injusta, porque en todas las cosas se le da prioridad a lo más antiguo. Oye, yo cuando llegué, llegué y anduve "del tingo al tango" porque era la última y no protesté nunca por lo que consideraba justo. Había personas que llevaban mucho tiempo, y ese tiempo les había hecho llegar a una situación en la que tenían una cierta comodidad. Ahora, aquí se ha cortado por rasante, no se ha mirado quien se perjudica ni quien no se perjudica. En cambio, gente que acaba de terminar se ha quedado muy bien colocada, eso es lo que yo encuentro injusto. Pero lo que tampoco me parece justo, es que a la gente de aquí le haya tocado la escuela en Tenerife y hayan perdido comisiones de servicio por ejemplo: "es que yo no me voy a ir de Tenerife", sinceramente... me parece que es una comodidad enorme Mari Carmen. O gente que te coge una depresión porque se tienen que ir a un pueblo de Lanzarote, chacho, nosotros dábamos clases donde "Cristo ni las tres voces nos habían oído". Tampoco pido que sea eso, pero lo que tampoco puedes tú pedir es que si aquí en Tinarama salen mil maestros creen mil puestos para los maestros Tinarama porque eso es ilógico, eso no lo existe en ninguna profesión. El profesional tiene que ir buscando el trabajo donde lo hay. Y yo pienso, tampoco que el cambio sea tan malo, te enriquece un montón. El andar de un lado para otro, el ver como se mueven otras personas, por donde caminan, enriquece. Cuando ya te pasa, es que pues eso, como me pasa a mi, que no me queda tanto para jubilarme, que ya la salud la tengo resentida, que tengo una familia detrás mía que mover pues ya la cosa es más crítica. Pero cuando eres bastante joven, y eso yo pienso que el salir, el moverte, conocer gente te abre la mente, te enriquece, te da oportunidades de otras historias y de otra forma de vida y eso, yo pienso (te fortalece). Te hace abrirte más, yo pienso, por ejemplo que Hetzabel es un caso concreto, en no haberse tenido que mover de aquí. ¡Qué no ha vivido! Ha estado del colegio a Utiaca, de Utiaca al colegio y ahora, claro, ya a estas alturas se le hace un mundo. No ha encontrado gente igual que ella, ella le parece que ella es un bicho raro porque claro, la gente de aquí de la edad de ella se ha casado y tiene una familia. Si hubiera estado en otro sitio conocería gente que está en la misma situación que ella y que no son bichos raros, simplemente han decidido una opción diferente; y que tendría más amistades, más sitios donde ir, más gente con la que moverse y no se vería aislada. Yo pienso que moverse es normal. Es malo cuando crea problema a otro, a terceros, ¿no?. Pero yo sigo pensando que el moverse enriquece te hace ver cosas nuevas y te

hace... abrirte a muchas cosas. Pienso que el profesional incluso debería moverse de vez en cuando.

P.-Mira y la situación tuya, estamos hablando de la situación en general de la enseñanza, la situación tuya desde la enseñanza ahora mismo, ¿te encuentras satisfecha? ¿la dejarías por ejemplo en un hipotético caso que...?

R.- No, la prueba está en que yo lo podía haber dejado hace mucho tiempo y no lo he dejado porque me siento satisfecha. Pero vamos, yo me he sentido con la enseñanza, siempre a pesar de todas las dificultades que he podido tener por ejemplo cuando yo llegué que no había una tienda donde comprar verdura, porque cada uno cultivaba su verdura, o no tenías agua corriente. Yo tenía incomodidades físicas, pero mal con la enseñanza no me he sentido nunca. Yo pienso que he estado haciendo lo que me ha gustado hacer pienso que he ido mejorando con el paso del tiempo muchísimo y..., hago lo que me gusta hacer. Además, fíjate tú, si hoy me dieran a elegir y pudiera cambiar, volver atrás y quedarme entre medicina y magisterio, me quedaría con el magisterio otra vez, (como antes). Hoy con conocimiento de causa pienso que no me equivoqué en lo que hice. Quizás había tenido menos ocasión y menos actitud como médico que como maestra y bien..., he pensado en cada momento que la labor que estaba haciendo era válida.

Era bonito y si no aprenden es que tú no les sabes enseñar. Es muy triste cuando tú te estás desviviendo por sacar un niño adelante, no ha habido colaboración ninguna por parte del alumno, y no ha habido por parte de los padres y después te ponen por ahí verde, y dicen “es que no ha dado golpe en todo el curso” y dices tú “me cago en diez” después de todo, lo que yo me he preocupado, es todo lo que me he merecido que han sido ellos los que no han puesto nada. Pero es que yo pienso que cada uno es.

Y bueno pues cuando veo por ejemplo a fulanito que me dice este verano, un alumno “señorita que ganas tenía de verla no sabe usted que estoy de médico aquí en el materno. Se acuerda usted cuando usted me decía es que tú puedes hacer lo que quieras”. Pues ya, piensas, bueno pues a lo mejor no han sido todos han sido unos cuantos, pero has de dejar, has ido dejando algo, que no va a trascender ni eso. Yo tampoco he tenido ningún ansia de que más cosas trasciendan el día que yo no esté, pienso que el día que yo no esté, pues que me dejen descansar en paz que ya bastante me han dado por culo.

Tú no me creas, ansiedad en la enseñanza, yo no tengo el sufrimiento de otras personas que dicen “ay que tengo que ir otra vez a clases”. Yo en clases con las chiquillas me lo paso bien.

Que cambiaría, pues no sé si al igual hubiera cambiado muchas cosas en su momento, pero tampoco pienso que hayan sido tan negativas. Hombre me hubiera gustado, cuando hubiera llegado a Yedra haber tenido agua y luz y no haber tenido que ir a lavar al barranco que me quemó mucho. Pienso que por otra parte también me enriqueció como persona, me ayudó a tener contacto con la gente del pueblo, que al igual si hubiera tenido

agua y luz me hubiera encerrado en mi casa, en mi escuela, mi escuela y mi casa y no habría tenido más contacto con la gente del pueblo.

Cuando vas a esos sitios y compartes muchas cosas, ellos se dan cuenta de que tú no eres perfecto, que no sabes lavar bien porque no te has dedicado a eso. Yo por ejemplo, ellos se reían de mi todo lo que tú quisieras y un poco más y ellos se lo pasaban en grande y yo me lo pasé en grande. Pues ya no era capaz de llevar la tina en lo alto de la cabeza Mari Carmen. Yo llevar la tina como ellos la llevan en lo alto de la cabeza y las dos cacharas con agua, yo no había manera yo no había manera, por más rollos y más cosas que me ponían... yo no... además iba asombradita. Yo decía y como subo yo por ese risco para arriba es que me mato me mato, a más esto me va a partir el cuello y ellos decían “pero que no que no, usted no ve que lo llevamos todas” yo les decía “si ustedes lo llevarán porque están acostumbradas de chicas pero yo no soy capaz de llevar eso”. Y ellas se rieron conmigo lo que les dio la gana y un pizco más. Bueno, pues, me hizo conectar con el pueblo me hizo estar con ellos y conocer a cada uno y entender a los alumnos mejor, porque conocía los problemas de los padres. Se aguantaron muchos olores y... tampoco te podías quejar porque te decían “si fulanito vive allá en lo alto del risco y tiene que bajar aquí abajo por el agua como le voy a decir que se lave todos los días como va a hacer esa mujer para subir agua para toda la familia allá arriba” y dices tú “pues huele mal, pues que vamos a hacer”. Cuando lavarte con esto, pues, no le pedía que se lavaran todos los días. Te hace ser humano por perder más cosas y más eso... eso hoy pues, hoy tengo una serie de comodidades que ya las hubiera tenido yo al principio, pero tampoco pienso... Yo pienso que la enseñanza ni ha desmejorado, ni ha empeorado. Pienso que cuando ya empecé a trabajar la actitud de la gente en general era mucho más participativa hacia lo que es la enseñanza que ahora. Entonces, los padres tenían interés en que los hijos aprendieran porque era una forma de escapar a un..., estatus social más bajo. Hoy en día hay mucho menos interés por parte de la familia y por parte del alumnado, por aprender. Pues el alumnado, no le ve salida, y porque además la sociedad ha cambiado frente a valores, que entonces a cualquiera se le mete mano por ser maestro. Porque se suponía que el ser maestro te da un nivel intelectual más alto que el de los demás y hoy en día, un maestro, no es nadie, en el nivel económico. Entonces era malo, pero sin embargo teníamos más respeto por parte de los padres y por parte del alumnado. Hoy en día el nivel económico es más bueno, nos permite pues una mejor forma de vida, pero sin embargo, el respeto a nivel general tanto por parte de los padres como el alumnado está por los suelos y desde luego el interés del alumno, de los padres y del alumnado por la enseñanza ha bajado muchísimo, muchísimo, muchísimo.

P.- Me comentaba que has tenido opción de dejarlo en relación de lo que me dijiste una vez de un sindicato..

R.- Del sindicato, de ofertas por parte de la administración, ofertas por parte de otros trabajos, ofertas por parte de editoriales para formar, para

hacerme cargo de grupos de animación lectora por todo el estado nacional. Y después yo, a partir de que me quité el riñón, que me lo quitó con veintiséis años, y me operaron del otro, yo había podido pedir la baja por enfermedad, desde que hubiera querido. Había seguido cobrando ¡más! de lo que estoy cobrando en activo y me haría con todo este tiempo como tiempo de trabajo hasta que me llegara el momento de la jubilación. Me hubiera jubilado con los mismos derechos, las mismas ventajas, y eso que si... que todos estos años que he estado trabajando y habría estado cobrando sin..., estando en una casa. Habría cobrado incluso más de lo que estoy cobrando en activo porque no me habrían hecho descuentos de hacienda por estar enferma. Y sin embargo yo en ningún momento, he querido hacer uso de ese derecho porque..., no he querido dejar la enseñanza, me gusta, me gusta lo que hago.

Y porque además pienso... que la mujer no se debe delimitar a la casa, a lo que es la casa, sobre todo en todo momento, eso es lo que me ha hecho no perder nunca, ni abandonarme a la comodidad de poder quedar en mi casa y me quedo. Porque me ha horrorizado el delimitarme a mi casa, delimitarme a la casa, a crianza de los hijos y eso. Que yo no digo que sea malo, si es lo que tú buscas y es lo que tú quieres yo no pienso que sea malo. Si tú te sientes a gusto con ello, con ello, perfecto. Pero a mi, ni me educaron para eso, ni es nunca lo que yo iba buscando. Yo necesito una autoafirmación como persona, el sentirme realizada como persona, y desde luego la casa no iba hacerme sentir nunca realizada como persona. Me iba hacerme sentir como una criada.

P.-¿Has tenido muy claro eso desde el principio?

R.-Hasta en los peores momentos he tenido clarísimo que si era preciso pagar el sueldo que cobraba íntegro para que otra persona hiciese las labores de la casa y yo seguir trabajando, prefería seguir trabajando aunque fuera, sin una peseta o dos en caja con tal de no eso. Pienso que trabajar me da opción a relacionarme con otras personas a abrirme a otros mundos a conocer otras cosas, que una casa me había delimitado al precio del pescado, de la carne de... y se me había delimitado muchísimo el... el desarrollo mental mío. Y eso no lo quería bajo ningún concepto.

Y ya te digo, no te digo que esté ni equivocada, ni acertada ha sido mi elección personal y he pensado que quería seguir desarrollando mi intelecto siempre en diferentes circunstancias por lo mismo que no he dejado de leer nunca, aunque durmiera dos horas diarias, media la dedicaba a leer, nunca he dejado de trabajar, por eso mismo, porque he pensado que eran dos facetas que si las llegara a abandonar te conviertes, se convierte en algo cómodo, por lo que a la larga acabas pagando un precio altísimo, y yo, no quería pagar ese precio. Prefería la incomodidad del momento, que además la vería como algo transitorio, algo que pasaría y que... bueno pues eso, que has visto y no me arrepiento, hoy no me arrepiento de haberlo hecho.

P.- ¿Y cómo llevas la combinación de esas dos esferas la doméstica y la profesional?

R.- Pues con bastante agujeros en la casa. Me dedico más esfuerzo y más..., a la profesional que a la doméstica. Reconozco que mi casa funciona bastante mal a nivel de limpieza y..., de orden, y de eso. Mi casa es un caos, un caos en el que además nadie se ocupa y, yo voy haciendo lo que puedo. Lo tengo clarísimo, mi casa está desordenada siempre se van cubriendo las necesidades imprescindibles, lo que se cubre de aquí, no se cubre de allí, y mi casa no está arreglada, mas que los dos meses de verano porque tengo todo el tiempo para dedicárselo a la casa. Pero me da igual, también es algo que no me preocupa en absoluto porque... Ya te digo, yo no he decidido nunca ser un ama de casa perfecta, ni siquiera una buena ama de casa, no ha sido nunca mi elección, ni nunca mi..., eso. Lo hago porque hay que hacerlo, y porque la sociedad establece que la que lo tengo que hacer soy yo, ¡pues muy bien, ahí está! Pero nunca me he puesto esmero ni le he dedicado un esfuerzo... Si yo llevo algo que hacer del colegio a mi casa, yo hago lo del colegio y después se friega la loza, se ordena, lo que de tiempo, y lo que no pues ahí se queda.

P.- ¿Y te llevas con bastante frecuencia...? ¿Te coge bastante tiempo la escuela?

R.- Pero lo hago, no me importa. Sin embargo, el trabajo que hago en la casa, no lo hago con tanto gusto. Lo único que hago con gusto de la casa es la cocina. Es lo que único que si disfruto haciéndolo, y eso. Pero yo, por ejemplo llego a la casa y la veo toda manga por hombro y siento una angustia vital, pensar que tengo que recoger todo aquello, y que tengo que barrer y que tengo que fregar, que tengo... eso. Y sobre todo cuando llega el uno y tira esto aquí, y llega mi nieto y en diez minutos deshace lo que yo he tardado cuatro días en hacer, digo “¡Dios del cielo! que aburrimiento” que aburrimiento. Yo la casa lo llevo fatal. Reconozco que no soy una buena ama de casa, tampoco pretendo serlo, ni quiero serlo, y desde luego no voy a sacrificar nada por mi casa esté más limpia y más ordenada y eso, para nada en absoluto. He tenido clarísimo, yo, tú lo sabes, me tengo que ir a un cursillo, me voy al cursillo, y si el cursillo dura un mes, pues dura un mes y un mes que está la casa manga por hombro y bueno, pues ya lo haré, cuando pueda, y cuando eso. Y si no, en mi casa vive más gente, que lo hagan ellos cuando quieran, si se encuentran incómodos.

P.- Aparte de la docencia ¿realizas otros tipos de actividad?. Bueno en la docencia lo que más me has estado comentando de la casa, o te absorbe prácticamente todo el tiempo la profesión.

R. - Me absorbe todo el tiempo. Tengo que asistir a cursos para la docencia, o sea, hago cosas paralelas, al curso. La pintura la he dejado, la escritura la he dejado, que en un tiempo (que son tus, tus aficiones). En un tiempo las llevaba, bueno pues las llevaba bastante bien, desde que empecé con curso de actualización y todo eso, la pintura y la escultura la he dejado prácticamente. Pese a la bronca que me echan mis hijos por la escritura, este año he escrito un par de cuentos y un par de poemas.

P.-¿Te gusta escribir?

R.-Me gusta muchísimo, pero no me da tiempo a leer, a hacer las

cosas de la casa, atender a eso, la enseñanza . Estos últimos años me ha absorbido mucho porque he tenido que hacer muchos cursos de actualización, para estar al día, para ver como integro la reforma, y de que iba la cosa, y bueno pues ha habido prácticamente cursos, el curso pasado y el anterior. Yo de mi casa salía a las ocho de la mañana y no volvía hasta las once de esa medianoche. A esa hora me ponía a hacer camas, a preparar cenas, a preparar almuerzos para el día siguiente y a recoger un poco, y..., si prácticamente no dormía. Así acabé el año pasado, como acabé

P.-Claro que eso ha repercutido a nivel de salud...

R.-La cerámica, que la cerámica a mi también me gusta muchísimo hacerlo y sin embargo,... Me decía Adán, que ahora mismo estaba haciendo una cerámica y le decía “mira no me des más trabajo ¡por Dios!, si no lo hago, es porque no tengo tiempo y porque no puedo. Que no, no ves que no tengo tiempo de respirar, ¿tú me ves a mi quieta en algún momento? entonces pues no me agobies más porque... “.

Pero tengo, bueno, la virtud o el defecto de dejar, de aplazar las cosas hasta que llegue el momento oportuno, no agobiarme por las cosas sino bueno...

No, nunca pienso dejo esto, sino, lo aplazo hasta que surja la coyuntura propia para poderlo hacer, tampoco me crea ansiedad ni... He pintado porque me gustaba a mi pintar pero nunca pensaba hacer carrera de la pintura. He escrito porque a mi me gusta escribir pero tampoco, ni pensar en..., como por ejemplo hace mi marido que es que ya... “es que tengo que publicar esto, que tengo que publicar... “. No es eso sino que no me lo he planteado nunca como un agobio, lo he hecho porque he disfrutado haciéndolo y punto

(Bueno, pues vamos a seguir entonces)

P.- Mira estuvimos hablando el último día de lo que había sido un poco el desarrollo profesional tuyo, los motivos de elección de carrera, los problemas con los que te habías encontrado, que expectativas tenías... hoy vamos a hablar un poquito de lo que es la escuela. Entonces si... de lo que es el centro escolar te voy a hacer preguntar, primero una pregunta más general y después ya pasamos a analizar las este centro en concreto. Entonces si te parece empezamos hablando que es lo que te parece a ti que es un buen centro educativo.

R.-Eso tiene miga, eso tiene miga Mari Carmen. Buen centro educativo lo que tiene que reunir es un personal que tenga un proyecto educativo porque si no, se va por libre y no, no quiero decir que no se haga nada, se hacen muchas cosas, pero, mi parecer sin una coordinación y sin sacarle todo el provecho que se podía tener. Ese, eso es muy difícil, es muy difícil por una sencilla razón. Porque la teoría que para eso habría que hacer era ponerse de acuerdo en que entendemos cada uno de nosotros por educación y eso es casi imposible. Cada uno tenemos un concepto de lo que es educación, de lo que hay que hacer para educar y de que ámbitos abarca educar, y de que terrenos tenemos que pisar, donde se acabe la

educación y empieza dirigismo y la..., manipulación. Entonces es muy difícil establecer ese límite.

Tiene que reunir unas ciertas condiciones físicas, el centro por ejemplo este no las reúne, salta a la vista ¿no?. Porque los niños no tienen espacios para un recreo, no tienen espacios donde trabajar en un buen laboratorio, no tienen... de todas maneras yo pienso

P.- ¿te refieres al colegio viejo, donde estamos ahora mismo?

R.- Sí. De todas formas yo pienso que todo eso es aleatorio, quizás porque vengo de la vieja escuela. Pienso que educar es preparar para la vida y en la vida te vas a encontrar estas limitaciones, en tu casa, en..., los sitios en los que vas a trabajar. Entonces tienes que aprender a soportarlas y también es una parte de la educación. Y después pienso que tampoco el laboratorio, todas esas cosas son..., te llevan a conceptos, y los conceptos más tarde o más temprano se pueden aprender. La convivencia, una actitud determinada ante el aprendizaje y todo eso, los puedes adquirir en cualquier sitio pero ya vamos al punto de partida, eso depende del ideal que cada uno tenga de educación. (Si). A mi me parece que educar, preparar "para", y para ese sentido cualquier sitio lo es por muchas limitaciones. Y puedes tener un sitio perfecto y no preparar "para". Por lo que tengas sean muchos medios para", muchos conocimientos "para", para enseñar a manejar muchas cosas y demás, pero sin embargo, no, no hacer que el niño disfrute con el aprendizaje que yo pienso que es uno de los fallos primordiales de la enseñanza. El niño se preocupa de las notas pero al aprendizaje sigue siendo para él un muermo. El maestro que consigue que el niño disfrute aprendiendo tendrá un buen alumno para el resto de su vida, hasta que se muera. Entonces yo pienso que eso depende de las personas no de los medios ni del contexto, ni de las personas con las que trabaja contigo es lo que te hace que te guste aprender, que aprender sea gratificante, no voy a decirte divertido porque hay facetas del aprendizaje que no son divertidas pero sí gratificantes, sentirte bien con los que... con una cosa bien hecha, el no tener demasiada prisa porque las cosas vayan. El no ir buscando el suficiente sino he hecho esto, que bien está que bien me siento porque soy capaz de hacer una cosa bien hecha. Pues eso, yo pienso que se puede conseguir como poco..., con pocos medios, pero... Y pienso que de lo carece de la educación hoy en día por eso hay tanto pasotismo por parte del alumno. El alumno empieza porque lo trae la familia, a la familia le preocupa las notas, que notas sacas. Tú le estás explicando a una madre, mira el niño no va bien, el niño la actitud que tiene, -"¿Pero va a aprobar, pero va a pasar de curso?"- y no le preocupa el buscar los problemas que tiene ese niño para no aprender.... Discutir era lo primero que había que aclarar. Y conseguir pues, por ejemplo cierta madurez en los chiquillos. Eso no le preocupa al entorno familiar, y al no preocuparle al entorno familiar, no le transmiten esa preocupación a él. Al entorno familiar le preocupa las notas, pues, el niño tiene preocupación por las notas y...

P.-¿Y cómo piensas tú que son las relaciones, ya que estamos hablando un poco de los padres, las relaciones de los padres con el centro?

R.-¿Es una opinión personal? Yo pienso que no son como debieran ser y no, no busco culpables, pienso que hay una actitud negativa por parte y parte, quizás por experiencias anteriores quizás por una situación creada anteriormente no se a que se debe. Mira llevo años en centros, no lo sé. Yo pienso que el profesorado tiene miedo a que el padre entre en el aula, y al entrar me refiero a que venga a preguntar las notas de sus hijos, a.... sino a que parte de la educación, a que participe en la educación de sus hijos, a que colabore en los proyectos que hay, y que él pueda aportar una parte de, de ese proyecto. A lo mejor una parte mínima, pero que una que si las sumas con todo podría dar un gran resultado. Ante eso hay miedo, miedo por parte y parte. Miedo del profesorado porque se van a meter porque después van a estar largando todo, que es verdad. Y después lo malo no es que digan, es que dicen las cosas como le da la gana aún no siendo verdad, no se cortan un pelo de, no te lo dicen a ti en la cara sino que lo van largando por ahí en las tiendas, en la plaza, en la reunioncita y eso, y se pican después cuando tú hablas con ellos, le dices pero mire esto de donde lo ha sacado usted, “no, no, si es verdad, no, no es verdad, no yo estoy, no es así, yo no lo...” no diga usted lo que no es. Entonces eso ha creado una cierta reticencia ante el profesorado hacia los padres, y los padres no ven al profesorado como alguien que participa, con el que tienen que participar de la educación de sus hijos. La educación es un proyecto común, profesor-padre. No, aquí existe el concepto del colegio guardería. El niño tiene que ir al colegio y yo me lo quito de encima. Y cuantas más horas mejor y a la vez que lo dejo allí a mí ya no me interesa nada, ya es responsabilidad del profesor, ya es el profesor el que tiene que preocuparse.... Que aprenda mas o menos no es tan importante, que no le pase nada, que no se pelee, que no salga del centro, con lo cual nos convertimos en vigilantes de los niños que yo no pienso que sea... Entonces yo pienso que hay, habría que hacer una breve labor y que no se dieran con miedo, ni con reticencias, ni con...., como una posible agresión de unos a otros. Yo pienso que habría que hacer una labor de proyectos en común de escuela de padres... De hacerle ver a los padres y a los profesores que ninguno son enemigos potenciales del otro, que al revés, los dos tienen que ser colaboradores uno del otro, y que se pueden hacer cosas muy buenas y muy positivas para sus hijos sobre todo que cada uno pone una parte. Y al maestro hacerle ver que hay cosas que puede conseguir con la colaboración de los padres, no las puede conseguir sólo (claro)

Por ejemplo, tú viste lo que yo hice pa el día del libro, todo el material que se preparó y todo eso. Yo no habría podido hacer sola todo aquél, aquella cantidad de material, yo tengo una limitación de tiempo porque yo tengo un trabajo en el colegio, no me puedo dedicar a pintar, a preparar cosas, a preparar murales, a preparar... Y en cambio hay sobre todo un determinado número de madres que no hacen otra cosa, y que pueden venir como venían y dedicarle pues, tres o cuatro horas diarias pues, a preparar trabajos. Que si tú coordinas el proyecto, y tú llevas el proyecto, y les dices hay que hacer esto, hay que hacer aquello que, que ellas mismas... además

están encantadas tú las vistes (ya ya). Ellas estaban privadas, privadas todavía...

P.- Por cierto, una cosa, la participación en este tipo de actividades es mayor por parte de las madres ¿no?

R.-Sí, porque los padres trabajan y es mayor por parte de las madres que no trabajan porque disponen de más tiempo, hay una cuestión de tiempo y de horario. El horario en que nosotros estamos en el colegio los padres están trabajando fuera . Entonces sí, por ejemplo, si hay alguno que te venía puntual como Ramón que me venía puntual, pues cuando le decía a lo mejor, pues “ mire Eva, yo puedo venir mañana de cuatro a siete” cuando el había terminado, y ya yo le esperaba de cuatro a siete pero me supone a mí saltarme mi horario y estar catorce o quince horas en el colegio (ya). Entonces pues claro, todos los días no lo puedo hacer. Pero el marido de Fabiola no podía estar porque estaba trabajando en la carpintería, pero los proyectos que se hicieron se le dijo; mira queremos así, así y así, y el nos los hizo en la carpintería y después nosotras pintamos y eso, lo que él nos hacía , pero también colaboró, y así colaboraron una serie de... Lo que pasa es que los padres tienen que ser... viene un... tiempo tu le explicas lo que quieres y ellos lo van haciendo, cada uno en su trabajo o en donde puede y cuando puede. Los padres, los padres normalmente, los varones tienen límites, una limitación de horarios por el trabajo, es raro el padre que... a menos que sea un niño que tenga un padre mayor y que esté jubilado, osea, un padre enfermo como es el de Candero que está dado de baja, entonces sí, porque tienen todo el tiempo del mundo pero si no los... normalmente las madres, y las madres que no trabajan.

P.-Mira, respecto a lo que me estabas diciendo antes de las características de un buen centro educativo... Una de ellas sería fundamentalmente que hubiera pues, una relación entre todo el personal que hubiera una coordinación que....

R.-Sería fundamental

P.-...que hubiera un proyecto educativo conjunto ¿Tú crees que eso se da?

R.-No

P.- Aquí en este centro?

R.- No y este año menos que nunca, este año menos que nunca

P.- ¿Y a qué crees tú que se debe?

R.- Se debe porque otros años si se ha tenido un proyecto en común que se ha hecho a principio de curso, además se ha hecho a dos o tres años vista porque, este año se ha debido a inestabilidades del profesorado. Porque bueno, ya al principio...llegamos al principio de septiembre y nos encontramos dos compañeros suprimidos que no sabían si iban a estar este curso aquí o no iban a estar. Y si estaban este curso sabían que iba a ser este curso nada más.

Entonces ya los que estábamos tampoco sabíamos si íbamos a estar un curso o iba a ser el último curso. De hecho, mira tú, cuando yo empecé a traerme estas cosas que no he terminado de traérmelas, pues dejé de

traérmelas porque me decían que te llevas todo esto para traerlo el próximo año para acá otra vez...tal. Esa inestabilidad se ha reflejado... después ¿Qué ibas a hacer un proyecto? Un proyecto necesita una visión de futuro porque si no te lo crees ni tú misma, y lo primero para que un proyecto funcione es que las persona que lo están llevando se lo crean. Y si tú ves que no tienes perspectivas de futuro pues ni tú misma te lo crees, por lo cual no funciona la cosa. Y aquí perspectiva de futuro no habrá ninguna, tanto podíamos salir todos como podíamos quedarnos todos, bueno todos no sabíamos que Loly y Domingo no se iban a quedar de ninguna de las maneras. Pero además habían tantos cambios de información; primero que se quedaba Paco con sociales, después que no que mi marido, después otra vez que Paco, que no que mi marido, ¡Pues tú me dirás!

Entonces así no se puede hacer un proyecto de futuro. Para un proyecto de futuro tiene que tener una estabilidad mínima de un tiempo. A parte de eso el desencanto que ha creado la inestabilidad en las personas se ha notado muchísimo en el trabajo, se ha notado muchísimo en el trabajo. Pues tú te crees que el salto que va a dar Loly de segundo de la ESO a preescolar, educación infantil (es un salto mortal) es un salto mortal tanto..., ya no de que... sino psicológicamente de pegar con una tipología de niños a ir a, de pronto a.... niños de tres y cuatro años , el salto es mortal. Pues lógicamente la cosa es mortal. Más todo, el no saber si dependíamos, si íbamos a depender del instituto o si íbamos a depender del colegio , el no saber si íbamos a permanecer en los cargos directivos que... claro, el funcionamiento al pasar al instituto era otro completamente distinto. El no saber a principio de curso que número de profesores íbamos a tener o... que es, que ha faltado profesores porque después al final cuando nos han mandado el último ha sido un pegoste. Y un pegoste ahí, con una limitación de horarios, él no podía quedarse las horas, sino que teníamos que adaptarnos....adaptarnos todos a las horas de él, hemos hecho cuatro veces los horarios de este año, tía al final sonaba a pitorreo ¡Coño! Tanto cambio de horario eh... entonces todo eso ha creado, no ha creado el ambiente propicio en, en un ambiente relajado con ilusión con..., no . Después eso llegamos en septiembre, nos dice que no empezamos hasta octubre, el cambio de días de seis horas de clase, de días de cinco, bueno hasta ahí te habías adaptado. Pero no saber que tiempo nos iba a quedar de coordinación nos dice que iba a ver dieciocho horas de clase y nos largan veinticuatro y una de trabajo veinticinco horas. Pues si ya cubres el horario con horas presenciales , ¿cuando demonios te coordinas con los compañeros?. Un proyecto necesita coordinación, y para coordinarte necesitas tiempo. La novedad del cambio de la enseñanza, la enseñanza supo..., debe suponer un cambio grandísimo en los planteamientos de enseñanza y para hacer ese cambio se necesitan horas de charla, de llegar a acuerdo comunes y tal, para llegar a concreciones, tienes que perder mucho tiempo hablando, que parece tiempo perdido pero - la madre que te trajo ¡niño no me tires más las cosas!- pero que no es tiempo perdido es lo que es necesario, las etapas que son necesarias que más para poder llegar

a un acuerdo común , de cualquier cosa y aquí no se daba, no se daba. Después las horas que nos daban no eran horas que se pudieran sacar de unas con otras, con lo cual te quedaban horas individuales, ahí sueltas pocas pero....., y además sueltas que, que (sí, que no pueden coordinarte con el resto) ¿que hago?. Estoy yo sola aquí y yo sólo no hago nada. Lo que se necesitan son horas de coordinación y demás. Se... podía haber eso o....la hora de exclusivas, como eso, pero tampoco era válido o sea, no ha sido aprovechable para coordinarse a penas porque están los consejos escolares, los claustros, están las reuniones con el otro centro, hemos tenido que estar coordinados con el otro instituto incluso de nuestro tiempo libre. Yo pienso que bastante buena voluntad ha tenido la gente porque las coordinaciones con el instituto las ha hecho prácticamente cada uno en el horario personal (claro) porque no hay otra manera de coordinarse. Entonces... hay que coordinarse con el centro de primaria y hay que coordinarse con el instituto y encima no nos dejan horarios para hacerlo

P.-¿Y esa determinación quien la adoptó, la administración?

R.- Claro (sí). La cuestión de horarios la señala la administración

P.- No, pero la decisión de permanecer administrativamente a un centro y pedagógicamente a otro?

R.- La administración (también). Ahí nosotros ni entramos ni salimos, eso es tema de la administración , todo eso...

P.- Osea que la mayoría de esas decisiones han venido un poco desde fuera...

R.- Ha venido todo desde fuera, el número de horas, la pertenencia a un... sabes... es cierto administrativamente pertenecemos a la escuela y pedagógicamente al instituto. Se supone que tendríamos que estar formando parte de un diseño curricular que nos va a afectar, y que se ha confeccionado a nuestra espaldas sin participación ninguna... ¿como piensas que la gente va a asumir un proyecto en el que no ha participado?

P.- que es el proyecto que se ha hecho arriba, el proyecto...

R.-Claro, el proyecto que cuando nosotros nos incorporamos ya estaba en marcha. Y además que tampoco había medio de que nosotras entráramos en la comisión de ese proyecto porque no había horas para entrar, las horas en las que algunos de nosotros podía ir con el instituto no le venían bien porque tampoco tenían el mismo horario ni eso... Entonces yo pienso que ha habido mucha descoordinación por parte de la administración que antes de haber puesto en marcha las cosas tenía que haber formado la infraestructura para que eso funcionara. Sino ahí va, marchen. Ustedes son unos buenos profesionales y esto va a salir de puta madre. Y oye es verdad, que, por lo menos en este centro lo que hay son buenos profesionales porque llevan mucho tiempo en la enseñanza, gente que tiene las ideas muy claras, que unos mínimos de infraestructura para coordinarse y eso, se necesitan y no lo ha habido, no lo ha habido.

P.-Mira y ¿cuales piensas tú que son los problemas fundamentales del centro, en su conjunto?

R.- El problema físico el que..

P.-físicos o

R.-... O pedagógicos

P.- o pedagógicos sí

R.- bueno pues, pedagógicos los primeros ya...

P.-bueno ya me comentabas un poco relaciones con los padres, los problemas específicos que tenga el alumnado... ahora más en general...

R.- Yo ya he terminado una reunión con el APA para hablar de subsanar esto de la reforma. De los padres para el curso que viene, el APA y el padre de cara al curso que viene, porque ya este curso lo hemos visto. Entonces vete hacer esta reunión a principio de curso , este planteamiento que te he hecho a ti , plantearse a los padres. Nos sentamos aquí unos enfrente de otros, para hacernos la batalla, estamos los dos montados en el mismo carro y en el que tenemos que..., y con el que tenemos que llevar a cabo un proyecto en común, que es la educación de sus hijos. Vamos a , a intentar entendernos en vez de enfrentarnos, a ver si planteandolo así, de sacar proyecto en común de todo esto. Crear feria del libro, crear excursiones, visitas culturales, todo eso y ver hasta que punto se puede implicar a los padres en un..., a que tengan una participación activa. Eso ya tu ves, tuve una reunión con alguno de las representantes del APA, los otros días, y bueno, hicimos más o menos un proyecto, ver que serie de actividades extraescolares puede proporcionar el APA a este centro en concreto. Y se hizo una relación de actividades que se pueden ofertar con el compromiso por mí parte de hacer..., de confeccionar una encuesta para principio de curso, pasarsela a los chiquillos, a ver de esas actividades que se van a ofertar cuales son las que tienen más aceptación y con compromiso por parte del APA de llevarlas, desarrollarlas, en la que los chiquillos digan.

Por ahí parte, a ver de mejorar la relaciones padre alumno y que no se vea como una cosa puntual de... Es que es muy desagradable cuando tu nada más que ves a los padres los días de, de notas, y sobre todo para los padres que el hijo no es un buen alumno. ¡ Chacho !, cada vez que lo ves, lo que ves, lo que haces es comerle el coco con “ el niño no trabaja, el niño... “ El padre te saca la idea, sabes, cada vez que vengo aquí vengo a que me den la paliza con la retaña del hijo, yo lo entendería, sería poco gratificante.

Pues entonces, ves de establecer otros causas de relación entre los padres y el profesorado al margen de las visitas establecidas legalmente pa informar puntual y demás. Y que haya una transparencia del centro hacia la calle. Que no parezca que estamos aquí ocultando algo, porque en realidad no se oculta nada, y que los padres puedan en momentos puntuales, sin interrumpir el trabajo ni la labor del profesorado, pues que hayan unas horas

--- toma, anda vete, vete hablar con el dinosaurio por ahí, corre llevalo al patio a dar un paseo----

Sabiendo que el tiempo que estas trabajando no se puede interrumpir, porque oye, a ningún trabajador se le puede interrumpir en su proceso de trabajo. Pero establecer más cauces de participación aunque sea fuera del

horario escolar. Establecer unos cauces de participación, que la relación de los padres con el profesorado sea más gratificante, son sólo quejas, y..., eso.

P.- Después, los problemas físicos y pedagógicos, físicos y psíquicos

R.- Físicos es un problema ..., (irresoluble) Sí, falta espacio, un lugar donde puedan reunirse todos los alumnos, no lo hay, y no lo va a haber porque no hay posibilidades de extender el centro hacia ninguna parte, pues esto que está rodeado de viviendas por todas partes. Harían falta baños, tampoco hay posibilidades de hacerlo, porque ¿donde los haces? Es que no hay espacio físico para hacerlo. Haría falta un laboratorio para que los chiquillos no tuvieran que estar yendo y viniendo al del otro centro, tampoco lo hay. Haría falta una cancha no hay espacio. Los físicos son irresolubles hasta que no nos incorporemos al instituto, podamos utilizar las dependencias del instituto, podamos utilizar las dependencias del instituto los problemas físicos no se van a poder superar.

Haría falta una biblioteca y parece que la biblioteca si se va a poder solventar porque al reducirse uno ..., (el número de alumnos) el número de grupos (unidades sí) va a quedar un aula libre, que es donde yo voy a aprovechar para establecer la biblioteca. Ya por lo menos, porque es que la biblioteca si tienes 55 minutos de clase, tardas casi un cuarto de hora en venir (a la del centro de al lado) A la del centro, en lo que llegan, se sientan, eligen lo que van a trabajar pues..., o leer, pues ya está, se les ha ido la hora y no te ha dado tiempo de hacer nada. Entonces ver de subsanar lo de la biblioteca el año que viene aquí. Yo quiero montar, Abraham se va, el aula de Abraham es grande y me imagino pues que queda bien dotada de estanterías y todo eso, y si se las lleva que me traigan otras. Entonces yo quería aprovechar y poner ahí la biblioteca, el taller de creación literaria y funcionara en lengua y literatura a nivel..., que fuera mi aula también al mismo tiempo, y funcionara al nivel de (biblioteca como...,) de creación literaria y de cosa activa. Que no nos limitemos a dar un libro de texto y..., sino funcione en plan creación literaria, de lectura, de debate, de..., y hacerlo por equipo, por sectores y adaptar aquello al funcionamiento mio de lengua y literatura, pues va a ser lo único que se va a subsanar, la biblioteca. Por lo demás no hay espacio para subsanarlo, eso no hay más narices para subsanarlo que trasladarnos al otro, y no está previsto que sea hasta el 99.

P.- ¿En el 99 se marchan arriba?. Y después, así lo que me comentabas más pedagógico

R.- Pues lo primero hacer un proyecto de trabajo, que ya yo espero que el curso que viene, ya todo el mundo este estable, ya no se creen esas ansiedades de: voy a estar yo no voy a estar, para que voy a hacer nada, y yo que sé si el que viene lo quiere asumir o no lo quiere asumir. Pues ver de crear, lo primero en el mes de septiembre como las clases empiezan en octubre, de crear un proyecto común de trabajo en el que haya una interdisciplinariedad y..., se vea la ESO, se vea lo que es el espíritu de la ESO. Que..., ponernos de acuerdo en que, cómo se puede hacer una

enseñanza más activa, cómo..., ya te digo, como se puede crear una interdisciplinariedad y..., hacer un proyecto común pues, a un plazo mínimo de un año y a ser posible alargarlo lo más. Eso pedagógicamente yo creo que es fundamental, crear una infraestructura de coordinación de tiempo en el que el profesorado pueda coordinar, pueda tener ciertas reuniones pueda tener... Todos juntos no va a poder ser nunca posible, salvo a la hora de exclusivas, porque..., tenemos que estar, pero si igual se puede conseguir un, por ejemplo un sector de primero y un sector de segundo y la próxima , o en la otra el otro sector que ha quedado de primaria y el otro de segundo . Llevar conclusiones y hacer yo como jefe de estudios de enlace entre ellos y de..., de portavoz de un grupo y otro y por..., eso. Si lo vemos muy factible ya una vez que se haya..., se haya quitado este handicap de este año que..., este curso ha estado marcado por las adscripciones y...

Lo que había que procurar durante todo el curso es que no, que las tensiones no aumentaran porque no sabemos en lo que podría desencadenar, como mínimo en baja por depresión en escala y quedarnos sin personal en el centro. Entonces eso había que evitarlo a toda costa porque... (porque la gente lo ha pasado muy mal)

Bueno, la gente lo ha pasado muy mal, desde noches enteras sin dormir y de vivir, de decir que..., eso hay que vivirlo para saberlo porque no es que tu digas como..., ha comentado algún representante del sindicato “ es que de que se quejan, tienen un puesto de trabajo “. ¡ No mi niña !, tu con veinte años no te quejas, como el puesto de trabajo donde lo tengas y te adaptas a ello. Pero cuando tu llevas ya un número de años trabajando, que es el caso de todos los que estamos aquí, cuando tu ya has ido buscando una estabilidad, has ido privandote de ciertas cosas y eligiendo, para conseguir una estabilidad y te das por hecha, de pronto encontrarte con que no sabes donde vas a parar. Con que esto ha creado una ansiedad grandísima. Yo pienso que ha hecho un perjuicio grandísimo a la enseñanza, que esperábamos...,

---¡ ya está bien coño !, toma, anda mira el cuento y dejame en paz,. Que / pichada / de nieto tengo ---

Y esperamos que estos años se vayan sumando, que ya ves que la gente se quede a gusto, o a disgusto, pero donde sabe que va a tener una cierta estabilidad. Se vaya subsanando el asunto y se vaya... Además ha creado un ambiente muy negativo para la ESO. Yo pienso que esta no se tenía que haber puesto en marcha junto con el proceso de la ESO, o antes o después, porque ha creado un ambiente negativo para la ESO y un rechazo por parte de los enseñantes a la ESO, grandísimo. Ya tú no les puedes decir “pero mira, no, tiene esto bueno” porque te dicen “ ja, esto no trae más que problemas, no trae...”

P.- Claro, en la medida en que tú te sientes perjudicado el rechazo es...

R.- El rechazo es natural, es natural. Entonces...

P.- y ese tipo de tensiones y ese clima quizás un poco tenso que se ha provocado este año ¿ha sido particular de este año...

R.-Si yo pienso...

P.-...¿o ha sido en la historia del colegio?

R.- No, eso en la historia del colegio no, yo no lo he vivido antes y llevo aquí ya veintiocho años porque además, ya te digo, tu nos has visto con proyectos de animación a la lectura, de esto, de aquello, vamos a hacer en estos tres años, vamos a hacer, a ver si después se puede prolongar...

Proyectos de futuro y proyectos, muchos de ellos no hay manera de hacerlo si no es a largo plazo. Tú no puedes decir, yo voy a animar a los niños a leer en un curso, es un proceso de muchos años trabajando la misma cosa hasta que veas unos resultados. Y... es, ha sido este año. De hecho yo veo la diferencia con los años anteriores y la perspectiva que incluso yo te dije a ti, de años anteriores es abismal. Es abismal hay un desencanto grandísimo por parte de la gente. Les ha creado mucha angustia vital ya te digo. Este curso lo único que había que hacer era procurar no crear tensiones, no agudizar las tensiones para evitar las las bajas en cadena por depresión que se han dado en otros centros. Se han dado en otros centros bajas en cadena por depresión y ... Las tensiones fueron tan fuertes, tan a flor de piel que hubiera roces personales porque es que además, la cosa se daba, se prestaba a roces personales, porque claro... Lo determina la administración, pero que la administración es algo que tú no ves, pero en cambio el compañero que te está quitando la plaza lo tienes enfrente, y ..., bueno pues no razones " pues estará en el mismo caso que yo, defiende su postura" sino que... " que él me quita, me quita ,mi puesto de trabajo".

Después pues eso, ha habido también quien le guste enredar, quien le gusta pelear, tensiones, quien le gusta fomentar el embrollo, y casos de estos conocemos. Estar peleando porque salga una plaza, una plaza " porque yo la voy a coger" y cuando llega el momento de la decisión no la coge, coge otra y deja a una compañera en la calle, vamos, en la calle, me refiero en la calle fuera del centro. Fuera del centro y... cuando hasta el día anterior le había estado haciendo ilusiones, no es que yo me voy, tú te quedas aquí, y todo Cómo piensas tú que esa persona se puede sentir y a ver que ánimos puede tener para normal, normal) normal. Esa persona se va a enfrentar, no ya este curso, el curso que viene, con la enseñanza con negativismo total. Además, eso, una cosa es decir, no..., es una persona que haya acabado de terminar, es una persona que lleva también veinte y tantos años en la enseñanza. Entonces se va a plantear " ¿y para esto me he sacrificado yo?, ¿y para esto lo pongo yo todo en el asador?, ¿para que cuando a ellos no les interese me den la patada sin mirar lo que me perjudica, ni lo que me beneficia, ni nada, y me tienen como un mueble viejo?" Es que es humano, lo que tengo que hacer es ir con el mínimo esfuerzo que total... para lo que... (claro, que te produce un desencanto terrible). Y bueno, esto va a traer cola no aquí porque aquí la zona es... Pero recursos, en toda la enseñanza en general, recursos, reclamaciones, y movimientos los va a haber hasta unos pocos años si es que dura la ESO lo suficiente , como para que se acaben esos recurso y esa historias.

P.- Mira, me comentaste lo de la jefatura de estudios, tú asumes en

un momento dado, hace ya unos cuantos años

R.- Dos, tres, siete, siete, siete años

P.- Siete años ¿Y cómo es que te lo planteas ?

R.-No, no me lo planteo. La mayoría de las cosas no me las planteo nunca Surgen un poco dado, y bueno, cuando vienen dadas están ahí y se les hace frente y se procura hacer lo mejor hasta que ellos quieran. Se procura hacer lo mejor que se puede

Yo paso y cojo la jefatura de estudios para que una compañera pueda irse a lo que entonces era segunda etapa, conmigo a lengua

P.-Ah, claro porque te quedan horas libres de docencia que las...

R.-. Yo estaba dando quinto, llevábamos tercero, cuarto y quinto con Loly, Ventura, y funcionábamos como equipo de puta madre. Entonces llegó un momento en que hacía falta cubrir el lenguaje de segunda etapa, yo era especialista, tenía que pasar. Si quería podía pasar No tenía porque era la más antigua en el centro y no tenía por qué . Pero bueno, nos apetecía seguir trabajando juntas porque la coordinación funcionaba muy bien y la única manera que las dos pudiéramos pasar a segunda etapa era que yo cogiera la jefatura de estudios para tener horas.. Eso, y que era lo que le quedaban a ella para... y entonces casábamos las dos en segunda etapa. Y así lo hice, no me arrepiento.

P.-¿ Y qué valoración haces de la experiencia...?

R.-Ha tenido de todo como en botica, se aprendió de todo, de todas las cosas yo pienso que...

FINAL DE LA PRIMERA CINTA

2º cinta Eva 25 junio

P.- Me estabas diciendo que con la jefatura de estudios...

R.-He aprendido sobre todo a relacionarme con los demás, a oír más a los demás, a tener mucha paciencia que yo antes no la tenía, yo era, era y soy bastante individualista en mi trabajo y bueno lo que era un proyecto en común, yo hacía mi proyecto y funcionaba con mi proyecto, tampoco tenía necesidad de depender de otras personas.

Yo cogía los chiquillos de 1º a 5º, nadie me los podía quitar, hacía un proyecto de 1º a 5º y como yo lo acababa todo porque yo estaba en primaria, pues no necesitaba contar con nadie para, ni... Daba yo la educación física y todas, todas las materias las daba yo, tampoco necesitaba contar con nadie más para eso. Entonces la diferencia es muy grande de hacer tu propio proyecto, poner, quitar, hacer lo que te dé la gana, a tener que contar con otras personas para hacer el proyecto. Aprendes a aceptar la sensación de perder el tiempo, pero no se solucionan muchas cosas y se saca muchas cosas en claro, intentando coordinarte con los

demás y oyendo la versión que tiene cada uno. Hay momentos en los que te desesperas por..., sobretodo yo que estaba acostumbrada a poner mi.../ / sin perder el tiempo en discusiones sino..., esto es lo que hago, esto es lo que quiero hacer, esto es lo que voy a hacer, para hacer esto necesito esto y punto, hecho. Era no perder ni un segundo en ..., dudas, en debatir, en..., Y claro cuando ya te entra más gente en el proceso pierdes... De entrada parece que pierdes mucho el tiempo y hay reuniones que te crispan porque tú dices " chacho, llevamos aquí dos o tres horas y no hemos llegado a ninguna parte. Después te das cuenta con el tiempo, que no, que sí que se han sacado muchas cosas positivas y que sí van madurando muchas cosas, que se hacen muchas cosas que podías hacer tú sola, que se enriquece uno con la experiencia de los demás, tanto con las que son válidas como con las que no lo son ¿no ? Las que son validas, pues te enseñan a hacer algo positivo, las que no son válidas te enseñan a no perderte en disquisiciones científicas cuando lo que necesitas es subir un escalón, lo que tienes que hacer es levantar el pie y subir. Y cosas que te parecen que no son positivas y después a la larga bien..., ves que sí lo son. De entrada pues, "¡ madre mía a donde nos llevará esto !", pero después cuando empiezas a funcionar, que sí que dan resultado también y que al oír mucho a los demás, usas una gran cantidad de tiempo en ser la almohada de lágrimas de los demás, aún sabiendo de antemano, que tú no tienes la solución, por lo menos tú. Pero piensas que bueno, por lo menos con oírlos ya algo de... Aprendes a relajar las tensiones, a evitar los roces personales, a concretar situaciones, a delimitar las cosas en el espacio y en el tiempo. Yo no soy ordenada para los papeles, salta a la vista ¿ verdad ? Y he tenido que buscarme pues..., bueno este ha sido el año que voy con más desorden, y ya curiosamente me molesta el desorden cosa que hasta que cogí la jefatura de estudios no me había molestado. También llevaba menos papeles y eran los míos solos y bueno pues esto tenía, si perdía alguno lo hacía yo otra vez y yo pagaba las consecuencias del desorden. Al tener cosas de los demás ya te es más, más lamentable perderlo y te haces mucho más ordenada. Yo el primer año de jefatura de estudios fue mortal, me pasé el año perdiendo y buscando papeles. Yo no me gusta mucho las cosas burocráticas, y bueno pues..., he aprendido a hacerlas, aprendido a hacerlas y ver que hay cosas que sí que soluciona el llevar una cierta burocracia te soluciona, otras sigo pensando que son totalmente inútiles, pero que, que hay que hacerlas porque te mandan no porque tú veas utilidad.

P.- Y dentro de eso de las notas en la jefatura de estudios , como que hay muchas cosas que tienes que hacer porque vienen desde fuera impuestas...

R.- La mayoría (la mayoría de cosas) La mayoría vienen desde fuera impuestas, te roban mucho tiempo del proyecto personal que tienes para desarrollar la jefatura de estudios (sí) . Te delimita mucho y..., tienes que

hacer muchos papeles que son el mismo papel que dices “ Bueno, pues si esto lo único que ha hecho es cambiarle el orden, pues conque les hubiera fotocopiado éste y ellos que le hubieran puesto el orden que hubieran querido. Por ejemplo tienes el ejemplo de las notas de este año de segundo, para poner siete veces las notas en distintos papeles. Tú dices “pues si ya lo he puesto en un papel, pues que lo fotocopien y cada una se quede con una fotocopia del papel, porque tienen que poner los pobres 7 veces las mismas notas en distintos papeles”.Pues..., yo pienso que el problema eterno de la burocracia que no se simplifica por muchas vueltas que se le den , cada uno pide la cosas desde distintos departamentos pero cada uno tiene una forma ideal para que las cosas vayan y no se dan cuenta que tú tienes que rellenar todos los formatos de ellos, y acabas hasta el moño de distintos formatos con las mismas cosas. Todo eso lo veo como un mal endémico y que no se va solucionar en la vida. La burocracia es la burocracia y no se va a solucionar en la vida. Y se pensó que con los ordenadores iba a desaparecer mucho de esta historia, y nada. Estamos viendo que no, que no desaparece, que siguen pidiéndote de aquí, de allí, de allí y de allí lo mismo para meterlo en distintos ordenadores, pero te lo siguen pidiendo.

P.- Y mira ¿ cuáles son las funciones principales que realizas, o las tareas principales que realizas desde la jefatura?

R.-Todo lo que es coordinación de la dirección con los compañeros, todo lo que son actividades de, reuniones para conseguir los objetivos, toda la labor pedagógica y una serie de funciones enormes, enorme, enorme, que bueno prácticamente son casi imposibles de cumplir a raja tabla. Pase que cuentas con la colaboración del equipo directivo y..., por lo menos yo he contado con la colaboración de mi equipo directivo y nos hemos dividido las funciones pues, según las capacidades de cada uno y las actitudes de cada uno para desarrollar bien lo que cogía ¿no?. Pues, esto se me da, aquello se me da, y... en ese sentido hemos tenido un equipo directivo que hemos funcionado muy bien. Pero, la labor de las jefes de estudios, el jefe de estudios entre otras cosas tendría que ser omnipresente porque se supone que tiene que estar en todas las reuniones, ya. Para poder llevar eso a cabo, no tendrías que tener clase ninguna, y las tienes, todas las funciones del director, del jefe de estudios, pues yo te digo, el jefe de estudios tendría que estar presente en todas las reuniones que hubieran, entonces no tendría que tener clase Mari Carmen, y no es ese el caso, tienes clase como todo el mundo. Tienes que confeccionar las actas de evaluación, los porcentajes de evaluación de cada trimestre, recoger las actas de evaluación (el absentismo) el absentismo, el porcentaje de absentismo, etc... la falta de asistencia, el regular, la asistencia a clase del profesorado o el absentismo del profesorado, el permiso.

P.-¿Eso es un poquillo complicado ,¿no?

R.- No eso viene en estadillos que ya lo rellenas..., yo no lo hago, lo hace Moisés, por eso ya te digo que nosotros nos repartimos las tareas. Moisés es más minucioso para esas cosas, yo, me cuesta, me cuesta trabajo estar controlando a un compañero, a ver si llega tarde o no llega tarde y eso. Él le cuesta menos hacerlo, emocionalmente le cuesta menos hacerlo, a mí me cuesta mucho tener que poner una falta a un compañero a menos que se justifica... Eso viene un estadillo que lo vas rellorando, faltó una hora, faltó dos horas, por enfermedad, por eso, tiene ya un casillero que tú relloras y ya está, es un... Tienes que ir a las reuniones con el inspector, a las reuniones que te convoque el inspector y confeccionando y desarrollando el trabajo que el inspector marca, y es un sin fin de cosas, te digo si lo fueras a hacer todo, no aparezco y además físicamente es imposible desarrollar todo el trabajo que está marcado por los jefes de estudios, económicamente tampoco compensa pero bueno, económicamente es lo de menos porque cuando tú coges la jefatura de estudios ya sabes lo que vas a tener económicamente. Bueno vamos era un caso no lo cogí por la economía porque por las horas que yo le dedico a la jefatura de estudios podía estar ganando otro sueldo en cualquier otro sitio. Después, pues eso, coordinar la labor pedagógica, tu función es, tienes que ser prácticamente el motor ; debía de ser el motor del centro en cuestiones pedagógicas, en cuestiones de formación del profesorado, ofertar, animar al profesorado a que se vaya formando, establecer cursos de formación del profesorado, las conexiones necesarias para que esos cursos se den. Es una labor y desde luego ni compensa, ni gratifica, ni es reconocida, porque tienes al profesorado en frente desde que ocupas un cargo directivo tienes al profesorado en frente, te aceptan más o menos, eso ya depende de tus relaciones con ellos pero..., piensan para eso le pagan, que se joda, es verdad.

P.- Mira y, quizás eso explica un poco la resistencia de la gente quizás a presentarse a los cargos

R.- Sí

P.- porque primero, por ejemplo aquí en este centro, pues ya hace muchos años que el equipo directivo está funcionando, las coordinaciones de siempre... se ha llegado incluso a sortear la jefatura de estudio como el que juega a la lotería ¿por qué crees tú que...?

P.- Pues mira primero porque este trabajo no está..., ya te digo no está compensado, ni aprecio, ni eso. Después te crea una postura un poco incómoda entre los compañeros tú eres alguien que estás ahí..., ellos te ven, pues como... Es una idea que le tienes que ir quitando tu también por eso tú habías visto cuando hay reuniones me dicen "no es que... tú, tú que dices, y yo digo" no yo no digo nada, yo pongo lo que ustedes me digan" Tienes que quitar la idea de aquí la que ordena y manda soy yo, porque no es esa la idea ni la función. "Yo estoy aquí para que ustedes me usen, para su

beneficio, no estoy aquí para darles órdenes ni para asumir yo responsabilidades que son de ustedes y que tienen que asumir entre todos". Quizás se presta el cargo directivo, siempre se ha dicho si quieres saber quién es fulanito dale un carguillo", se presta a que, a que te creas un poco más de lo que eres y caigas en la tentación de dar órdenes a los demás y todo eso. Yo es algo que he procurado evitar desde el principio Mari Carmen, he procurado hacerles ver incluso, cuando ellos caían en la tentación de "no, tú eres jefe de estudio". "No, yo soy una compañera, estoy aquí haciendo las labores de jefe de estudios, pero yo no decido, yo hago y levanto acta de lo que ustedes deciden, yo no tengo que darles órdenes, yo les pido unos papeles, que si ustedes me los dan yo los entrego, y si no me lo dan yo pongo fulanito no me lo dio y punto. Pero yo no tengo porqué exigirle porque esto no es..., somos adultos todos y ustedes se supone que somos todos responsables" Entontes traemos la idea de que los cargos son los que tienen que mandar y apechugar con las responsabilidades y desde ese momento, tú eres un representante de la administración. La administración será siempre nuestro enemigo mortal, entonces es..., vuelvo a lo mismo, la administración es algo etéreo que no se ve, y tú estas ahí. Entonces, todos los palos te vienen a tí.

P.-Y ese tipo, así de concepción que suele tener la gente ¿te ha producido problemas?

R.- No porque yo no lo he asumido nunca ni física ni mental, no lo he asimilado nunca, entonces rápidamente he puesto la barrera de decir, no, no de eso nada. Sí, el primer año sobre todo fue un año amargo porque había problemas en preescolar y se empeñaban en que no se solventaban porque yo no quería solventarlos porque además, ellos entre otras cosas, tú eres un cargo, y tú eres omnipotente, tú puedes hacer y deshacer según ellos a tu gusto, pero no todos, claro, para algunos tú eres la culpable de todos los males, porque tú no los solventas y tu función es solventarlas. Y no es así. O hay cosas, en realidad muy pocas cosas que tú puedes solventar, lo que tú puedes hacer como jefe de estudios es crear un ambiente agradable y propicio para el trabajo, pero poco más. Porque después, ni tú puedes nombrar más profesores si hacen falta, ni lo que tú digas influye en que nombren más profesores o menos, ni tú puedes dotar de más material al centro, ni..., o sea, el poder es muy limitado ¿no ?. Y sin embargo, pues ellos piensan, pues que sí, que además no es que puedes, es tu obligación hacerlo.. Y yo me acuerdo de tener problemas "porque es que falta un profesor" y mira ¿qué quieres que yo te haga? yo he hecho un escrito diciendo que ustedes piensan que hace falta un profesor, he mandado cómo está la situación y eso, pero... no te puedo nombrar el profesor". Y bueno desde insultos, y de venir hasta aquí, hasta que yo me planté y dije "no mi niña yo hasta ahora te he oído, y te he aguantado porque sé que estás muy nerviosa, porque sé que..., pero yo no aguanto más y se acabó. Yo no te puedo solucionar esto. Yo he dado los pasos necesarios

para que te lo solucionen, los que yo puedo dar. Esto no depende de mí y se acabaron los misterios y se acabó las responsabilidades porque no me pidas lo que yo no puedo dar”

Entonces, bueno te coge de novata, tú piensas que eso, no quieres que por nada se produzcan ahogues porque ya se crea un ambiente tenso. En un ambiente tenso no trabaja bien nadie y... yo lo pasé muy mal, yo lo pasé muy mal y yo entiendo que cualquier otra persona ...

P.- Estábamos con los problemas de la jefatura de estudios

R.- Pues, ya te digo, eso, y psicológicamente pues sí hay veces pues que te ves como..., como diciendo “¡Dios mío, la de trabajo que hago y que no..., y que nadie aprecie el trabajo que hago, sino el cargo que ocupo”. Es un poco frustrante, para la administración eres, pues eso, sólo un jefe de estudios, no es poco. Se encuentran con derecho a meterte en todo sin saber, sin tener en cuenta, si puedes o no puedes hacerlo y para los compañeros eres el jefe de estudios, como eres el jefe de estudios todo lo que hagas está bien hecho, no reconocen además la labor positiva que puedas hacer o no

P.- Mira respecto al consejo escolar, tú ahora mismo estás participando en cargo de jefe de estudios, ¿no ? ¿Has participado como representante del profesorado?

R.- Y he participado como madre

P.- ¿Y como madre también?, y ¿qué valoración haces del consejo escolar?

R.- El Consejo Escolar tiene, se le ha dado un valor más teórico que práctico

P.- Bueno, íbamos por, estábamos hablando de los consejos escolares que tú veías que eran...

R.- Tienen más poder teórico que práctico porque en realidad cuando le llegan las cosas a ellos, ellos no solventan. A ellos le llegan las cosas ya solventadas, es raro que..., ellos puedan sacar algún tema puntual y eso, pero las cosas se han solucionado ya antes de llegar al Consejo Escolar.

P.- ¿A través del Claustro?

R.- No y eso y a través de por ejemplo... Los claustros que podían hacer que eran por ejemplo revisar programaciones, son, son monótonos y a nadie le apetece, oye cogerse..., ni quedar... que la persona que integre el Consejo Escolar se pone a ver toda una programación de un colegio, que sinceramente, si no estás metido en el ajo, te suena a chino, te suena a chino porque tú las ves y piensas, es algo..., o las cuentas del comedor, o

las cuentas de.. cuando llegan al Consejo Escolar ya está todo solucionado y todo repartido, y todo..., se lleva al consejo Escolar es porque ya está todo, más sabiendo que lo tienes que llevar pues ya

Entonces se hacen un poquito pesados, monótonos. Los alumnos, los pobres, los dos representantes de los alumnos que hay, los angelitos, la mitad de las cosas le suenan a chino porque tú me dirás “la partida 20 de esto, la partida 20 de aquello, la partida 18 de aquello” Sí se les da un papel y todo pero... Nos suena un poquito a, a cosa ya hecha, a los adultos nos..., a ellos que le va a sonar, y, lo cierto es que cuando llega todo al Consejo Escolar está todo solucionado y más que solucionado, entonces, un poco acto de presencia y que conste que están de acuerdo. La verdad es que tampoco te creas que un consejo escolar es muy conflictivo, nunca lo ha sido. Quizás, por eso, porque cuando se llevan las cosas ya se llevan solucionadas y ya se le llevan claras y tampoco hay grandes posibilidades de aportaciones ni de otras cosas.

P.- Bien, y respecto al Claustro ¿tú piensas que es un órgano decisivo a la hora de tomar una decisión?

R.- El claustro, de capacidad, no es tampoco una capacidad decisiva, una capacidad de debatir cosas, de llegar a un consenso, de que cuando se lleve algo al consejo escolar vaya consensuado por el profesorado de toda las actividades pedagógicas que se hacen y eso, pues debatirlas, aprobarlas o... sacar los problemas que vaya a haber. Claustro no es un órgano decisorio, es un órgano de debate, un órgano de comunicación o por lo menos eso debe ser. Cuando el claustro no se usa en ese sentido se está utilizando mal (si) O sea, cuando por ejemplo sacan esos claustros que duran 7 a 8 horas para debatir que fulanito me dijo, me dijo, que no que no... no quiero aquella silla, ni quiero aquella clase, eso no es la función del claustro, la función del claustro es debatir cuestiones pedagógicas y llegar más o menos, a un consenso, si es posible en todo lo que es pedagógico, que el claustro, todo el personal que compone el centro de forma pedagógica sepa lo que se está haciendo en el centro, cómo se hace, porqué se hace, qué metas se van buscando, que aparezcan los problemas pedagógicos en el maestro, que se les busque solución en conjunto, que todo el mundo se haga copartícipe de problemas, de soluciones, de resultados, de éxitos y de fracasos. Y eso es la función del Claustro. El claustro entendido como otra cosa es un mal entendimiento del claustro.

P.- ¿Y tú piensas que en el Claustro y hablando de este centro, se lleva en la línea esa de debatir de discutir, de llegar a consenso, de llegar a acuerdos...?

R.- Sí se hace. La cosa es que después pasa lo que pasa siempre en un colegio, hay quien no dice nada en el momento que tiene que decirlo y después cuando sale hace..., y eso molesta, molesta y además es infructuoso porque para eso se hacen esos cauces legales, para que se le

den salida a las cosas. Y hay quién, no sé si es por miedo a hablar en público, pues no hace los comentarios que debiera hacer en el momento oportuno y después salen... Pero yo pienso que son problemas de convivencia que... que pues bueno

P.- Una cosa que sí que he observado no sé si tú percibes lo mismo, es que las mujeres intervienen menos, suelen intervenir con menos frecuencia)

R.- sí, sí. Claro, intervienen menos porque..., además tampoco es tan válida la opinión de la mujer. Eso sigue existiendo (sí) y además la mujer no es que existe por parte de los demás es la propia mujer la que piensa que cuanto menos hable, menos intervenga y menos llame la atención, mejor. Porque de lo contrario van a decir que es una habladora, que es una esto y esto no está bien visto en una mujer, una mujer tiene que ser discreta, calladita y delimitarse a sus funciones, porque además ¿cómo va a aportar una mujer soluciones inteligentes?. Lo malo es, no es que exista esa creencia, es que nos la creemos nosotras mismas. Y tenemos además un miedo a hacer el ridículo, un miedo..., porque claro ves que en el momento que intervenimos nos parece que hacemos el ridículo. Y el mito de la mujer calladita, de la mujer prudente, de la mujer... sigue existiendo, y sigue existiendo, y seguirá existiendo mientras que no nos demos cuenta que laboralmente o decimos aquí estamos nosotras o lo vamos a pasar fatal porque... Además no somos inferiores en ningún terreno a ninguno de los otros profesionales que haya. Ahora, también se da el caso de hombres que intervienen y más vale que no intervinieran porque cada vez que intervienen es para decir chuminadas y tonterías y salirse por la tangente...

P.- Si pero sin embargo intervienen

R.- Sí, lo que ese error no lo quiere asumir, pero quizás no ha aprendido todavía a reírse de sí misma y tener que pasar por, por aprender a reírse de sí misma y a no importarle tanto el ridículo para después, pero la mujer interviene menos en todos los terrenos. La mujer que interviene..., pero ¿tú no has oído decir "esa bien habla" y se dice no como una cualidad sino como un reproche. Pues ahí tenemos, y eso lo echaremos por tierra nosotras cuando queramos echarlo. Yo pienso que yo lo he echado, yo personalmente desde luego, lo he tenido clarísimo desde siempre. Lo que tengo que decir lo digo, me equivocaré unas veces y acertaré otras, pero ahí está, es lo que yo pienso, acertado o equivocado yo tengo mis derechos y obligación de decirlo. Obligación de decirlo, no es sólo un derecho, es una obligación.

P.- Mira, respecto a..., me estabas hablando antes de que tú pensabas que una de las metas prioritarias que debe tener la educación es educar para la vida ¿no ?, ¿Tú piensas que eso es una meta que se asuma en el centro y...?

R.- Es difícil no lo asume, no está asumido en el planteamiento de la enseñanza. Quizás la ESO sí la enfoca, y es lo bueno que yo le veo a la ESO. No se preocupa tanto de conseguir conceptos, ni de eso, sino de que el niño salga sabiendo hacer cosas que le van a servir en un futuro. El día que nos preocupemos y que entendamos que eso, es para lo que hay que... habrá mucho menos fracaso escolar, porque el niño, el alumno verá que la escuela le es útil para vivir, y la rechazará menos, de hecho el planteamiento de los niños hoy ¿cuál es?? “Mi hermano tiene una carrera y ¿para qué le ha servido señorita? Está de camarero.” O “Mi hermano tiene 2 carreras señorita y en mi casa está, ni tiene trabajo”. Eso me planteaba a mí un alumno los otros días que le decía “¿Cómo es posible con los hermanos tan brillantes que tienes?”. “Y señorita, ¿de qué le sirve ahí tiene a mi hermano con 2 carreras y no tiene trabajo, pues yo me ahorro todo el tiempo que él ha estado estudiando. Hasta calvo se ha quedado estudiando, total para estar en el paro. Pues yo estaré en el paro, pero por lo menos el tiempo que él ha perdido en estudiar yo dedico ya a divertirme” Entonces, el día que se le enseñe al alumno pues para, para defenderse en la vida, para intervenir, para no avergonzarse de intervenir, para asumir su derecho a equivocarse y que los demás respeten su derecho a equivocarse. Porque es que lo malo es que se nos ha enseñado que cada vez que abrimos la boca tenemos que acertar y ser brillantes, y eso es estúpido porque nadie es brillante siempre, ni nadie acierta siempre. Yo ofrezco mi punto de vista, que no es más que mi punto de vista, pero ni menos, y tú me ofrecerás el tuyo y la otra me ofrecerá el..., y nos estamos enriqueciendo todos con lo que estamos aportando y no tiene porqué ser la biblia en verso, no porque ser grandes ideas, ni porque ser.... Ya el hecho de comunicarnos es positivísimo. Entonces el día que nos olvidemos más de los conceptos y veamos que al niño se le da gramática para que aprenda a escribir, se aprende a escribir para escribir cartas, para escribir impresos, para escribir... historias, para escribir cuentos y no olvidemos de que hay que conjugar los verbos que es aburridísimo entre otras cosas y pesadísimo y que te lo aprendes hoy y se te olvida mañana. Pues nos plantearemos la forma, yo pongo los verbos porque yo doy lengua y literatura y es que con eso los alumnos se nos aburrirán. No, no, lo encontrarán más divertido el día que sepamos enseñarles a disfrutar leyendo sin tener que hacer un resumen de lo que leen, ni hacernos un comentario de lo que leen sino simplemente procurar un poco de inteligencia, que surja una conversación que surja un debate, que él comente lo que ha leído y no siempre cuando él no quiere hacerlo, quiera simplemente disfrutar de la lectura... El día que le enseñemos a los niños que la lectura no se ha inventado para hacer comentarios de texto sino para disfrutar de ella y que el comentario de texto ha sido muy posterior y como un ejercicio pero es puntual. Un ejercicio puntual y no es el objeto de la lectura, el objeto de la lectura es disfrutarla leyendo y aprender leyendo. Ese día al niño le gustaría leer, al niño no le gusta leer porque piensa “uf, ahora me leo el libro y tengo que hacer un resumen” Y el resumen es lo que es un tedio, no es leerse el libro. Entonces,

el día que aprendamos que el alumno tiene su propia personalidad y que nosotros no somos quién para ejercer de censura, esto bueno, esto es malo, si no lee lo que te de la gana. Porque igual hoy empieza leyendo Corín Tellado y mañana leerá cosas distintas. Lo importante es que lee y que nosotros no somos para censurar lo que es bueno y lo que es malo, puede ser bueno para mí y malo para otro y malo para mí y bueno para otro. Y sobre todo que antes que lean Corín Tellado o un tebeo o no lean nada preferible es que lean a Corín Tellado o un tebeo a que no lean nada. Pero nos ha parecido o nos parece todavía, no se a mi no me parece pero bueno, que... eso es relajar el área, que es relajar el nivel de importancia del área. Y nosotros no tenemos ni que rebajar, ni que subir un área, nosotros simplemente tenemos que aficionar al niño a leer a escribir y a, a participar, a dialogar, a hablar. Pero, ¿cómo animas tú a hablar a un alumno que estás todo el día mandándolo a callar? Entonces tendremos que asumir, pues que un riesgo de nuestra profesión es el ruido pues el de otros es el peligro, o el de otro la desviación de columna porque están sentados todo el día o problemas de circulación. Y un riesgo de nuestro trabajo, que es el tener una serie de personillas hablando siempre a nuestro alrededor. Pero claro, si yo te estoy diciendo a tí “no fumes, no fumes, no fumes, no fumes”, te estoy quitando el tabaco y eso, ahora de pronto, de golpe porque ahora a mi se me antoja te digo “mira toma fúmame un cigarro” pues lo más lógico es que tú me digas “pues ahora no quiero fumármelo” Entonces nosotros nos pasamos “cállate, cállate, cállate, callaos, estaos callados, no me vayas a volver loca, esto no hay manera, no puedo”. Pero en un momento dado le decimos venga explícanos estos, pues no ahora..., él no, no ha adquirido la soltura hablando. Porque no se aprende a andar “plás” me suelto y ando, se aprende a andar gateando, calléndose, levantándose y aprendiendo a defender el..., cada uno a hablar pues aprendiendo a exponer, a equivocarse. Pero después pretender que cuando hablen sean eso, brillantes, que se tenga la cosa muy aprendida. Y sinceramente, no somos ni brillantes nosotros, con los estudios que tienes. Y bueno, ya nosotros, tienes a gente con carreras muy superiores y tampoco son brillantes a la hora de hablar. ¿por qué le pedimos a un alumno que sea brillante hablando ? ¡Exprésame lo que tú quieres decir ! y poco a poco te iras soltando , vas adquiriendo vas corrigiendo vicios, pues de no repetir..., poco a poco, primero dejarlos que hablen. Y eso sinceramente está muy delimitado en los colegios, en los colegios está muy delimitado, por la disciplina por el orden, por esto, por aquello. Queremos que sean críticos y que sean reivindicativos y cada vez que hacen una crítica o una, una reivindicación, les damos un palo que los dejamos secos, y le decimos. “Pero ¿tú cómo te atreves?...” Chacho, entonces ¿qué ..?, Bueno pues se atreve porque igual se está equivocando, pues bueno demuéstrale que se está equivocando. No ¡chás ! porque, porque no vuelve a abrir la boca aunque tenga razón. No, si el otro día me decía a mí uno “señorita a mí me parece que usted ha sido injusta dándome las notas”. Vale tienes razón vete abajo, trae todos los trabajos del curso que los tienes abajo, nos sentamos

los dos y si yo he sido injusta yo no tengo ningún inconveniente en rectificar. Porque yo le doy clase a muchos niños y puede ser que en alguno se me haya ido el baifo y me haya equivocado, porque yo me equivoco como todo el mundo. Y él vino, estuvimos mirando las libretas y cuando terminamos le dije, bueno ahora tú has visto lo que has hecho durante el curso y el trabajo global de todo el curso. Tú dime, ¿he sido..., tú crees que he sido injusta, crees que he sido injusta con las notas o te he puesto la nota justa?”. “No señorita a mi me parece usted justa”. A mí me parece que sí pero si tú todavía no estás de acuerdo pues lo hablamos tú me das tú razón y yo te doy la mía, y te digo el porqué, como te he estado explicando, mira aquí, te falta esto, no me has entregado este trabajo, esto lo tienes, la ortografía, la presentación aquí deja mucho que desear..., y todo eso es lo que me ha hecho llegar a mí a la conclusión de..., no estás para suspender porque has hecho muchísimo pero..., tampoco estás para nota porque te faltan cosas, bueno y después la ortografía es muy deficiente, y la presentación..., la empezaste mejor pero luego ha ido cada vez..., de conocimiento, pues no te has preocupado en cosas, la actitud tuya ante el aprendizaje ha sido positiva, o te ha pasado muchas veces que..., jugando que....” “Sí, sí señorita, es verdad”. Entonces si tu fueras, si la nota fuera para mí. Sí señorita está bien. Pero si yo le digo “¡Pero ¿cómo me vienes a reclamar con el curso que me has dado?... ! Pues ya está , ese no vuelve a reclamar más nunca en la vida. Hay, por ejemplo, alumnos, por ejemplo David, David me dijo “Ay señorita no me va usted a aprobar”. Y le digo, “Mira David, ¡hazme el favor !, haz el favor, ¡eh !” Porque ya eso es pitorreo, vamos un niño que se ha pasado el curso comiéndose los bocadillos y bebiéndose las coca colas dentro de clase y que me pregunte que si lo voy a aprobar, es pitorreo. Pero eso hay que saber, mantener la disciplina sin ser tirano es difícil, es difícil, es..., pero... yo pienso que si sientas unas bases de convivencia en la que tú los respetas a ellos y los dejas ver a ellos que lo único que pides es que ellos te traten a ti igual que tú los tratas a ellos, pues no suele haber muchos roces, yo por lo menos no suelo tener muchos roces. Después, eso de las delimitaciones, una delimitación de tiempo en la que hablando cada persona se, se utilice mucho tiempo, es magia ese tiempo, en 5 minutos, 5 minutos y a veces en semana en lengua, pues pocas virguerías te da tiempo de hacer.

P.- Mira, al hilo de eso tú has estado de profesora, el profesorado del centro ha estado llevando a cabo el proyecto este de animación a la lectura y de biblioteca, ¿ qué valoración haces de la experiencia? , ¿ cómo surge?.

R.- A mí, a mí me ha parecido, surge por, por una evaluación inicial del centro, el alumnado del centro, cuando se hace el vaciado de datos. El primer año que cogí yo la jefatura de estudios surgieron dos problemas, bastante generalizados en el alumnado, y es una falta de comprensión lectora, una falta de interés por la lectura en general, y que el comentario a las preguntas que se le hicieron es que les, les aburría y... se les pregunta cuántos libros se leen, y resulta que leen poquísimos, lo que leen es lo

fragmentos de lecturas que vienen en los libros ¿no ?. Pero libros en sí pocos, y surge un problema de razonamiento por parte, un problema bastante grande de alumnos que no razonan, sobre todo a la hora de solucionar problemas es donde más, ver donde más se ve reflejado la falta de razonamiento. Con ese vaciado de datos, en colores que lo hicieron para que se diera a elección, yo reuní a todo el profesorado, dije “señores esto se vio, y un problema de ortografía. Estos son los tres grandes problemas que tenemos en el centro y que hay que abordar” Pues ya quedamos en que los de la ortografía y la lectura nos reunimos todos los que eramos especialistas en lengua y buscábamos una solución y el razonamiento lo buscaban los de matemáticas. Una de las soluciones que se aportó y que me pareció válido a la falta de comprensión lectora, a la ilusión por leer, a incitarles la lectura, y eso fue el programa de animación a la lectura. Incluso vimos que al aumentar la capacidad lectora se corregiría bastante la ortografía y también nos planteamos que era un proyecto a largo plazo y no íbamos a ver los frutos en un curso ¿no? y probablemente ni tampoco en 2 y... se empezó desde primaria. Yo llevaba ya el programa individual de animación lectora porque pertenecía a un grupo de animación lectora de fuera del colegio. Y otros compañeros habían visto trabajos y eso, y les gustaba, pues el ejemplo. Era normal que los alumnos míos en 4º y 5º leyeron 20 o 18 libros cada uno y yo ya estaba haciendo por algunas clases, y... “yo te cubro esto y tú vas y me haces la animación lectora en mi clase y yo...”. Junto con eso yo veo el proceso lecto-escritor, un conjunto de trabajos de creación literaria, de redacciones, de cuentos, de cómo encuadernar tus cuentos, cómo hacer el proceso completo, cómo escribir. No era para hacer copias y para eso, sino que había un proceso completo en el que se podía imaginar un cuento, escribirlo, crearle las ilustraciones, hacerle la portada y encuadernarlo. Con lo cual el alumno acababa al final con un producto hecho por él. Con distintas áreas como la lengua, plástica, tecnología y demás. Y... que los compañeros, la verdad es que los alumnos que salieron de esa experiencia que yo tuve salieron divinos, muy bien, salieron muy bien, muy bien, apenas si tenían faltas de ortografía, se expresaban por escrito con una soltura grandísima, les encantaba leer y todo eso. Y entonces se pensó en generalizar el proyecto. Yo, hasta entonces había corrido montón mis gastos de cartulinas para toda la clase, de pegamentos para toda la clase y con la colaboración de algunas madres, que bueno pues les compraban las cartulinas ellas, los... pegamentos, me ayudaban a la hora de explicarles el encuadernado pues nos poníamos por equipo y venían un par de madres a mis clases y me ayudaban...Primero le enseñaba yo a ellas y ellas me ayudaban en el proceso pues ayudando a los chicos también ¿no ?. Y eso pienso que al ser al abarcar todo el centro los presupuestos surgían que daba gusto, el colegio dijo que no tenía presupuesto y decidimos presentar un proyecto ; el primer año lo trabajamos como pudimos cada uno aportó su material y eso, visto que el profesorado acababa conforme pues al curso siguiente se presentó un proyecto. Más que nada ha cambiado, que nos solucionaron

algo económicamente y... bueno pues así se ha hecho hasta que yo me vine. De hecho, este año está, estaba aprobado ya el proyecto pero no se ha llevado a cabo porque no se han querido hacer cargo

P.- ¿no fue continuado después de que te viniste para acá?

R.- No, claro porque yo allá y aquí no podía estar, entonces... se quedó otra persona a cargo del proyecto y parece que el personal había salido airoso, y se vio un par de reuniones solas que nadie iba, y... renunció al proyecto. De todas maneras es una labor ingrata porque parece que te están haciendo un, un favor a ti. Detrás de la gente y... chacho que tú dijiste que ibas a traer esto hecho hoy y el mío y que este... Hasta para que firmen las actas tienes que ir tú. Es una labor ingente y que no somos muy responsables a la hora de esas cosas, parece que tú te haces cargo del proyecto pues, tú cargas con todas las responsabilidades y de todo, y llega un momento en que... (te cansas) te cansas de tirar el carro, como si estuvieras con muchachos y no, estoy con gente adulta y... No, yo de todas maneras de haber seguido en el otro centro hubiera seguido. Cuando vine aquí, pues ya no...

P.- Mira y ¿crees tú que funciona por ejemplo otras unidades organizativas como pueden ser equipos de ciclo, los equipos de nivel?

R.- Eso funciona..., todo a "raja tabla" (si). O funciona porque está estipulado por ley y funciona..., o más me imagino que el jefe de estudios que hay ahora seguirá otra vez la labor... Esa es otra de las labores del jefe de estudios. El jefe de estudios tiene que hacer que todo eso funcione, que coordinando las reuniones, y tiene que estar presente en ellas y tiene que hacer que todo eso marche. Entonces..., además tienes que levantar actas de todas las reuniones, o sea que quede constancia, tienes que llevar un libro de actas con las reuniones de ciclo, con las reuniones de nivel y todo eso. Eso tiene que funcionar por narices. Pues tampoco tienen porqué ser reuniones eternas, con 10 minutos que se junte la gente cada vez que hay un problema puntual, se debate, se llega a un acuerdo pues..., normalmente si la cosa ya está en funcionamiento no es agobiante se hace y... se lleva bastante bien, pasa como con las coordinaciones con educación especial, todo eso, todo eso estaba ya en marcha cuando yo me vine. De hecho el año pasado nos hicieron, nos hizo el inspector una revisión de todo y estaba todo...

P.- Bien. Mira, respecto a la jornada continua ¿qué valoración haces de la jornada continua, y del proceso un poco que se ha seguido en el centro para lograrla?

El proceso fue el contrario que en todos los centros. En todos los centros los padres se oponían a la jornada y aquí fueron los padres los que la reivindicaron. Yo pienso que es bueno que en un sitio donde el transporte escolar tiene a los niños tanto tiempo fuera de la casa y de la familia, la jornada escolar le permite estar más tiempo en la casa, más tiempo con la

familia, más tiempo para estudiar, más tiempo para leer, más tiempo para hacer deberes. Yo pienso que dadas las características de la zona la jornada continua..., y conste que te hablo desde la perspectiva que a mí no me gusta personalmente la jornada continua.

P.- ¿no te gusta?

P.- Por mí no, que es cansada, la jornada continua para el profesorado es cansada. Porque si tú dices sí son 5 horas seguidas, pero son 5 horas al fin y al cabo, que no tiene más que los 20 minutos de recreo. Y donde después, las mujeres sobre todo, llegamos a nuestras casas y al llegar a la hora de comer tenemos que hacer de comer, tenemos que fregar cocina y acabamos a la misma hora que antes y reventadas. A mí personalmente me era mucho más descansada, pero entiendo que para el alumno es mejor la jornada continua.

P.- Mira, vamos a hablar ya para terminar más así, de cuestiones relacionadas con tu enseñanza en particular, ¿cómo definirías tu método de enseñanza?

R.- Como activo, método activo.

P.- ¿Podrías explicarme un poco en qué consistiría ese método activo? ¿cómo trabajas con los alumnos?

R.- Yo empiezo a principio de curso por señalar, por hacer encuestas para determinar qué temas son los que a ellos les preocupan, le interesan y para que ellos lleguen a los conocimientos que yo quiero que lleguen a través de los intereses de ellos. Entonces ya hay un consenso por parte del alumno, de un compromiso, son cosas que ellos han elegido. Procuero que se busque información sobre esos temas, que se archive y se lleve un registro de toda la información que se ha conseguido y que se usen temas puntuales pues, para hacer redacciones, para hacer historias, para hacer cuentos, para que cuenten y defiendan las distintas posturas de cada uno, que se lean, que se comente los defectos que se han encontrado unos a otros, pues defectos de redacción, de ortografía, de repeticiones, de falta de una expresión fluida. Lo que no quita que vuelvan a cometerlo. Pero, bueno en esos momentos ellos son bastante críticos con ellos mismos, y se les ven eso. Se les busca una utilidad, pues bien “qué haremos con esto, cómo lo solucionaríamos nosotros”. Por ejemplo este año se ha tratado el tema del agua en canarias, se ha tratado la guerra de Bosnia, que les preocupaba a ellos, y... “Bueno, pues de la guerra de Bosnia que es lo que os preocupa, porque os interesa tanto”. Esos son cuestionarios de “porqué este tema, qué nos preocupa de este tema, en qué nos afecta este tema”. Y ellos van contestando de cada uno de los temas a ese cuestionario que lo confeccionan ellos y como distintos enfoques..., a uno pues a uno le preocupa porque puede extenderse hasta aquí, podrían vivir ellos esa situación., muchos pues porque sufrían pensando que habían niños de su edad que..., se crean debates, se ve..., ya te digo, se busca información, lo

plantean. Este año es que ha habido una..., hemos intentado introducir mucho el lenguaje oral porque el instituto lo demandaba, demandaba que ellos después no son capaces de exponer sus temas, que les da vergüenza, que no. Leer, pero no leer fragmentos, salvo en momentos puntuales, sino leer libros enteros, si tú no quieres, no eres un gran lector pues coge un libro más reducido con letra más grande, pero coge un libro entero. Comentar ese libro de forma oral, pero comentar, a ver te ha gustado, no te ha gustado, porqué te ha gustado, qué personaje te ha llamado más la atención qué sientes..., tiene algo en común ese personaje con tu carácter, si tú hubieras estado en la situación del personaje qué harías, qué tiene en común la vida del personaje con la tuya. Tú has tenido los sentimientos del personaje alguna vez, y si no los has tenido ¿cómo es que los entiendes ? ¿Te gustaría pasar por esa vivencia ? Otra cosa que les hago hacer es un diario personal que yo sola lo veo, veo paso y pongo visto al final de cada hoja para saber que lo están haciendo. Pero claro eso es personal no lo puedo leer, ni lo corrijo ni nada. Les explico a principio de curso que igual que se hacen fotografías de los viajes importantes de nuestra vida para después el día de mañana tener, verlas y recordar esos momentos, pues que el diario, ellos están en una etapa de transición en la que van a sentir y pensar y vivir cosas nuevas y que probablemente tampoco se van a repetir. Y que la función de hacer el diario no es martirizarles y eso, sino que ellos tengan un recuerdo de esa etapa de su vida y que lo puedan..., en ese diario les digo que no se preocupen de ortografía ni de eso, sino que lo hagan para ellos. Que el diario es sólo para ellos y para que ellos el día de mañana puedan... tener, mirar igual que miran el álbum de fotos, puedan leer ese diario, y que, recordar lo que ellos sintieron en esa etapa de su vida. Entonces el objetivo del diario es un poco que ellos aprendan a meterse en sí mismo a analizar sus reacciones, analizar sus pensamientos, analizarse a sí mismos y el porqué hacen las cosas, para qué las hacen, aprendan a conocerse un poco a sí mismos. Claro, al ser una cosa íntima no la puedes corregir.

P.- Mira y respecto a los contenidos, los contenidos que trabajas en la clase ¿cómo los seleccionas?

R.- Vienen dados por la administración. Lo que haces tú es distribuirlos en el ciclo (si) Entonces la distribución es un poco elástica, nos reunimos con el instituto, hicimos una selección de cosas que queríamos que dieran en el 1º ciclo y de cosas que queríamos que cubrieran en el 2º ciclo. Entonces decidimos que..., separamos los objetivos de lo que queríamos conseguir en el 1º ciclo de la ESO, cuáles queríamos cubrir en el segundo. Una cosa que venía a trabajar en los 2 ciclos era el que se expresaran, el que fueran ricos escribiendo, el que aprendieran a utilizar adjetivos, el que hicieran... historias grandes y demás. Y otra que aprendieran a sintetizar. Entonces decidimos que los 2 cosas al mismo tiempo no era bueno que les trabajáramos y que aparte la síntesis exige una madurez más grande. Decidimos nosotros ampliar, ampliar vocabulario,

ampliar vocabulario tanto hablado como escrito y demás. Y después en el 2º ciclo que ellos le enseñaran a hacer resúmenes, a sintetizar y a todo eso. Cuando ya hubieran adquirido, porque claro ¿cómo le explicabas a un niño con una parte quiero que te extiendas y al día siguiente le dices quiero que te encojas y que vayas a lo abstracto?. Pensamos que además entre que más maduros estuvieran para hacer síntesis mejor sería porque la síntesis exige un grado de madurez mayor que el proceso de ampliación. Entonces nos limitamos nosotros a eso, a conseguir que se expresaran con soltura, que evitaran al máximo las repeticiones, hacer un poco hincapié en que corrigieran al máximo la ortografía, que aprendieran a expresarse oralmente, que perdieran la vergüenza de expresarse oralmente, a debatir temas, a elegir ellos lo que quieren. Porque te dicen, al principio de ponerles yo las encuestas en otros cursos me decían “denos lo que usted quiere” “No mi niña, yo no soy la que tengo que elegirlo, los que vais a trabajarlo vais a ser vosotros, sois vosotros los que tenéis que decir que queréis dar”. Por ejemplo...

P.- Mira y respecto a los programas oficiales que me estabas hablando un poco antes, que venían los contenidos pues establecidos así, por ley

R.- Te vienen por actitudinales y procedimentales

P.- ¿Te parecen adecuados los contenidos que... presenta el diseño?

R.- Lo único que te hace es que los puedes repartir tú a tu antojo

P.- La secuencia sí

R.- La secuenciación es lo único que puedes..., es lo que tienes tú libertad porque después los contenidos no se han variado, te dice, ¿sabes?, es que se han reducido a 13 por ejemplo en lengua y literatura y ya, el 1º es “Hablar y escribir correctamente la lengua”. Conque lo hubieran dejado con ese sólo ya está, ya habría abarcado todos los que había antes, ¡ya no necesitas más Mari Carmen ! ¿Tú sabes todo lo que abarca hablar, leer, leer y hablar, escribir correctamente la lengua ?.

P.- ¿Le añadirías, modificarías alguno....?

R.- Bueno, yo no pienso, no hay que añadir nada, ni quitar nada, es el alumno el que añade o quita.

P.- ¿Te has adaptado un poco en función de los intereses?

R.- Es que no, claro y de las capacidades del alumno, ninguno es más inteligente o más creativo y más capacidad de aprender porque lo marque un papel, y la más que menos ¿Y qué vas hacer, suspenderlos a todos si no llegan?. Tú trabajas y vienes en función de lo que el alumno marca. El que marca el ritmo, el que marca los contenidos, el que marca la enseñanza es el alumno (claro). Es el alumno, y tú si quieres, si no quieres

que se te escape de las manos te tienes que adaptar a ese alumnado, si el alumno sube tú subes con él, si el alumno baja, tú tienes, tu obligación es bajar con él. ¿Qué vas a dar clase para alguien a quién no llegas? Lo fundamental, yo pienso que es conectar los conocimientos que vas a dar con los conocimientos previos tanto conceptuales, como procedimentales, como actitudinales del alumno. Entonces, el que marca la subida o la bajada de los contenidos de cualquier tipo o de las actitudes o de los procedimientos, es el alumno, incluso la velocidad de trabajo la marca el alumno. De hecho tienes cursos que haces muchísimo más trabajos que otros y tú te planteas porqué, tú eres la misma, los contenidos, los objetivos, todo eso, son las mismas, pero..., el alumno no aprende nada. Tú tienes que adaptarte a la media de la clase.

P.- Y respecto a los materiales que usas, ¿haces por ejemplo uso del libro de texto, utilizas...?

R.- No muy poco, el libro de texto para mí no es más que un libro de consulta donde se recurre en momentos claves para buscar cierta información como se recurre a otros muchos. Lo aclara también a la hora de, de solicitar en lo padre, que no obliga a comprarlo porque no es más que un libro de consulta igual que otros muchos, lo que tiene es una recopilación del nivel de..., al que estamos trabajando donde el alumno tiene que complicarse menos para buscar cierta..., ciertas cosas que le van a hacer falta ¿no? Pero para mí no es más que un libro de consulta y...

P.- ¿Y qué otros utilizas?

R.- Utilizo libros de lectura, enciclopedias de consulta, el ordenador para conseguir eso (información) como por ejemplo, yo tenía este año alumnos que estaban conectados a INTERNET, sacaban (si) sacaban documentación de INTERNET que después la traían, traían una copia impresa y se fotocopia y se repartía al resto del alumnado. Periódicos, revistas...

P.- Respecto a la evaluación ¿qué tipo de evaluación utilizas, qué evalúas...

R.- la evaluación continua

P.- ...para qué sirve

R.- Yo evalúo el trabajo diario del niño, y... teniendo en cuenta muchos aspectos ¿no? (sí) Lo que trabaja a diario, el interés que muestra por ese trabajo, la limpieza que presenta el trabajo, la utilidad que le saca él al trabajo, a la información que busca y cómo la recicla, y como va... Con lo cual puedes encontrarte alumnos con nuevos conocimientos que hasta ahora no se han valorado, que tiene más nota que otros que tienen más conocimientos. Pero es que la suma de actitudes y todo. Puede subir o bajar la nota. Yo evalúo una actitud ante la educación, no una serie de

conocimientos. Pienso que el alumno que tiene una actitud positiva ante el aprendizaje lo que no aprenda ahora lo aprenderá dentro de 3, de 10, de 20 años. El que tiene una actitud que no es muy positiva o es negativa ante el aprendizaje, puede aprender mucho ahora por circunstancias determinadas pero no, no va a seguir aprendiendo. Yo pienso que es un desarrollo entero de la personalidad y ese desarrollo implica la actitud ante..., ante todo. Porque además una actitud ante el trabajo, una actitud ante la clase, una actitud..., y una actitud ante la vida y.... Bueno la inteligencia nacemos cada uno, después la vamos desarrollando porque yo pienso que... yo pienso que no se nace con un coeficiente intelectual y se muere uno con él. Que como cualquier otra faceta de la vida se desarrolla según tú la trabajas, pero pienso que es un regalo de la naturaleza que se nazca con más capacidad o menos y no hay porque premiar lo que tú no te has ganado, lo que tú no te has ganado no tienen porqué premiartelo. Te tienen que premiar lo que tú pones de tu parte para conseguir las cosas. De hecho les aclaro, también al alumnado desde el 1º día que estoy con ellos que para mí los controles no son más que un ejercicio más para aprender a hacerlo, para aprender hacer controles y ver en qué consisten los controles, pero que en ningún momento es la nota. De vez en cuando marco controles, procuro que no coincidan con la evaluación para que ellos no asocien control y notas ; sino que cualquier día normal, llego a clase y marco un control o aviso “Estén preparados para un control, porque mañana o pasado, dentro de 3 días voy a marcar un control sobre eso”. Les hago ver la diferencia que hay entre control y trabajo diario, en un control se puede tener suerte, tanto buena como mala, y puede salir bien o mal, pero es una cosa casual. No es cierto que el que estudia aprueba siempre, y todos los que hemos estudiado lo sabemos. No es cierto. Y tampoco es cierto que el que no estudia suspende.

P.- Pues muchas gracias doña Eva y disculpe...

R.- Pues nada gracias a usted por....

FIN

ENTREVISTADO: Isaac (I)

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (CM)

TRANSCRIPTORA: Sandra

FECHA. 6 de junio de 1996

LUGAR. Aula de Música

CM.- Bueno, esa primera entrevista era sobre cuestiones aspectos más generales. Opiniones que tú tuvieras sobre el hecho de la presencia de las mujeres en las escuelas, el papel de la mujer en la sociedad, en la enseñanza y demás. La entrevista que voy a iniciar hoy, porque creo que no me va a dar tiempo de concluir, es más relacionada con aspectos personales tuyos o de los distintos profesores que voy a entrevistar. Cuestiones relacionadas fundamentalmente con lo que ha sido el desarrollo profesional tuyo como maestro y cuestiones relacionadas sobre qué es lo que piensas, qué es lo que opinas sobre la escuela donde trabajas y sobre la enseñanza.

Ya te digo, que como son cuestiones más personales quizás hay cosas que no quieres que consten en el cassette, o sea, tú tienes tu pleno derecho a mantener la reserva de tus opiniones. Entonces en cualquier momento, pues me dices que pare y ya está ¿no?

Bien, si te parece entonces, empezaremos hacia el pasado viendo un poco, los motivos que te llevaron a ti a elegir la enseñanza como trabajo, como profesión. ¿Qué motivos te llevaron a ti a elegir magisterio?

I.-Yo antes de empezar en magisterio estuve dando clases en el politécnico. Antes de hacer magisterio y después...

CM.- Porque tú aparte de tener magisterio ¿tienes otra titulación?

I.-Teología. Y después osea, visto un poco el panorama en un instituto de FP, y visto el panorama de la gente allí, pues decidí darle clase a gente más pequeña. No tanto por la disciplina de aquel momento, en aquel momento no había tanta cuestión de disciplina, sino que era un desastre. La mayoría de la gente que llegaba allí, habrá que coger a los más chicos abajo para... Al final uno mira para tras y dice pues "pssh"; si es verdad, no sé pero tu lo ves. Entonces me metí en magisterio. La cuestión de la enseñanza sí era algo que yo tenía más o menos claro desde el comienzo

CM.- ¿Y en el politécnico de qué diste clases?

I.- De religión.

CM.- De religión, es lo que era el instituto politécnico

I.- El instituto antes sí, llamado instituto de Canalejas.

CM.- Entonces, fundamentalmente desde siempre tenías digamos...

I.- Sí la cuestión de la enseñanza la tenía clara.

CM.- ...qué querías enseñar ?

I.- El nivel no lo tenía claro, empecé en medias, pero después aterricé aquí, y ahora mismo voy a aceptar, en vez de irme a medias

CM.- ¿vas a seguir aquí?

I.- Voy a seguir en primaria

CM.- Sí, una de las cosas que me comentaste en la primera entrevista era el hecho de que bueno, habías estado e unitarias y... entraste en unitarias. Entonces cuando llegaste aquí ¿Por qué dejaste las unitarias?

I.- Era cuestión de nombramiento, de cercanía, o sea los primeros momentos fue en la Majadilla en Telde, una unitaria de cuatro maestros y tuve un primero y segundo después estuve un año. El nombramiento era por un año, al año siguiente me vine aquí a Tinarama a dar octavo, inglés. No era especialista en inglés. Y después me fuí al año siguiente, pues el nombramiento era por un año también, al año siguiente me quitaban la plaza de aquí (no por quitarmela) sino por otro que estaba más...

CM.-... tenía más antigüedad.

I.- Sí, entonces me fuí al Madroñal, allí también tuve preescolar y primero, después me vine otra vez y aquí estuve ya tres años dando inglés, cogí a un curso de sexto y lo terminé en octavo. Y después ya con los primeros nombramientos definitivos el más cerca que pude coger fue Cercados de Araña. Estuve allí tres años y bueno volví a aterrizar aquí.

CM.-¿Cómo valoras tú todo este proceso de ir del tingo al tango? De inestabilidad laboral, o de profesor itinerante

I.-No es inestabilidad laboral puesto que todavía tienes la plaza, prácticamente en propiedad aunque aún no seas definitivo ¿No? Pero sí, cuando estás aterrizando en un lado y más o menos tienes una idea hecha y empiezas a trabajar, pues a otro lado a conocer gente nueva, niveles nuevos y luego eso, el cambio entre, por ejemplo, entre grupos de los que era la segunda etapa y lo que es un primero, dar primero en los Cercados de Araña desde preescolar hasta quinto. Es enorme, ¿no?. Hasta que te haces a la idea y empiezas a trabajar, pues, se pasan...

CM.- Mira, y respecto al proceso de formación inicial que hiciste en la escuela de magisterio

I.- Práctico, muy poco. Práctico fue simplemente un poquillo en geografía y un poco en pedagogía; no en historia de la pedagogía porque fue un tostón . En pedagogía .

CM.- ¿Tú qué plan cogiste?

I.-Yo el setenta y uno, lo terminé en el ochenta y uno, o sea, que fue más o menos reciente. Y en pedagogía si tuve una profesora, una tal Amparo, que era bastante práctica, entonces el resto era aprenderte cuestión de rollos de memoria, no había, y lo que era la música, aprender la canción de memoria y soltárselas allí .

CM.- Y esta formación, en tú formación como profesor, ¿Qué cosas han influido más?. La formación inicial, el contacto con compañeros, lecturas que has hecho sobre el tema, el contacto con la práctica...

I.- Sería, pues inicialmente, pues la práctica y el contacto, un poco, con gente que llevaba un tiempo trabajando. Después en los últimos seis años pues, quizás desde antes de empezar el rollo de la LOGSE aquí a nivel oficial, pues ya estaba metido yo con la LOGSE, y cursillos de fines de semana y cosas de estas. De hecho el primer grupo que se formó, desde que hubo aquí la LOGSE, que yo sepa, fue en el año noventa, un fin de semana en el centro de teología de Las Palmas. Y donde la primera información salía en directo sobre la LOGSE y sobre la filosofía de la LOGSE y tal... Y después ya seminarios permanentes y grupos por las tardes y cursos, y todas esas cosas.

CM.-¿Cuándo me dijiste que habías empezado a enseñar? Terminaste en el ochenta y uno...

I.- Terminé en el ochenta y uno y empecé en el setenta y ocho en Maestría, en la escuela politécnica.

CM.-¿Pero después de hacer magisterio en el ochenta y dos?

I.- ¡Ah!... en el ochenta y dos

CM.- ¿Osea que saliste de magisterio y directamente a la escuela?

I.- Salí, saqué las oposiciones y a la escuela.

CM.- ¡Qué bien!. Y de todos estos niveles que has impartido docencia, pues eso unitaria, primaria, segunda etapa de EGB, ¿no? De todo un poco, ¿En qué nivel te gusta enseñar más?

I.-Más cómodo en segunda etapa (¿sí?). Más cómodo, digamos para tú impartir, porque ya la gente normalmente te entiende. Mucho más trabajo, por supuesto, en primaria y entre más abajo los niveles más trabajo. Ves más el progreso en primaria. Un alumno de primero apenas sabe las sílabas directas, y un poco los números del uno al diez y tal, y en tres meses lo dejas leyendo, pues la diferencia la notas ¿no? Pero en cuestión de disciplina, pues últimamente te sientes más cómodo en primaria (En primaria) Los niños todavía no, generalmente no hay problema, yo me imagino que la secundaria, la Eso va a tener bastantes problemas, en ese sentido

CM ¿Y si pudieras te cambiarías en un hipotético caso?

I.- ¿A la ESO ? No.

CM.- No. ¿Seguirías en primaria?

I.-No, porque las perspectivas de futuro aquí en Tinarama del primer ciclo son de cinco cursos, seis cursos como mucho, entonces desde que bajas de siete cursos no hay unidad , no hay área de música, especialista. Área si hay pero especialista no, entonces si yo me acojo a lo ESO ahora, que me podía coger, bueno de hecho no han sacado plaza de música la ESO.

CM.-¿No la han sacado?

I.- Bueno en el supuesto de que la sacaran dentro de un año o dos años estaría suprimido. Una de las razones es esa. Y otra razón es que tienes solamente tiene dos años entre primaria y el segundo ciclo de la Eso, tiene dos años ahí, un eslabón en el medio que ni sabes lo que haces. Entonces prefiero coger la gente de abajo, desde primero a sexto.

CM.-¿Y ahora estás como especialista de música?

I.- Sí.

CM.- Y aparte, tú eres tutor de un curso sólo, cubres tu horario con...

I.- No, este año... y la jefatura de estudio.

CM.- ¡Ah! Claro

I.- Y después tengo una práctica en sexto y luego bajo a quinto, a cubrir, que estamos dando ejes transversales, aunque sean temas totalmente separados, estamos dando en cuestión de educación para el consumo, y una hora de matemáticas en cuestión instrumental.

CM.- Y ya que estamos hablando de que tienes la jefatura de estudio de primaria, cuéntame un poco como fue este proceso, los motivos que te llevaron a coger la jefatura de estudio.

I.- Bueno en principio fue digamos, el disparo de salida , fue la separación ya un poco así, de la ESO y de la primaria. Entonces como el centro estaba desdoblado, dos edificios y tal, pues existía la posibilidad según la LODE de un segundo jefe de estudios. Entonces se planteó así desde el curso 94-95, a mediados de curso empezaron y a hablar de eso y la gente, bueno un grupillo, la coges y tal

CM.- Te animaron

I.- y, al final, pues en septiembre volvió a surgir la cosa y bueno, pues por una año la cojo. Y, de todas formas, con la intención también de motivar un poco al centro y de reestructurarlo y de ver un montón de cosas, diseños curriculares y de tutorías y de disciplina y de cosas de esas, más que disciplina; Cuando sale disciplina se entiende el caso digamos conflictivo y difícil, me refiero también a organización del centro. Y entonces pues en eso estamos.

CM.- Y,¿Qué valoración haces de este periodo como jefe de estudio?

I.- No, en principio la valoración es positiva, paciencia, sin coger cabreos ni nada de eso, las cosas irán saliendo poco a poco. Es difícil sacar a la gente de la inercia muchas veces, sobre todo a un grupo de gente ¿no?. Viven de eso, su casa, su trabajo, y desde que las sacas de las cinco, de las seis horas que tienen que estar....

CM ¿Mujeres?. Ya que estamos con el tema de la tesis, concretando un poco...

I.- No, hay de todo, no sólo mujeres. Lo que pasa es que claro, comparar

mujeres y hombres en una, digamos, en un sector donde la mayoría son mujeres, pues, a lo mejor, en número salen más mujeres, pero, si haces un porcentaje, no hay más ni hay menos, no sería cuestión de sexo.

CM.- Bueno, ¿Como definirías tú la situación actual de la enseñanza?

I.- Pues, ahora mismo una total incertidumbre. Por un lado, no se sabe que va a pasar con la..., o sea que va o como va a terminar esta adscripción que está en las puertas, como va a dejar un poco los claustros y esas cosas. Eso por un lado y por otro lado, la LOGSE es tal y como se está llevando, pues hablando un poco así, pues no va a ser mejor que la del setenta y uno, que al final no se llevó a cabo ¿no?.

CM.- La ley general de educación, si

I.- Osea, no hay presupuestos, no hay cambios en los centros estructurales para que la LOGSE pueda funcionar.

CM.- ¿Qué cambios crearías tú que serían necesarios en los centros?

I.- Además de un cambio a nivel de formación de maestros, osea habría que cambiar el sistema de seminario permanente de grupos estables, funcionan en la medida que el grupo y la gente funcione, si no, no. Yo he estado en el seminario permanente de música y en el seminario permanente de primaria y cosas de esas, que nada, es perder el tiempo. Si, te sacan cifras, pues seis mil maestros en programas de innovación y renovación pedagógica, pero todos esos son números que ellos cogen, tantos grupos estables, pues a treinta personas, tantas personas. Pero en realidad el grupo estable se queda en realidad con diez. Entonces un grupo permanente que empieza con treinta personas al final se queda con diez o quince. Entonces, y luego te lanzan, te dejan ahí y no hay material en los CEPS/, no hay asesores, no puedo utilizar formación más que nueve horas. Entonces te ves si el grupo funciona y hay gente que se dinamiza pues funciona , sino no. Eso en cuanto, digamos a renovación de los maestros ¿no?. De la escuela de magisterio siguen saliendo igual, tampoco no sé ahora mismo pero los últimos datos que he tenido siguen asistiendo a los mismos rollos. Aprendizaje memorístico y a nivel práctico pues muy poco ¿no?. Después en cuestión de presupuestos, o sea, este centro seguiría funcionando con el mismo presupuesto que si no existiera la LOGSE. Y material nuevo, material LOGSE, pues la verdad, no. La FP 1 que va a pasar a módulo 1 de la enseñanza en la ESO, pues yo no sé que talleres va a tener el centro aquí de Tinarama por ejemplo, para sacar pues auxiliares técnicos en lo que sea ¿no?. Me imagino que eso va a ser un desastre.

CM.- Mira y ¿Cuál es cómo definirías tú, me has hablado de la situación de la enseñanza, como definirías tu la situación de tu enseñanza ahora mismo? ¿Cómo ten sientes tu ahora mismo como profesor?

I.- Bueno, la verdad es que estoy en un periodo, como cambié de área es un periodo de adaptación. Si este curso ha sido un poco el tomar,... Si efectivamente este

curso ha sido un poco el tomar un... Yo estaba dando primaria, los últimos desde el año 91 hasta el 95, he tenido un segundo, después un quinto, después un primero y segundo y después en este curso he cogido la música. Entonces, un poco, por una parte, la adaptación de uno mismo en cuanto al área. Y por otra parte de la música es un área nueva, digamos en la enseñanza primaria y entonces pues, un poco, adaptar el temario, los contenidos y objetivos a estos niveles. No se sabe exactamente tampoco, bueno, teóricamente se sabe ¿no?, pero en la práctica que es lo que se tiene que conseguir, o que es lo que tiene que conseguir un alumno cuando termina sexto de primaria ¿no?... Pues se habla de que la música es una enseñanza, digamos capacitación para saber escuchar y producir música, pero no sé, no es enseñar flauta o enseñar solfeo o enseñar... También es, pero ¿hasta donde?. Tampoco que se esté ahí en un periodo de gestación y tal, hasta que... Aunque no está tan negro el panorama

CM.- Hombre, todos los periodos de cambio generan cierta incertidumbre hasta que se vaya un poco consolidando ¿no?

I.- Si hay un fallo en la forma de plantear el área de música, porque a nivel, digamos de la ley de la LOGSE, en el área artística. Y el área artística tiene música, dramatización, y plástica. Entonces, claro, separan música, y está el especialista de música, independientemente un tema entre la dramatización y plástica, sí plástica. Osea, el área tiene tres horas semanales, pero música sólo tiene una. Si coges una hora semanal, un día que toque un día festivo, una semana o quince días de vacaciones, tal, al año tiene 20-25 horas de clase, entonces muy reducido. Si el especialista fuera especialista plástica, el área artística, entonces ya incluso podría conjugar dramatización, plástica y música, y se complementan. Son tres aspectos que se complementan perfectamente y podía ser muy útil. Eso supone mas especialistas, más horas libres de los tutores, no libres, sino más horas fuera de la tutoría y eso no le interesa a la administración, pero bueno.

CM.- Sí, más horas que no sean exclusivamente la docencia sino, horas dentro de la enseñanza pero dedicadas...

I.- Entonces económicamente no interesa.

CM.- Bueno, si las condiciones te lo permiten. ¿Dejarías la enseñanza?. ¿Cambiarías por otro trabajo ahora mismo?

I.- No sé. A pesar de que se dice que en los tiempos que vivimos pues conviene cambiar de profesión de vez en cuando ¿no?. Pues no lo sé. No me lo he planteado todavía.

CM.- No te lo has planteado

I.- Y ahora el panorama de conseguir trabajo, no creo ¿no?

CM.- Bueno, pero poniéndonos en un caso hipotético y optimista en el que encontraras otro trabajo

I.. Hombre si fuera un cambio para un cargo de ministro mejor;

CM.-o asesor de la consejería.

I.- No, no me lo he planteado. Osea si yo me planteara el, los enchufes, entre comillas que puedan haber en la administración, o en las comisiones de servicio, pues.

CM.- Es decir, no te planteas ahora mismo una carrera dentro de la administración educativa, acceder digamos, a la dirección, las inspecciones, del asesoramiento

I.-No porque estoy acreditado de director ya por estar oficio. De los que llevábamos, pues más de cuatro años de director, jefe de estudio o secretario, de oficio te nombran ¿no?

CM.- te acreditan

I.- Sí con la nueva ley. Y no sé a lo mejor me ves en la dirección de Tinarama dentro de un par de años. Pero no porque yo esté detrás de ellas sino por la circunstancias. Ahora mismo si Moisés se marcha, Eva se queda arriba, Enós se marcha quien queda acreditado soy yo. La verdad es que en ese caso, a lo mejor, a lo mejor hasta me plantearía cambiarme de centro ¿no?

CM.-¿Sí?

Ahora no tengo ninguna ilusión por coger una dirección, si. A lo mejor llega el caso y la cojo ¿No?, y puedo pero....

CM.- Bueno, son las menos cuarto, faltan dos minutos, bueno algo más intentaremos ir concluyendo con esto. A lo largo de tu carrera ¿Qué obstáculos te has encontrado? ¿Qué problemas, así, más fuertes recuerdas?

I.- El problema quizás el trabajo individual, osea te encuentras sectores de maestros y maestras, de que van a lo suyo; no es que no trabajen, sino que el trabajo en grupo escasea. Entonces el compartir ideas, experiencias, el proyectar juntos trabajos, el salir de la rutina del aula y experimentar (entre comillas, porque los chiquillos no son conejillos de indias) nuevas formas de enseñar o de estructurar la clase o de estructurar grupos. Grupos flexibles, por ejemplo que es muy difícil de llevar a la práctica por eso, porque te encuentras, no, no en mi tutoría, y desde que te salgas de ahí ya no entro. Entonces quizás la mayor dificultad sea esa que a veces te encuentras pues, sólo ¿no? Yo tuve una época ahí, cuando dí sexto y llegué a octavo aquí , el año, no sé creo que fue 86-89, en que trabajábamos en grupo, entonces programábamos juntos, osea no se programaba el área

CM.- ¿En este centro?

I.-.Si en este centro, pero en el colegio viejo, con Abraham, Mª M, Mil estuvo una época y Lau.

CM.- Estuviste una época así trabajando conjuntamente

I.-Los tres años esos sí, porque trabajábamos juntos, entonces a lo mejor, a mediados de mes, nos dábamos cuenta, hay que cambiar los grupos, hay que cambiar

la forma, hay que cambiar y cambiábamos, o sea sin... Lo mirábamos, lo estudiábamos, consensuábamos y, a lo mejor necesitábamos más horas para lengua porque se estaban quedando atrás en el tema, pues sacábamos horas, pues de artística o de lo que sea. Lo quitábamos de matemáticas, estructurábamos incluso el nivel de ... Entonces se funcionaba pues más o menos bien, no quiero decir que eso fuera un paraíso ¿no? Era otra forma. De hecho, eso ya se ha quitado ¿no? Con la estructuración que ha habido con el primer ciclo de la ESO, eso ya desapareció. Entonces ahora mismo, pues la mejoría tiene pues su tutoría, y la clase de la tutoría y desde que lo sacas de ahí..

CM.-¿ En la ESO?

I.- No, incluso en la educación primaria.

CM.- En primaria

I.- Hay un grupo flexible con el que se está funcionando ahora mismo en quinto y funciona porque hay alguien que está ahí empujando, pero sino no funcionaba (ya), y el resto no hay, no hay grupos flexibles.

CM.- Bueno, de cara al futuro ¿no?, ¿Qué expectativas profesionales tienes ahora mismo?

I.-Bueno, ahora mismo concretar un poco más la especialización de música. O sea, ahora mismo estoy haciendo un curso de coral de un año.

CM.- Y un curso de baile

I.-Y un curso de baile, un curso de didáctica de la música en la ESO, un curso de audición musical, o sea que todo metido por ahí. Sabes ahora mismo es eso y planificar bien lo que es la, digamos, la música en primaria conectarla luego cuando la LOGSE ya, la LOGSE no, cuando lo de la ESO esté ya funcionando, conectarla un poco con la ESO. Y, digamos, eso de entrada. En principio voy a seguir de jefe de estudio, Si Moisés sigue de director; y yo seguiría con a la expectativa del próximo curso pues, terminar de elaborar el PEC del centro y que sea un poco realista y concreto. Y coger y con la cuestión lo de reglamento de régimen interno completarlo y la acción tutorial que últimamente no se está llevando, buscar la forma... pequeñas cosas pero que sirven de base y se pueda ir. Y otra posibilidad de nosotros ahora mismo es la cantidad de alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. Incluso estos días hemos tenido reuniones de los ciclos para ver los alumnos que repiten y los que tienen que progresar por la edad o por lo que sea porque están en el curso y van mal, o sea hay que ver que pasa con esos alumnos y se constata que hay un alto porcentaje de problemas familiares detrás, también. Entonces ver como le metemos mano a eso. Por lo menos lo más cercano.

CM.- Lo más cercano, luego nunca de sabe ¿no?. Bueno, pues si quieres lo dejamos por ahora.

Vamos entonces, a seguir viendo si has participado en algún seminario

permanente, grupos estables, proyectos de renovación, movimientos de renovación pedagógica....

I.- Bueno en el año 89, que yo sepa la primera información que hubo aquí sobre la LOGSE en el centro de estudios de Teología, un fin de semana. Después, el curso 89-90, creo que fue o 90-91 seminario permanente de primaria, 91-92 seminario permanente de primaria, 92-93 creo que también seminario permanente de primaria, no, el 92-93 seminario permanente de música, 93-94 hice un curso de las distintas horas de música, y luego saqué a las oposiciones, y mientras tanto están también las cosas de innovación de centros,...

CM.-Cuándo empezó aquel proyecto de animación a la lectura y de bibliotecas,...

I.- Después, este año he estado en seminario permanente de música, perdón, grupo estable de música y he hecho este año un curso de audición musical, otro de baile de salón, otro de didáctica de la música en la ESO. He estado todo un curso de ciento catorce horas de dirección coral y nada más.

CM.- Pues medio ocupadillo ¿no?. Mira ¿Qué valoración haces de todas estas experiencias que has tenido con los seminarios permanentes, grupos estables?

I.- De los cursos en general bien, o sea suelen ser bastante prácticos, quitando alguno. De los seminarios permanentes y grupos estables, se dejan a veces a la buena de Dios, te lanzan la convocatoria, haces proyectos, en el caso de grupos estables, te ponen asesores que no son especialistas de música en este caso por ejemplo. Y a veces, te encuentras con eso, te llega la dotación económica pues en Enero, en Febrero, te encuentras con un montón de gente allí que ni siquiera son especialistas en música; O sea que los grupos estables fallan a ese nivel. Y en cuanto a los cursos, ya te dije antes bastante positivos, bastante prácticos.

CM.- Mira, aparte de las actividades propias de la docencia, ¿Qué otras actividades..... realizas otras actividades?

I.-Ama de casa.

CM.- (Risas) Bueno en todo caso amo de casa

I.- Bueno como mi mujer trabaja, y entonces cuando llego de trabajar no llega... con los chiquillos y la comida.... menos planchar, todavía no me he puesto. Y después, los fines de semana me encierro en / / y allí con una fucha o una hoce o lo que sea.

CM.- ¿Por qué, tienes unas tierras?

I.- Si unas tierrillas que compré y una casa que se está reformando y ...

CM.- ¿Por qué? ¿Te gusta?

I.- Sí, además así me sirve de diversión

CM.- Te sirve de distracción. ¿Y cómo combinas la esfera de lo profesional con la del amo de casa?

I.- Bien, o sea no tengo ningún problema, de cambiarle los pañales a los chiquillos cuando eran chicos, o darles de comer o lo que sea ¿no?.

CM.- Pero, por ejemplo, el trabajo, digamos ¿te ocupa demasiado tiempo?; hay personas que me comentan: “Bueno es que en casa continúo con el trabajo”

I.- Hombre claro que ocupa, sobre todo si los chiquillos son chicos te dan la lata, no te dejan trabajar, o tienes que estar más pendiente de ellos, pero eso es algo que tienes que asumir, y a veces, el trabajo también depende de la organización que se tenga ¿no?. Yo por la mañana, me levanto, primero me afeito y tal, y en lo que se calienta la leche, estoy levantando a la chica y estoy haciendo a lo mejor, dos o tres cosas al mismo tiempo.

CM.- Mira, vamos a hablar un poco ahora de lo que sería la escuela, el centro escolar. Primero te voy hacer unas preguntas así más generales y después ya nos centraríamos en lo que es el análisis de esta escuela. Desde el punto de vista teórico se habla de metáforas para definir lo que es la escuela. Hay autores que hablan que son campos de lucha, anarquías organizadas, otros que son familias, microsociedades. Desde tu punto de vista ¿Qué imagen o qué metáfora reflejarían un poco lo que es la escuela? No tiene por que ser necesariamente las metáforas que yo te he dicho, sino a lo mejor tu tienes una imagen que de alguna manera representaría lo que es una escuela.

Yo pienso que la escuela no se diferencia de lo que es la sociedad, te estoy hablando en general, de lo que nos rodea ¿no?, la nación española, e igual que en cualquier otra profesión te encuentras, estructuras políticas, posturas ideológicas, digamos a nivel filosófico o ético; o competencia profesional. Pues eso, también está metido en la escuela y de hecho el sistema educativo, desde el momento que está regulado por una ley, lo que pretende es continuar la sociedad que ha hecho esa ley. Entonces, una metáfora que define a la escuela no sé, nunca se me había ocurrido una idea de esas.

CM.- Mira, desde tú punto de vista ¿ Qué sería un buen centro escolar, educativo? ¿Qué características reuniría?

I.- Primero una dotación más de material, bastante más, a nivel teórico unos profesionales mejor preparados. Una dotación material adecuada par la materia que se esté impartiendo, eso por un lado. Por otro lado sería, una buena relación en términos de profesorado y de los alumnos, y una buena relación con la sociedad que te rodea, padres y las instituciones que nos rodean. Yo creo que si esto se llevara sería una buena escuela. Los contenidos y los objetivos, todo eso vendrían después.

CM.- Y ¿ En qué medida esas condiciones o esas características de un buen centro escolar se dan aquí en este centro?. Ya empezamos un poco a centrarnos más en el análisis de este centro. Bueno, en medidas, no quiero que me digas: medida cuatro o medida cinco, sino si esas condiciones se dan o por ejemplo...

I.- Ahora estamos en un momento difícil, con la dichosa nueva especialización que terminó esta mañana pues, menos dos, el resto de la gente quedó suprimida por una plaza que quedó en Tejada, (En Tejada, si si) que condiciona un montón. De todas formas esa gente hubiese quedado mal asdcria, o sea que estos temas proporcionan gente no especializada o no preparada de primaria para impartirla (ya, sí). ¿Cuál era la pregunta?

CM.- Sí, la pregunta era , que de las características que tú me decías de formar un buen centro escolar, una de ellas por ejemplo, la dotación de material y humano, ¿no?

I.- El material, pues la LOGSE empezó hace cinco años, si no me equivoco a incorporarse al sistema, y material digamos, material LOGSE, a los centros ha llegado muy poco, algo en preescolar. Seguimos funcionando, en líneas generales, como si hubiésemos estado en la fase anterior, o sea, no hay material nuevo ni hay, los profesores que salen ahora de magisterio, siguen saliendo con un montón de ideas, pero luego en la práctica muy pocas. Y entonces, ¿qué tanto por ciento?, pues yo creo que a lo mejor un 50 o un 60.

En relación con los padres y tal, una sociedad propicia , una sociedad, los medios de comunicación, propician digamos, enfrentamientos entre padres y profesores, y a veces, quizás al contrario.

CM.- Y otra de las características de las que me hablabas era que hubiera una buena relación interna

I.- En este centro la relación no es ya en absoluto primaria, la relación, yo hablo de primaria, es una relación bastante buena. Hay fricciones pero hay algunas cosas solapadas por ahí, de lo demás, no es mala. Hay centros que están mucho peor que este.

CM.- Y esas ficciones ¿ Por qué crees que se producen?

I.- Quizás por intransigencia ideológica o pedagógica (¡si!). A veces falta un poco de capacidad de ceder para que otros cedan. Si no se da eso de parte y parte pues, da o se proporciona desde incomunicación o ciertos rencillas o ciertas reservas que a la larga se van acumulando y pueden llegar a problemas.

CM.- Mira y ¿Cómo definirías las relaciones de los padres con el centro?

I.- Pues muy mala, muy mala en el sentido de participación, de interesarse por la marcha del centro, de ocuparse porque esto no funcione mejor, ha habido problemas últimamente de bulos y de cosas de esas, cosas que se dicen y se van aumentando, se forman rollos ¿no?. Y hay un alto porcentaje de comprensión o de alumnos realmente que tienen problemas familiares en las casas ¿no? (Sí). Y precisamente esos son los padres que aunque se les convoque directamente, o en este caso por jefatura de estudios, no vienen. Se despreocupan en la casa del hijo que está en la escuela, o sea, que a ese nivel están bastante mal. Pero esto es en casi todos los

centros. (Es en general)

CM.- Una cosa que te iba a preguntar, ¿ Tú llegas a este centro, eliges el centro dentro del concurso de traslados...?

I.- Si, yo elijo la zona, primero, en el concurso que hubo en el 91, en el momento del concurso, zona y dentro de la zona las plazas que habían. Y dentro de las plazas que habían que eran tres aquí, dos en La Lechucilla y una en La Lechuza. Yo era el primero de los seis y

CM.- ...Y ya estás aquí. Hace que llevas aquí me comentabas desde el 91, seis cursos.

I.- Seis cursos, sí

CM.- Mira, respecto al consejo escolar ¿ Qué valoración haces de lo que sería la idea un poco de que los padres y alumnos participen en el funcionamiento del centro, cómo y después qué valoración haces del funcionamiento del consejo escolar del centro?

I.- Los alumnos participan, pero es totalmente nulo, asisten algunas veces pero la aportación que hacen, o la, incluso el cuestionamiento de algunas cosas del consejo escolar, pues, nulo. Quizás no somos propicios, no se les motive, no digo que la culpa la tengan los alumnos. En cuanto a los padres, no suelen cuestionar muchas veces las cosas, o sea, el consejo escolar, las cosas del trámite pues no se discuten, no se cuestionan, ni se enfrentan unos a otros, lo que interesa es que se discuta y que haya una profundización de los temas, o lo que sea. Por ejemplo, la memoria, y alguien quiere leer, alguien quiere que tal. Todo el mundo pasa y se aprueba... (ya). Y así muchas cosas.

CM.- Y ¿a qué crees que es debido esto?

I.- Yo creo que a comodidad. A lo mejor empieza a las 4 o 4'30, y si termina en media hora mejor que termine en tres. Un poco a comodidad o a no estar enterado, ¿entiendes?. Como el orden del día se entrega con 48 horas de antelación o más pues no se preocupan por ver de qué va el asunto ¿no?. Y cuando se le pide a través del consejo escolar, sobre todo a los padres que participen en ciertas cosas del colegio como el PEC del centro, nada, hay que ponerle la pistola en el pecho, mire si usted participa, los profesores hacemos nuestro PEC y se lee textualmente, y se lo chupan

CM.- (¡sí!) ... Y respecto al claustro, ¿Tú piensas que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

I.- No tanto como debiera. O sea, creo que el claustro debe implicarse más en asuntos que son los que le competen, es decir asuntos pedagógicos ¿No?. Y deben aplicarse más, y consensuarse más las cosas, y luego llegar a exigir las. Una vez consensuadas y aclaradas y aprobadas, pues que estas se cumplan y vayan a misa ¿no?. En ese segundo aspecto no está....

CM.- Sí lo que sí he observado, no sé si tú percibes lo mismo, que se discute

poco, no se interviene demasiado y que incluso las mujeres, en relación con el temas de mi tesis, intervienen menos que los hombres. ¿Por qué crees tú que se produce este hecho?

I.- Pues la verdad no lo sé, porque somos menos hombres que mujeres ¿no?

CM.- Pero tú observas, para que veas que la pose suele ser más, no digo que las mujeres no hablen, porque también hablan sobre todo determinadas personas, o sea que....

I.-Es que no sé a qué te refieres.

CM.- ...Bueno, si quieres aclararme esta cuestión, o no aclararme, sino que tú me aportes tu punto de vista, sobre por qué piensas que hay esta resistencia a intervenir, a discutir.

I.-Yo creo que lo mismo que influiría, digamos, al no querer por ejemplo querer cargos directivos, o no. El no, digamos, no ir más allá de las funciones que le dan las tutorías, o del aula, sobre todo el que sea más papeleo, sean reuniones, sean reacios a ello ¿no?. También somos reacios porque te enfrentas, digamos, no efrentarte, pero sí de alguna forma, tener relación con compañeros que no quieres tenerlas; o reuniones, de repente un día por la tarde tienen que dejar de ir a los cursillos porque tienen una reunión con el inspector a tal sitio. Pero quizás, sea lo mismo lo que influye en una cosa y la otra.

CM.- Mira, aparte de lo que es el claustro y el consejo escolar, ¿hay en el centro otras unidades organizativas, por ejemplo, equipos de ciclo, de nivel, están constituidos? ¿Cómo funcionan?

I.- Sí. No tanto como debiera funcionar, o sea, los equipos, sobre todo los equipos de ciclos, como aquí todos los niveles, a veces, están un poco mezclados, son un poco profesores para tener un equipo de nivel. Hacer uno o dos como mucho o dos a la mitad ¿no?. Sobre todo el equipo de ciclo, las reuniones sí son exigidas pues detrás del jefe de estudios o de gente superior, quien dice, bueno, tienes que hacer tal cosa o rellenar tal papel. Y tampoco discuten mucho y.... consensuan mucho, digamos, la metodología, los criterios de evaluación, y de formación y todo eso, siempre se está insistiendo continuamente sobre ellos, dejan poco que desear. De todas formas está mejor que otros años.

CM.- ¿Funcionan, aparte de los que son así grupos más formales?

I.- La comisión pedagógica.

CM.- De coordinación pedagógica, si que ya me comentaste el otro día la composición

I.-Y yo creo que nada más así como órganos.

CM.- ¿Y grupos informales de trabajo...?

I.- Sí ya después hay incluso, para los próximos cursos, que vayan tanteando algunas cosas.

CM.- Sí me estabas comentando pues lo de los grupos informales...

I.- Que intentan pues eso funcionar por equipos y que sea a lo mejor de los niveles distintos. En concreto al año que viene dos personas intentarían pues estar juntos, aunque sea, a niveles diferentes dentro del mismo ciclo, para poder trabajar.

CM.- Metodología

I.- Metodología, de agrupamientos.

CM.- Ah... El tema de los agrupamientos flexibles, el proyecto que van a presentar

I.- Sí de cuestiones, incluso se podría llegar, en este caso no se puede llegar a flexibilizar a nadie. No es algo nuevo, es algo que venía del colegio viejo, pero que podría funcionar. Podría ser un revulsivo a...

CM.- Es que yo el otro día cuando estaba hablando con Abraham, sólo decía, así, lo de los proyectos de innovación y todo eso ¿no?, que realmente la experiencia que me estaba contando de que había pues, como dos listas: una lista la oficial, y otra lista los agrupamientos que se formaban bien por los intereses de los alumnos, o bien para las necesidades de determinados alumnos, y tal de circunstancias de área. Y claro eso dices tú, pues mira, ahora que todo se dice el agrupamiento flexible y queda tan bonito, son experiencias que se han hecho antes de...

I.- Sí, eso sigue siendo desde aproximadamente el año 85 o antes.

CM.- Y son experiencias muy interesantes, porque lo de la cooperativa por ejemplo

I.- Yo tardé más de cuatro años con esa experiencia.

CM.- lo de la cooperativa también

I.- Yo estuve como tres años, allá en el colegio viejo con esta experiencia, y cuando empezó a montarse, en el colegio viejo, ya había incluso aquí en octavo y la verdad que se funcionaba de otra forma. Y había lo de ejes transversales, que está tan de moda ahora (Tan de moda), que no tiene que estar de moda, pues en aquel momento ya se llevaba. Aunque no se llamaban ejes transversales ni se llamaba como otro

CM.- Sí tema de interés para el alumnado o como se llamara, pero la cuestión es que se trabajaba de otra manera que ahora parece la panacea y lo novedoso pero que hay gente que viene trabajando desde hace muchos años

I.- Y que muchas veces no hay ningún proyecto, ninguna comunicación, ninguna cosa, o sea no puede hacer

CM.- Claro, es lo que yo le decía, tienen que animarse y....¡oye! Escribir y dar a conocer todo el trabajo ese que han estado realizando.

I.- Pero no hay ánimo, no lo ha habido, ni lo hay, ni creo que los habrá, de hacer, digamos público eso, y llevarlo a una escuela de verano y a una comunicación o innovación educativa. No sé.

CM.- Pues yo los animo porque creo que se lo dije a Abraham y dice que de eso nada... Bueno, vamos a ir terminando ya. Mira respecto a la jefatura de estudios, que el otro día me estuviste comentando un poco como fue el proceso de llegar a la jefatura, ¿Qué problemas has tenido así con la jefatura? ¿Y qué valoración haces de la experiencia?

I.- Bueno, la valoración global es positiva, te lo digo porque ya he hecho la memoria,, Pero eso la valoración global es positiva. El colegio, no sé si tú por fuera lo has notado, pues funciona mucho mejor que en años anteriores, y se ha intentado trabajar en los aspectos básicos, que vayan poco a poco aceptando el progreso. En ese sentido, se seguirá intentando el próximo curso. Quizás los problemas más así, más, no quebraderos de cabeza, pero te preocupan más y seguirán preocupando es la digamos, los aspectos del reglamento de régimen interior, como son la permanencia de padres en el aula, en horas de clase o la entrada y la salida del colegio, sin necesidad, en ciertas relaciones o ciertas cosas que ha habido entre padres concretos y el centro, la última fue en la fiesta y eso por una parte. Y por otra, el lograr, quizás, que lo que se acuerda y lo que se trabaja a nivel de grupo, a partir de un grupo que trabaja en el centro, pues dentro del aula que se lleve a la práctica. Porque, a veces sospechas, que se llega a un acuerdo pero después, sospechas que en el aula eso, cada uno lleva su método...

CM.- sí, el que ha seguido toda la vida.

I.- Y quizás otra cosa que preocupe sea la acción tutorial, o sea, prácticamente ese tema no se está llevando salvo casos puntuales, y ciertas cosillas que salgan. No hay, digamos, algo que todo el profesorado ha planificado.

CM.- Me hablabas en la primera entrevista de lo que era pues, el obstáculo que tú habías encontrado a lo largo de la carrera, de un poco de que el trabajo en grupo escasea, en la mayoría de los centros. ¿Eso ha sido también un obstáculo, digamos, aquí en el centro....?

I.- Sí es un obstáculo, porque si se trabajara en grupo, es más lento pero más seguro. Es más lento pero a la larga es mucho más eficaz. Porque si no a veces das palo de ciego, o cosas que el otro está practicando en la clase, o lo que sea ¿no?, y que lleva practicando un montón de tiempo y que le funciona, pues tú no te enteras y tú a lo mejor empiezas a dar palos de ciego, en una reunión discutir y poner en común un montón de cosas pues sales del atolladero o lo llevas a la práctica con mucha más facilidad. O ante ciertos problemas ya das respuestas comunes, eso ya, uno por ejemplo son cosas muy sencillas, pero si son significativas, que te pasa un alumno corriendo por la escalera y le llamas la atención, pasa otro y como si no oyera nada; Son cosas, digamos, muy concretas pero que son muy significativas. A otros niveles más pedagógicos pues sería más ...

CM.- Mira ¿Qué funciones principales realizas? ¿Qué tareas fundamentales

realizas en la jefatura de estudio?

I.- Bueno, la jefatura de estudio lleva toda la cuestión de coordinación pedagógica. Desde el Proyecto Educativo del centro, el proyecto curricular del centro, el reglamento de régimen interno del centro, a lo que atañe a la aplicación de todos los documentos, o facetas. También le compete el absentismo escolar, tanto alumnos como profesores, o sea, prácticamente sobre el jefe de estudio descansa la mayor parte del papeleo del centro. Si miramos en la memoria, en todos los aspectos que tiene la memoria casi todos pertenecen al jefe de estudios, salvo la memoria del equipo directivo y ahí está lo que no entra en el jefe de estudio. Todo lo demás entra.

CM.- Bien, desde tú punto de vista ¿Podrías señalarme qué metas u objetivos prioritarios debería alcanzar un centro escolar?

I.- ¿Qué metas?. Primero una formación digamos, como la Logse dice, una formación humana y básica. No sólo una formación de conocimientos básica, sino una formación de personas. El problema es ¿Qué concepto de persona trae la LOGSE de fondo? Pero bueno, no vamos a entrar ahí, lo que sí es claro, que el centro tiene que tener lo suficientemente claro y consensuado que proyecto de hombre tiene que salir del centro, o tiene que ir encaminado al salir del centro. Y eso es una de las cosas que no existen.

CM.- ¿No existen? ¿Tú crees que no hay consenso en el centro?

I.- No hay. Hay algo sobre el papel, pero que si tú lo analizas no hay en el fondo nada, muy poco. El primer apartado del PEC es metas. Dentro de las metas estaría ésta. Y eso es algo que se está elaborando a ver lo que sale. Pero eso sería un objetivo prioritario, tener muy claro, (el tipo de persona), el tipo de persona que se quiere formar. Y después otra cosa es tener bastante claro, no sólo a nivel de centro, sino a nivel ya, digamos, de zona y de comunidad autónoma, incluso del estado, objetivos mínimos de niveles, ciclos y de etapas. Que si aparece, o sea, todo el mundo, sí, sí están y lo que sacó el MEC o lo que sacó la consejería o las distintas consejerías. Pero que están en el papel, o sea, viene un alumno de un centro a otro centro y tanto un alumno que ha aprobado, como uno de segundo ciclo que no sabe sumar, o no tiene lectura comprensiva ninguna, o el otro que viene suspendido , pero, sin embargo, está mejor que el que está aprobado. Así que , o sea, que no hay una unificación en ese sentido.

CM.- Bueno, ¿ Cuáles crees que, ya me comentaste algo, creo yo, pero como te estaba preguntando más desde el punto de vista de la jefatura de estudio, los principales problemas que tiene ahora mismo el centro? ¿Cuáles serían?

I.- Digamos, los problemas más próximos, distribución de los cursos de primaria. Y hasta septiembre que no salga la circular número uno que rige eso, pues no sabemos como va a salir.

CM.- ¿Nadie sabe en primaria con qué curso se va a quedar?

I.- No, como la reascripción es prácticamente borrón y cuenta nueva. Hasta los que proporcionan dentro del ciclo, el primer curso de segundo ciclo, pues el saber si van a continuar. Otro problema es los especialistas con tutoría, que yo considero grave como en este centro. Posiblemente va a tener un especialista para tutoría, no va a tener horario para la especialidad. Ni la tutoría funciona como debería funcionar, (Ni la especialidad tampoco) ni la especialidad.

Y el otro aspecto en el que están intentando a ver que hacer es la cantidad de alumnos que no progresan o que progresan no adecuadamente. Entonces se están haciendo estudios, de hecho ya se han elaborado un documento, se está por cierto, yo estuve ayer hablando con el inspector sobre eso

CM.- ¿Un documento del centro?

I.- Sí; donde están implicados los tutores, la jefatura de estudios, el SOEV y educación especial. Se hace una valoración de todos esos alumnos, una valoración de capacidades donde hay unos alumnos catalogados ya digamos, para estudios por lo que antes era el equipo formacional. Otros alumnos se van a realizar estudios aquí se ve que hay alumnos que hay que retirar ya a servicios sociales o incluso unidades de salud mental, y hay un grupo bastante alto de alumnos que

CM.- si, ¿a unidad de salud mental?

I.- Sí, hay en concreto, hay dos alumnos que tienen problemas psicosomáticos, de personalidad. Uno va a entrar en sexto el próximo año y el otro estaría en tercero. El de sexto la madre está loca y entonces necesita apoyo psicológico y a ver como (ya). Y además, no sólo por el alumno, sino también en la casa. Y el que va a tercero que va a venir otro hermano aquí, al preescolar de cuatro años, con síntomas de autismo con deficiencia del desarrollo (del lenguaje) del desarrollo general, no me acuerdo como se llama exactamente, DRT o algo así. Deficiencia grave con síntomas de autismo y hay relaciones raras y sospechas tanto con tutora como por el propio orientador, relaciones raras dentro de la pareja, también en este caso (ya). Y ese alumno necesita quizás por lo menos el verse por allí ya

CM.- ¿Y tú crees que todo este tipo de problemas en el centro se plantean conjuntamente, se les intenta buscar soluciones conjuntamente?

I.- Bueno, últimamente, se han planteado en cuanto que se ha partido de reuniones de primero desde la jefatura de estudio, cumplimentar datos sobre el alumno que mal, después por supuesto dar un paso inicial se hizo un estudio, se volvió otra vez a reclamar más datos a los tutores, hizo el orientador un estudio de capacidades de esos alumnos, aunque sea superficial ¿no?. Pero por lo menos te dice algo. Después con reuniones a nivel de ciclo, en concreto sobre esos alumnos y se ha llegado a través de esto, hacia delante, y tal una elaboración de documentos, que se han incorporado a la memoria y a partir de ahí se van elaborando proyectos de apoyo y según los proyectos que se hagan, pues incluso yo he intentado hablar con el

inspector, a ver las posibilidades de poder tener un profesor más para poder atender a....(a toda esta gente). O sea que la respuesta ha sido común, osea no va a ser....

CM.- Bien, respecto a las relaciones entre el profesorado, ¿Tú crees que son buenas, hay un buen clima o hay...?

I.- En general el que viene de afuera, pues ve un buen clima, pero si lleva un tiempito dentro y se acerca un poco, se nota en algunos, sobre todo en algunas personas cierta tirantez, ciertas reservas. Bien por carácter, bien por lo que me decía antes, digamos por nuestras exigencias metodológicas.(Formas de trabajo), si forma de trabajo, forma de ver las cosas o.... Y también a lo mejor a la hora del trabajo en grupo, pues tiene sus reservas ¿no?. Entonces son mejores que los del año pasado, bueno mejores en el sentido de dividirse en el centro la ESO, por un lado y la primaria por otro, digamos ha propiciado, digamos los grupos y el tratamiento de grupo, el claustro, el consejo escolar o la calle. Como decía podría ser mejor, eso sí

CM.- Bien y respecto a la decisiones que se toman ¿ Cuáles crees son las decisiones principales que se toman en un centro ?

I.- No sé exactamente lo que me quieres decir.

CM.- Vamos a ver, decisiones por ejemplo, en cuanto horarios, en cuanto a disciplina, en cuanto a contenidos a desarrollar, en cuanto a distribución de la ratio, por ejemplo el tipo de agrupamiento que se hace, todo ese tipo de cosas, a la elección de libros de texto. Si el centro tiene cierta autonomía para tomar sus propias decisiones ¿ cuáles son esas decisiones ?

I.- Una vez aprobados, digamos, los grupos, esos los aprueba creo que la dirección general de centros, eso no se puede cambiar, osea si la dirección general establece la relación de puestos de trabajo, bueno que ya debería de estar aquí, y no ha llegado ¿ no ?. Es de diez unidades de primaria. Diez unidades no se pueden cambiar, y si son tres en el primer ciclo y en el segundo y tres en el tercero, no se puede variar. Ahora interiormente dentro del sistema, sí hay cierta flexibilidad para tener...., pues hacer grupos flexibles, o tener dentro de un tutoría fija pues, tener una tutoría móvil, respetando quizás, pues que los alumnos de la tutoría oficial sigan siendo los mismos ¿no? Aunque los alumnos se puedan cambiar en ciertos momentos o en ciertas áreas, en la agrupación de alumnos. Eso es autónomo de aquí, pertenece ya al centro, se puede hacer. La cuestión de horario no va, osea, hay un horario fijado orientativo, pero más o menos fijado que son las seis de lenguaje o las cinco de matemáticas, etc. Pero el centro, o la tutoría tienen autonomía de poner, a lo mejor, el lunes lenguaje a primera hora o matemáticas a segunda o al revés. El horario, digamos entonces de especialistas, lo realiza el centro. Depende digamos, un poco de la plantilla o de si el tutor tiene..., si el especialista tiene tutoría o no. (sí) A ese nivel las decisiones son del centro.

CM Y ¿ tu estás de acuerdo, osea, te sientes partícipe de la decisión, de cómo

se toman decisiones respecto a esas cuestiones ?

Sí, en la mayoría sí. A veces se toman decisiones que después no se cumplen pero bueno..., y hasta cierto punto estas de acuerdo con algunas decisiones, pero luego no estoy de acuerdo con el resto. ¿no ?

CM.- ¿Y eso por qué ?

I.- Eso ¿ por qué ? . Porque..., quizás sobre todo, si son decisiones que atañen a la relación con los padres, porque llamarle la atención a un padre, más que llamarle la atención es..., es decirle a un padre que toca en la puerta a las nueve y cuarto, “ pues mire no le puedo atender “ pero no cerrarle las puertas en las narices. Pero sí no puedo. Mientras eso no se de, a pesar del acuerdo, de que..., pero un padre no puede estar interrumpiendo una clase ¿no ? Porque hay otro cauce para que ese padre pueda relacionarse o tenga una entrevista con el tutor. Hay una hora quincenal, o incluso, buscar una forma extraordinaria de hacerlo. Y hay otros cauces, sin embargo no se cumple. Entonces ¿ por qué ? . Porque, a veces, cuando atañe a los padres, porque el jefe de estudios o el director es el que llama la atención, y el jefe de estudios a veces pasa de eso y cuando ve lo otro ¿no ?

CM.- Bueno, pues, lo dejamos aquí Suso ¿ si ?

I.- Si ya has terminado.

CM.- Eh..., queda una parte más relacionada con las cuestiones de la enseñanza, de tu enseñanza particular, tras tu estructura de especialista de educación musical ¿ qué objetivos te planteas en el área ?

I.- Digamos, que el objetivo básico es que los alumnos al terminar primaria, sería al terminar la enseñanza obligatoria, pero bueno, al terminar primaria, tengan unas herramientas básicas para saber escuchar y producir música. No es que sepa tocar la flauta, ni que sepa tocar un instrumento, ni que sepa cantar bien, o lo que sea. Pero sí que sea capaz de cantar, que sea capaz de llevar ritmo de instrumentos de percusión, o quizás poder llevar una melodía en una placa o en una flauta o en otro instrumento si se puede. Que al oír , sean capaces de oír música, digamos, en el sentido crítico, y que sea capaz de oír cualquier tipo de música, aunque le guste X ¿no ? Que sea capaz de oír tanto música del siglo XVIII, como puede ser un Heavy ¿no ? . Entonces el objetivo básico es ese.

CM.- Respecto a los contenidos que trabajas en el area ¿ cómo los eliges ?

I.- O sea, vienen ya, digamos, fijados. Se pueden dar bien así, o se pueden dar, seleccionar, por ejemplo, el contenido, pero eso viene fijado en la.... (en los programas oficiales) en la programación oficial. De todas forma se trabaja fundamentalmente el ritmo, que tiene relación con la psicomotricidad y lo vocal, en la medida que se puede, instrumentos, por lo menos conocer instrumentos; cuestión de rítmica, de llevar el ritmo del instrumento, ver si es capaz de mantenerse en una orquestación muy sencilla todos los instrumento. Teoría de la música muy poco, o sea, lo que es imprescindible

que vaya saliendo. Porque ¿para que necesita un chiquillo conocer un grupo de valoración especial, si sale y se lo aprende, mejor, si no no tiene gran importancia. Lo importante es que si se encuentra con un tresillo y un dos por cuatro, pues rítmicamente lo pueda llevar. Aunque no sepa que eso es un tresillo y aquello es un tres por cuatro y tiene un valor de dos o lo que sea.

CM.- Respecto a los programas oficiales

I.- Nosotros, aspectos de la danza

CM.-La danza, a mí me encanta, yo creo que la danza es lo que a mí más me..., que me gusta a mí de toda la parte de música

I.- La danza, dramatización también.

CM.- Claro es que ahí puedes trabajar un montón de aspectos.

I.- El problema de la música es que es una hora a la semana, que está metida dentro de la artística: plástica tiene dos horas y música tiene una oficialmente, entonces el tiempo se hace...

CM.- ¿ y plástica la da el tutor ?

I.- La plástica la da el tutor, entonces hay una descoordinación que no tendría que darse por el motivo, que coordinarse con diez tutores es... (complicadillo) trae su tela. Y no hay tiempo y entonces lo fundamental sería que el especialista fuera un especialista de artística, en ves de música solamente. (Plástica y música) Osea, que englobe el área de artística, plástica, dramatización y música, entonces ya puedes, digamos, jugar con las tres, que se complementan. Incluso después sí podría haber una coordinación, por ejemplo con lengua, en cuanto a dramatización por ejemplo, o con educación física en cuanto a ritmo y psicomotricidad. Después ya les conectan...

CM.- Y ¿ cómo es entendido en el centro la..., es comprendido, digamos, el área? Eh..., me explico. Música, educación física, plástica hay una concepción, tenemos una concepción, desgraciadamente, de que son las " Marías " ¿no ?. Sí, las ponemos a última hora porque ¿se entiende quizás la educación musical, ya desde el punto de vista del centro, ya fundamental para.....?

I.- Se tiende a eso...

CM.-... para el desarrollo del alumno?

I.- y se está tendiendo que cada vez se está entrando por ahí. De todas formas como el objetivo es un poco fundamental, en música no es tener unos conocimientos X, tanto digamos conceptual, como puede que lengua o matemáticas son imprescindibles, que el niño pues matemáticas que el niño sepa que 2 y 2 son 4, digamos sepa sumar, multiplicar y dividir, esos son digamos conceptos. Después estarían los procedimientos conque llegarían a esos conceptos, y que son, digamos fundamentales, En música son más bien procedimientos, (procedimientos). Entonces, en plástica; entonces no se valora tanto que el niño haga muy bien un dibujo, paisajes, sino como llega ese niño a hacer ese paisaje. (A hacer eso). No tanto, que el niño sepa

llevar un ritmo, la danza y lo haga lo mejor que pueda.¿no? Entonces hay ciertas deferencias, no tiene que ver con el resto de las áreas. Que cada vez van dejando de ser “Manías” sí, pero siguen siendo “Manías”.

CM.- Mira, respecto a la metodología, al método que utilizas para enseñar, ¿Cómo lo caracterizarías?

I.- Es digamos totalmente activo y práctico, y nada memorístico. Salvo lo poco que se ve de teoría, se ve sobre un ritmo, sobre algo que se esté viendo, ¿no?. Y algo progresivo; bueno, el niño tiene que tener a final de segundo, saber el sol, el la, el mí y el do. A lo mejor no llega al do, pero bueno si ha llegado al sol y al mí y lo entona bien y lo trabaja bien y se divierte, pues es más importante que el resto ¿no?.

CM.- Y respecto a la evaluación, me estabas diciendo antes que valoras el trabajo diario

I.- Si la evaluación es día a día , clase a clase. Osea, yo no hago control, a pesar de que, a lo mejor un día diga bueno, mañana hago control, o la semana que viene, pero no... Es eso, observar al chiquillo, si participa, a parte de la participación, si lo hace mejor o peor o con interés. Y se basa así fundamentalmente en eso, sí. Un chiquillo que te coge una clave e intenta llevar un ritmo por ejemplo, fallará un montón de veces, pero poco a poco lo va consiguiendo; pues ese niño la valoración es positiva. Si respeta su turno cuando le toca, o el punto de lo que sea, la atención todo eso.

CM.- Mira, ¿utilizas libro de texto?

I.- Sí lo utilizo pero no lo llevo a raja tabla, de hecho ya estuve pensando al próximo curso, es quinto y sexto, quitarlo. Si tengo que dar en la ESO, pues ya no voy a poner libro de texto.

CM.- ¿Tú coges música en la ESO también?

I.- Creo que sí. Y en los primeros niveles como la gran parte se trabaja, digamos dibujando o pintando o tal, entonces, el sacar fichas. Date cuenta que son 250 , 250 hojitas o el doble, todas las semanas, pues al año es mucho ¿no?. Y entonces en los primeros niveles hasta yo tengo libro de texto pero es el que sirve para los 2 cursos, no es un libro de texto por año, primero y segundo tienen el mismo libro, tercero y cuarto tienen el mismo libro entonces...

CM.- ¿ y qué criterios, para elegirlos, que criterios utilizas?

ENTREVISTADO: Ismael
ENTREVISTADORA: M^a Carmen
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: 19 Junio 1996
LUGAR: Jefatura de Estudios (Colegio Viejo)

M Carmen: Antes de empezar, esto es un poco el guión, la primera entrevista eran cuestiones más así, relacionadas con la presencia de mujeres en las escuelas, la feminización de la enseñanza. Esta es una entrevista, digamos de carácter más personal ¿no? Un poco incidiendo en lo que ha sido el desarrollo tuyo en tu carrera y después un poco las ideas que tienes sobre la escuela en la que trabajas y la enseñanza que realizas. Como son cuestiones personales y a lo mejor sale algo que tu no quieres que tal, pues en cualquier momento me dices que apague el cacharro. Yo de todas maneras revisando la primera entrevista que hicimos, donde tu me planteabas un poco, que las mujeres en la enseñanza no están marginadas, tienen un presencia mayoritaria y además son..., en muchos casos las dinamizadoras de muchas actividades y demás ¿no? Pero me quedaban ahí, que han ido surgiendo al tiempo de hacer otras entrevistas. Una de ellas es que yo hablo de la marginación de las mujeres, pero hay alguien que me comenta que los hombres están en minoría, los hombres quizás por la presencia mayoritaria se pueden sentir marginados ¿ que opinas tu de este tema ?

Ismael : Bueno yo pienso que el hombre no se siente marginado en absoluto en la escuela, bajo ningún concepto. Lo que si ocurre muchas veces es que, las estructuras convencionales hombre- mujer, se repiten en la escuela, y no es una cuestión de cantidad, es una cuestión de calidad, y cuando hablo de calidad, es en el sentido tampoco de bueno o malo; sino del hecho que hay muchas mujeres por el hecho que tiene que atender, una vez que salen del colegio, a su familia, por el hecho de todas esas condicionantes educativos que hay desde que nacieron, hacen que en un claustro, en una comunidad educativa se sientan como si no al margen, si al menos procuran no participar mucho por razones totalmente comprensibles como decía. El hecho de que tienen que atender una casa, el hecho de que la educación que hayan recibido, hacen que estén presentes pero que su actividad, o su activismo no sea tan fuerte, y en colegios donde hay mayoría de mujeres pues de repente son tres o cuatro hombres los que se mueven,....., es por eso.

M. Carmen: Bien, de todas maneras ¿tu crees que los hombres y las mujeres se plantean la enseñanza de forma diferenciada ?

Ismael: No yo no, yo que creo que no, todo eso depende del criterio de cada cual, no, hay mujeres que están ahí y trabajando por eso, porque es una manera de escapar del papel de ama de casa, pero hay hombres que están también que están ahí trabajando a cambio de una nomina nada más. Hay mujeres que se entregan totalmente a su papel como educadores y hombres que se entregan totalmente, entonces es una cuestión de criterio personal o de escala de valores que otra cosa.

M. Carmen: Y de cara al tratamiento con el alumnado y demás..., al tipo de tarea que realizan ...

Ismael: De talante personal porque yo he tenido a lo largo de catorce años de experiencia que tengo, he observado de todo, gente que se entregan plenamente y tienen capacidades extraordinarias para desarrollar su función y hombres maestros malos. Que eso tiene que ver mucho con el talante personal, no el hecho de que sea mujer, sea hombre.

M. Carmen: Muy bien, pues si te parece vamos a empezar esto, haciendo un recorrido histórico por tu profesión. Mira, podrías explicarme un poco los motivos que te llevaron a ti a elegir la carrera de magisterio, dedicarte después a la enseñanza.

Ismael: Bueno, los motivos, como los de otra mucha gente, que me metí en magisterio porque yo quería estudiar otra cosa pero no había posibilidades a nivel familiar de estudiar lo que yo quería; además eso significaba salir y en fin, por clásico, clásico proteccionismo de la familia. Principalmente de la madre, en una sociedad tan matriarcal, pues me resultó imposible salir. Entonces a última hora, a último remedio, lo único que había en Las Palmas en aquella época era la escuela de magisterio. Sí, había alguna cosilla más, pero en fin, la escuela de magisterio y me metí por no perder el tiempo esperando que llegara el momento y dedicarme a otra cosa y nada, estuve ahí medrentando prácticamente.

M. Carmen: ¿Y la intención primera era haber estudiado...?

Ismael: Arquitectura.

M. Carmen: Arquitectura sí.

Ismael: Sí, y luego pues me metí ahí ya te digo, prácticamente vegetando, por pasar el tiempo. No me gustaba en absoluto, me parecía que lo que se daba en la escuela no tenía nada que ver con la realidad, era demasiado cuento, demasiada bobería, y no tenía el más mínimo interés y ya después cuando llega el momento de entrar. Y llega el momento que entro en contacto con los alumnos, entonces a partir de ahí sí que me engancho a la profesión. Y he seguido hasta ahora, de hecho, me cabrea enormemente todo lo que tenga el menor tufo a burocracia, todo lo que sea ver a los chiquillos como máquinas a las que se les meten unas fichas y responden de acuerdo a unos parámetros marcados por los iluminados de siempre, que iluminados los tenemos todos y se olvidan de pensar que el niño es una persona, actúa a veces de manera totalmente insospechada. Y en fin que no son una clase, digamos, un poco para llevarnos al terreno animal, una clase puede ser una clase de perritos que reacciona a unos estímulos, y por fuerza a tal estímulo, tal reacción, en los chicos y en las chicas, nunca se sabe. Y cuando desde los despachos y desde los cerebros más o menos calenturientos de algún que otro "Pope" de la educación se diseñan actividades, se diseñan programas porque los inicios van a actuar así. Entonces es cuando me cabrea enormemente haberme dedicado a esto. Además creo que me he movido siempre y lo he intentando también, aunque muchas veces, claro, la edad te va marcando una distancia con respecto a los orígenes y a no olvidar aquel truco que hay que emplear siempre, no olvidarme nunca de cuando yo era niño.

M. Carmen: Y ahora mismo, tu piensas que se está llevando una excesiva burocratización, tecnificación de lo que es la enseñanza, por lo que me estás comentando.

Ismael: Total, y cada vez peor.

M. Carmen: Cada vez peor.

Ismael: Es decir, a peor la mejoría

M. Carmen: Es decir, a los maestros cada vez, se les está exigiendo más tarea del tipo burocrático, de papeleo, eh...

Ismael: Sí, además un papeleo que no sirve para nada, estamos en la época de la cibernética, de la informática y da la impresión que no confían, o no se creen trabajo, el rendimiento que podemos tener en el aula, que dicen, por si acaso trabajan poco vamos a tenerles

más horas penadas, haciendo papeles, papeles que no sirven para nada, sino para llenar almacenes y para gastar presupuestos de todos nosotros en alquileres de almacenes, en fotocopias, en papeles, en y en... En fin, en un montón de gente que está para clasificar esos papeles, y después tirarlos en cualquier almacén triste, húmedo y mugriento. Bueno después hay otros casos de tipo político y todo esto de la burocratización de la escuela y demás si es que... Muchas veces sospecho que para los poderes, la alumna, el alumno no son sino números estadísticos, de forma que entonces lo que interesa a los que rigen todo este tema de la educación, al igual que puede ser en obras públicas o puede ser en otras cosas, pueden ser datos, datos que se pueden llevar a un parlamento, que se pueden llevar a una comisión, a una rueda de prensa y después de un vaciado, como se les dice de estos datos, decir, pues con nosotros ha mejorado la educación porque el 38'93% y no se cuanto... En fin, estos rollos que mucho me hacen sospechar que realmente no se mira el fondo del problema, solo interesa unos resultados que puedan reflejar estadísticamente de cara a los debates y en fin, a llenarse la boca diciendo lo bien que lo hacemos.

¿ Escuchaste ayer? salió un informe de evaluación de la educación primaria.. Lo vi en Telecanarias, hablaban un poco en la línea de que el fracaso escolar en Canarias, pues ya se había paliado un poco. Bueno tu sabes, que otros datos estaban haciendo referencia que sí aquí había más fracaso que en la península..., Bueno en esa línea, pero como salió. Me estoy saliendo un poco de la cuestión.

M. Carmen: Bueno, esa situación, me estás hablando un poco de la situación actual de la enseñanza ¿no? Pese a esa situación que me describes ¿ Cómo te encuentras tu ahora mismo en la enseñanza.? ¿ Si pudieras lo dejarías ?

Ismael: Mira, antes de responderte a esa pregunta te voy a decir sobre el fracaso que es un pretexto fabuloso que se tiene para no atacar otros aspectos que... están pudriendo a la sociedad, y es que a mí sinceramente no me gusta hablar de fracaso escolar, me gusta hablar de fracaso social, porque no cabe duda que un gran porcentaje del fracaso escolar se debe a que hay...

M. Carmen: Un fracaso de modelo de sociedad que estamos desarrollando.

Ismael: Lo que pasa es que la educación es la que está más en la calle, entra en cada familia desde muy niños, donde hay un profesional de la educación y por tanto queda muy bien eso de fracaso escolar, pero no fracaso social. Cómo se le va a llamar fracaso escolar al resultado de un centro que se encuentra en un barrio tremendamente marginal eh..., donde existe prostitución, donde existe..., yo que sé, todo esto que se da en algún foco de Canarias, eso por un lado, y luego...

M. Carmen: No, yo estoy totalmente de acuerdo en lo que me dices, pero te lo digo por el informe que precisamente salió ayer de la consejería de educación, en la línea de lo que tu me estabas diciendo en recopilar una serie de datos por parte de la administración para justificarse un poco ante la sociedad y sacar de alguna manera rentabilidad a todo eso, te lo ponía como ejemplo. Pero que yo estoy de acuerdo contigo en el análisis que haces de que el fracaso de la escuela, bueno pues hay que analizar otras nuevas cuestiones..., y en concreto el fracaso de un determinado modelo de sociedad; que aquí en Canarias de momento pues alcanza la población un 30% de pobreza ¿no? y en determinadas zonas pues más todavía. Pero vamos, te lo comentaba en la línea esta, sobre lo que me estabas diciendo antes, de que la administración quiere mucho dato para justificar ante la sociedad..., pero no se profundiza en la educación.

M. Carmen: Bueno, la última vez que hablamos, hablamos del desarrollo profesional tuyo como docente, hoy vamos a hablar sobre lo que tu piensas sobre la escuela. Te voy a hacer una pregunta de carácter general, y después de carácter específico, refiriendonos a este centro en concreto. ¿ Para ti qué es un buen centro educativo ?

Ismael: ¿ Un buen centro educativo ? Aquel al que vienen los alumnos y las alumnas con ganas de pasarlo bien.

M. Carmen: ¿ Y respecto al profesorado ?

Ismael: Respecto al profesorado, pues que esté en función de ese objetivo primordial que es no hartar a los niños y niñas, el hacer que..., el venir a la escuela no sea una tortura, que exista una serie de valores, no solo en sentido teórico, sino también en el práctico, en el sentido que los propios profesores y profesoras lleven a cabo eso de lo que hablan, de solidaridad, compañerismo, alegría, de ética, de moral, y que no quede todo como unos contenidos fríos y distantes que se dan de boquilla, pero nada más.

M. Carmen: ¿ Y en que medida en este centro se dan estas condiciones ?

Ismael: El gran problema que se da en este centro, como muchos que hay en la isla, como en..., en fin, en cualquier lugar, es cuando los profesores, los inicios que hacen es esperar a que pasen los años acumulando una serie de frustraciones personales, de frustraciones profesionales, y adiciones, trienios, para llegar a la edad de la jubilación. Creo también, quiero aclarar este, creo que se debe al margen de las cuestiones personales de cada cual, principalmente a la falta de proyección profesional del profesorado, a la falta de apoyo moral, por parte de las instituciones y muchas veces por parte de la sociedad, al desencanto que se produce en esta profesión y algo totalmente lógico y natural como puede ser el paso de los años y la perdida de entusiasmo ante lo que puede ser un futuro sin mayores metas y sin mayores objetivos.

M. Carmen: ¿ Cuántos años llevas tu trabajando en este centro ?

Ismael: En este centro, salvo un paréntesis de tres años, que estuve fuera de este centro, del resto 17 años.

M. Carmen: 17 años, ¿ Y has estado en otros centros ?

Ismael: Sí

M. Carmen: ¿ Cómo definirías la diferencia entre uno y otro centro ?

Ismael: Pues mira, la principal diferencia, yo he estado realmente en pocos centros pero..., he estado a lo largo de toda mi vida profesional en uno, dos, tres..., en cuatro centros con éste, contando éste; osea, no soy de los que se mueven mucho. Te puedo decir que en uno de ellos se daban unas características muy especiales, era un internado, con casi trescientos niños solamente niños varones procedentes de toda la provincia de Las Palmas, con problemas de toda índole, problemas de tipo familiar, hijos muchas veces de familias rotas, eh..., familias de delincuentes, de..., familias por supuesto honradísimas, honradísimas pero que había perdido uno de los miembros de la familia, al padre o a la madre, incluso de familias supernumerosas. Eso marca una características muy propias de ese centro y por tanto no es comprobable pero fue el primer centro en el que acudí como profesor y significó realmente una experiencia extraordinaria, porque fue

acercarme a todo ese mundo social variado que hay en la sociedad canaria, fue en año 72, cuatro años estuvo ahí. Luego estuvo en otro centro que si se puede parecer bastante a éste, se puede comparar bastante pero una de las diferencias que éramos de 25 profesores, creo que éramos, 17 teníamos menos de 27 años.

M. Carmen: Muy jóvenes

Ismael: Éramos muy jóvenes, con muchísimas fuerzas, con muchísimas ganas de hacer cosas y donde no existía horario para trabajar porque estábamos totalmente entregados al trabajo y además era algo muy, muy satisfactorio. Aquello fue realmente un oasis. Y este centro, pues mira, los jóvenes ya por una simple cuestión de dinámica de la población incluso de los profesores, pues somos ya mayores, en aquella época en la que yo tenía 23 años o 24 o 25 años es ese centro del que te hablé anteriormente. Pues ahora mismo, cuarenta y algunos años más por tanto la diferencia es obvia; y como yo una gran parte del profesorado de aquí. Antes entraban profesores con 20 años, 22, 24 años y ahora es a partir de 30 cuando empiezan a colocarse en los centros, ha cambiado también la manera de ver la sociedad. Las relaciones laborales han cambiado también y por tanto las diferencias son más propias del cambio de mentalidad que se ha dado con el paso de los años que de otra cosa.

M. Carmen: Mira hemos hablado de los alumnos y profesores eh..., hay otro sector que son los padres ¿Qué opinas de la participación de los padres y madres en el funcionamiento del centro ?

Ismael: Yo estoy de acuerdo en que los padres y madres participen es fundamental y hay que tener en cuenta que si el centro no se vierte en la sociedad mal andamos. El único problema o uno de los problemas que se dan en estas relaciones de padres y madres con el centro o con los centros en general es que muchas veces una gran parte de los padres, delegan o hacen dejación de sus obligaciones, de sus deberes como padres y madres para dejárselas al profesorado, pensando que con que los niños y las niñas vengan al colegio ya está todo arreglado. Y se dedican a exigir sin tener un mínimo de autocrítica y de decir nosotros tenemos que participar también, participar en la formación, en la educación de nuestros hijos. Y creen eso, que dentro de nuestro trabajo, de nuestra nómina esta..., no sólo hacer la labor de educadores profesionales , sino también, serles sustitutos de los padres y de las madres. Sí, toda la responsabilidad la dejan en nosotros, una parte amplia de los padres y las madres. Y luego también, por supuesto, padres y madres, muy bien formados, pero hay otros que no, y entonces se dejan llevar por una manera de entender la participación y colaboración en la comunidad educativa de una manera bastante superficial. Muchas veces aprenden un par de palabras o hacen un cursillo de escuela de padres o algo así y ya se creen doctores o pedagogos o psicólogos y ya no sólo es que empleen correctamente la terminología adecuada sino que además se vuelven tan exigentes que no se dan cuenta que están, vamos, metiendo la pata totalmente. Falta algo de humildad en algunos padres y madres que debieran tener un nivel cultural más elevado o ser lo suficientemente humildes para reconocer el nivel que tienen.

M. Carmen: ¿Qué opinión te merece, relacionado con esto, el funcionamiento, la existencia y funcionamiento de los consejos escolares?

Ismael: Yo creo que los consejos escolares son una buena idea y quedan en eso, en una buena idea, en la práctica apenas quedan en nada.

M. Carmen: ¿Has participado alguna vez en el consejo escolar ?

Ismael: Sí, he participado en consejos escolares, en varias ocasiones y puedo decir que es una reunión más en la que apenas se consigue nada y en la que ni hay debate, en muchas ocasiones cuando lo hay es por enfrentamiento o resentimiento estúpido y absurdo. Y ya te digo, es lo clásico, la teoría perfecta que cuando se pasa a la práctica queda totalmente desnaturalizada.

M. Carmen: ¿Y el claustro, crees que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones en el centro?

Ismael: El claustro cada vez tiene menos autonomía, apenas sirve para nada y la única, casi para lo único que sirve es para crear una complicidad del profesorado en algunas acciones que tomar, pero eso simples cómplices; y más bien libre oyente. El claustro ya no tiene ni la autonomía, ni la fuerza que tenía antes hasta hace unos cuantos años. Y mientras por una parte se dice abrir la escuela a la sociedad con los consejos escolares, la participación de padres, madres etc.. Por otra parte se está creando además una pirámide social y profesional, en el sentido de que el director o la dirección es una simple correa de transmisión de la administración. La jefatura de estudios sólo sirve para recopilar papeleo y burocracia para el inspector de turno y nada más. En apariencia es buen escaparate pero luego la mercancía que hay dentro pues no...

M. Carmen: El equipo directivo del centro hace muchos años que está funcionando ¿qué opinión te merece su labor y el hecho de que haya tanta continuidad?

Ismael: Mira, cuando hay una continuidad de este tipo normalmente se debe a varias razones, una de ellas que nadie se quiere comprometer. Y lo comprendo perfectamente, por ejemplo, yo me negaría absolutamente a formar parte de un equipo directivo, si formar parte de un equipo directivo significa estar recibiendo ordenes de arriba, y muchas veces fiscalizador de mis propios compañeros. Entonces me niego totalmente, además, lo mio es dar clase y no es ejercer de funcionario burócrata porque la administración me lo exige, eso por un lado. Por el otro lado, a parte de la dejación y la comodidad que significa para muchos, el que siga el mismo equipo directivo; es movido un poco por ese..., ese refrán de "más vale malo conocido que bueno por conocer" Y por eso se mantienen los equipos directivos a veces sin cambiar durante mucho tiempo. Otra cosa que ocurre también es que..., los equipos directivos no solucionan absolutamente nada, y no solucionan absolutamente nada porque están atados de pies y manos por normativas, normalmente castradoras y por culpa de una estratificación de la enseñanza, de la que te he hablado en varias ocasiones a lo largo de esta entrevista. Que no sirve para nada, sinceramente yo creo que los equipos directivos a penas sirven para nada. Vamos, yo creo que ahora mismo cualquier funcionario de cualquier administración local o lo que sea, los nombran director de un centro escolar, y hacen las mismas funciones que un director.

M. Carmen. Sí, en esa línea se va también.

Ismael: ¿Así que tu me dirás ?

M. Carmen: Mira, otras unidades organizativas, como equipos de ciclo, equipos de nivel, departamentos, ¿tu crees que funcionan en el centro?

Bueno, funciona, depende de la voluntad que pongamos los profesionales que estamos aquí, los profesores y las profesoras, lo que ocurre muchas veces es que esa voluntad te la cercenan con tanta pérdida de tiempo y tantas reuniones inoperantes y malas, además innecesarias, entonces es un poco... Todo está en relación con lo que decías antes ¿no?, la pérdida de ilusión, la decidir, el desinterés, el..., que te han hecho pues eso..., seguir por una serie de circunstancias que muchos entenderán, pero nada más.

M. Carmen: Mira, hace poco se instauró en el centro la jornada continua después de un proceso un tanto conflictivo. ¿ Qué opinión te merece la jornada continua y el proceso por el cual se consiguió, que fue un proceso un tanto conflictivo ?

Ismael: Sí, me parece que el proceso o el procedimiento para conseguir la jornada continua fue conflictivo porque a la administración le interesaba que fuera conflictivo. Eso está clarísimo, y con respecto a si ahora hago la misma valoración de la jornada continua, te puedo decir que estoy muchísimo más a favor, muchísimo más a favor, y estoy totalmente seguro que los alumnos y las alumnas lo ven igual. Se han adaptado perfectamente a este ritmo de jornada continua y creo que incluso los padres y las madres aquellos que más asépticos eran con respecto de la jornada continua están mucho más contentos.

M. Carmen: Mira, con respecto a las condiciones materiales del centro, ¿tu crees que el centro reúne las condiciones materiales suficientes, adecuadas para desarrollar la labor educativa.

Ismael: ¿ A qué te refieres de ...

M. Carmen: Condiciones materiales en cuanto, laboratorios, biblioteca bien dotada,...

Ismael: No, ahí estamos, casi te podría decir, que a cero. De material audiovisual a penas hay nada, la biblioteca las tres cuartas partes habría que sacar y , ya no te digo tirarlos, pero sí reciclarlos y hacer, que te digo yo, papel higiénico con ellos... Con respecto a las instalaciones escolares, bastante mal y aquí la culpa no se le achaca ni al equipo directivo ni al profesorado, ni nada; realmente estamos bastante mal a nivel de material. Por otra parte si pensamos en los compañeros que están en secundaria obligatoria, por lo menos el primer ciclo de secundaria obligatoria, vamos, auténticamente de pena, Colegios de la época de García Escamez, me remito a 1944, que fue cuando se inauguró ese centro. Del resto nada más, 4 o 5 enchufes nuevos y punto. Y otra cosa con respecto al edificio, a la edificación de la impresión que le hicieron, sí me refiero a este edificio nuevo, y tiene veintitantos creo. Da la impresión de que lo diseñaron o lo hicieron y lo tiraron desde un helicóptero y tal y como cayó lo dejaron. Un edificio en una zona fría como es la de Tinarama, que está muy mal orientada, que muchas veces la diferencia de temperatura entre el exterior y el interior del edificio es de 5 o 6 grados, con lo que significa eso para la salud de los niños y niñas; que hay una cantidad de gripes y de catarros en invierno. Friísimo, oscuro, parece, no sé si un hospital, o un manicomio, depende de como se mire. Y es de lástima, por supuesto, ni las madres, ni los padres, ni los profesores tenemos la culpa de eso, y cada palo que aguante su vela.

M. Carmen: Desde tu punto de vista ¿ qué metas y objetivos prioritarios debería alcanzar un centro escolar?

Ismael: La verdad que eso es como la Curvatura de un círculo. Pero sabes una cosa que no me gusta mucho, no me gusta mucho teorizar en ese sentido, porque bastante teóricos e iluminados de la educación ya hay por ahí detrás de un despacho que son los que se encargan de amargarnos la existencia al profesional, así que esta se la dejaría a ellos.

M. Carmen: Vale

Ismael: A estos que nos comen el tarro cada cierto tiempo con cursillos y grupos estables y demás.

M. Carmen: Pero tu personalmente no piensas que un centro escolar debería tener una meta, unos objetivos a cubrir conjuntamente, dependientemente de tu nivel o ciclo.

Ismael: Bueno, por supuesto que sí, lo que pasa es que..., de una manera así rápida, concisa, resumida, no te lo puedo decir; porque fácilmente podría pasar del terreno de lo político, al terreno de lo sociológico, sería algo difícil de concretar en ese sentido. Entraríamos también en lo clásico..., la reforma educativa, o el nuevo sistema educativo, es correcto, es aplicable, es utópico, es mejor el sistema escolar de hace 20 años, el de hace treinta años, qué es lo que pasa, fracaso escolar, o fracaso social... Por qué tanta inseguridad ciudadana, por qué tanta inseguridad dentro de los centros escolares, tanta indisciplina, en fin..., sería el sexo de los ángeles.

M. Carmen: Sí, mira, ¿ Qué problemas crees que tiene el centro? ¿ Qué problemas fundamentales tiene el centro ?

Ismael: Yo creo que este centro tiene una serie de problemas, que en fin tampoco habría que verlos si nos paramos a ver los problemas de otros centros de por ahí. Y es que yo creo, que más que problemas, yo me centraría en lo contrario. Y lo contrario sería que tiene de bueno este centro que no tienen otros centros por ahí. Y pienso que de bueno es el alumnado, como los padres y las madres, vamos, el pueblo, la comarca en el que está situado. Es de auténtico privilegio trabajar en este centro con estos chicos, con estas chicas, con los padres del pueblo, la historia, la cultura de este pueblo y digo cultura, no en el sentido de saber mucho; sino en el sentido de estar arraigada al pueblo que hace que no haya esos problemas que se dan en esos barrios más marginales, como..., en fin, como origen de problemas de hacinamiento social que hace que haya una incomodidad a la hora de que los chiquillos se identifiquen con ese lugar. Aquí afortunadamente hay una tradición de siglos ya, y los que vienen se adaptan perfectamente y hace que tengamos una comunidad humana realmente extraordinaria.

M. Carmen: ¿ Y conflictos frecuentes en el centro no hay?

Ismael: No, que va, no porque yo creo que nosotros también en el fondo nos adaptamos a las circunstancias tremendamente positivas del pueblo, que por tanto, si en la sociedad tinaramense no se dan esos conflictos, por supuesto que en nosotros tampoco se da. Hablando de conflictos como suceden en otros centros y otras zonas.

M. Carmen: Mira, ¿cuáles crees que son las principales decisiones que se toman en un centro?

Ismael: Mira, una cosa que me viene ahora de lo que ocurre en el centro, y creo que se dará en muchos otros centros, es la lectura restrictiva de las normas. Quizás lo que más preocupe al centro es que no le pase nada a un niño, porque puede caer una denuncia. Tener mucho cuidado, porque si resulta que sale un niño en hora de no sé que y le pasa algo, los padres nos pueden denunciar. Ley que no sé porque la inspección puede tomar partida y expediente si resulta que... Todo es el miedo, si alguien manda y gobierna en este centro y supongo que en otros muchos, todo esto derivado de la propia normativa dada por la administración, una normativa surgida del miedo y del clientelismo político indeblemente, es el miedo.

M. Carmen: ¿ Entonces, consideras que el centro no tiene una autonomía para tomar decisiones?

Ismael: Yo creo que..

M. Carmen: O ciertas decisiones

Ismael: No, sí existe, pero decisiones muchas veces irrelevantes. Y otras que son importantes, pero que se teme tomarlas precisamente por eso. Porque es el miedo quién gobierna. Y digo el miedo, no me refiero a ninguna persona en concreto, me refiero al miedo que surge de una lectura restrictiva de las normas, y una lectura restrictiva no solo parte desde nosotros en el centro; sino desde más arriba.

M. Carmen: ¿Y te sientes participe de las decisiones que se toman en el centro ?

Ismael: En la mayor parte de los casos no.

M. Carmen: No

Ismael: Hago una guerra por mi cuenta, sinceramente.

M. Carmen: Ahora ya, se me quedaba una cuestión con respecto a la escuela. ¿Con qué metáfora describirías lo que es una escuela?

Ismael: La escuela es un lugar donde se les enseña a los niños a ser dóciles y sumisos.

M. Carmen: Bueno ahora ya para terminar vamos a pasar, creo que nos da tiempo en estos diez minutillos, a la cuestión más relacionada con tu enseñanza.

Ismael: Mira perdona, a parte de eso para completar, luego tu ya arreglas esto. A parte de lo que te dije, en la escuela sí, a nivel general, y quizás esta sea la menos grata que me queda de la juventud, pero también la escuela muchas veces es un fabrica de ilusiones, a la vez que un recogadero de niños.

M. Carmen: Buena metáfora. Bueno, ¿entonces pasamos a lo de la enseñanza?

Ismael: Sí

M. Carmen: ¿Qué objetivos consideras que son los más importantes de la enseñanza de tu nivel? Ahora estas con el...

Ismael: Quinto

M. Carmen: Con un quinto, ¿Qué objetivos son los más importantes de los alumnos de quinto desde tu punto de vista?

Ismael: Mira, desde mi punto de vista es fomentar aquella serie de valores humanos que yo creo que deberían de tener para una sociedad que va ser totalmente cruel con ellos, y que la única defensa que pueden tener es una serie de convicciones personales, no digo convicciones políticas, sino personales a nivel ético, a nivel moral, una autoconfianza, autoestima, y eso es lo que pretendo fomentar con ellos. Eso son los objetivos que yo planteo dentro de mi clase, en mi unitaria, y a la vez, por supuesto ya llevando una cuestión más práctica, más instrumental si quieres, el hecho de que chicos adquieran hábitos y actitudes que le sirvan para valerse por su cuenta, tanto en los estudios superiores como en la vida. Es decir, crear los cimientos, no a nivel de conocimientos, sino de actitudes de cara a que puedan..., enfrentar con más o menos éxito, todo el éxito que se pueda, estudios de secundaria, o de bachillerato o universidad; pero bueno, que se sientan fuertes, porque desgraciadamente estos niños, no sólo los míos, sino los de cursos inferiores incluso y algunos superiores a estas generaciones, que están siendo tan superprotegidas

que se les está quitando todas las posibilidades de sentirse seguros, de sentirse con personalidad y de ser capaces de afrontar una serie de conflictos con los que se van a encontrar.

M. Carmen: Respecto a los objetivos del ámbito social que era..., digamos tu preferido, y del que eras profesor hasta el año pasado ¿ qué objetivos te planteabas con los alumnos?

Ismael: Yo creo que estamos llegando a un momento en la sociedad en el que cada vez hay más analfabetos titulados, y para mí son analfabetos lo que no conocen ni la historia de su propio pueblo, ni su propia comunidad, ni la historia del resto de las comunidades que configuran, pues, un mundo, la comunidad internacional, etc. Estamos totalmente saturados de información, y la saturación en la información es igual o peor que la falta de información. Y lo que me planteaba en sociales precisamente, además como una medida para que se dieran cuenta de lo pequeño que es el mundo, y de que todos formamos parte de este mundo. También lucharan contra el racismo y la xenofobia, y conocieran otras culturas otras maneras de pensar, otros pueblos otras tradiciones, y cual ha sido el devenir histórico de la humanidad; para que comprendan cosas que le resulten incomprensibles o resultaban incomprensibles y que naturalmente conociéndolas no llegaríamos a ciertas cuestiones que se están llegando ahora mismo y que se llegarán en el futuro seguro.

M. Carmen: Respecto a los contenidos ¿ cómo seleccionas los contenidos que vas a enseñar?

Ismael: Normalmente me llevo por el plan anual del centro, o por los contenidos que más o menos se recomienda en este nivel ¿Te refieres a este nivel ahora, no?

M. Carmen: Sí

Ismael: Sí, me llevo un poco por eso, y me llevo también por los propios intereses de los alumnos. Esto quiere decir que si un alumno me plantea, pues explicando un tema del conocimiento del medio, y me plantea una pregunta que cambia un poco el sentido de la clase, no me importa lo más mínimo cambiarla y terminarles hablando, pues de lo que sea. Porque creo que al preguntárselo un alumno, pues muchos más se lo pregunta, y por tanto lo importante es lo que les interesa a ellos, por eso lo van a tener grabado mucho más que todo lo que yo les pueda dar.

M. Carmen: ¿Y en qué medida te sientes libre para desviarte de los programas oficiales?

Ismael: Haciéndome el loco

M. Carmen: ¿Pero te sientes libre realmente de eliminar, de añadir...

Ismael: Me parece..., me parece que es mucho más interesante, o al menos yo lo veo así, mucho más interesante ver que los niños y las niñas que están captando lo que yo les digo, que la posible llamada de atención que yo me pueda llevar por parte de quien sea que no pisa la clase. Y vamos, que realmente me importa poco, prefiero la satisfacción de los niños y mi conciencia tranquila de que estoy siendo útil, antes que eso. La llamada de atención de alguien que desde su punto de vista teórico considera que lo estoy haciendo mal, vamos que lo estoy haciendo mal porque no me adapto a la norma escrita "sabe Dios por quién ".

M. Carmen: Me podrías decir qué caracteriza tu método de enseñanza.

Ismael: No sé, me parece una pregunta de difícil respuesta. Porque muchas veces uno termina divagando y más cuando se habla de método, yo siempre digo, no sé si te vale, esto, siempre digo que el gran secreto de un profesor es no olvidar su infancia. Entonces he procurado siempre no olvidar mi infancia. Y por tanto veo a los chicos y a las chicas más como compañeros, amigos, colegas que estamos todos en el mismo corro; sólo que uno guía y los demás van guiados; que como el profesor que da su clase y desde una cátedra se dirige a su alumnado, en este caso mis relaciones humanas son, creo, que bastante interesantes y satisfactorias con los chiquillos. Entonces mi método radica en eso, en verlos como personas, con una serie de virtudes, una serie de defectos, una serie de carencias también, y por ahí trato de arreglarlo, por ahí lo enfoco todo.

M. Carmen: ¿Y utilizas el libro de texto por ejemplo?

Ismael: Lo utilizo principalmente para llevar a cabo, para cumplir con esa norma que dictan de contenidos, de objetivos y demás..., pero sin meterme en mayores profundidades ¿no? hay casos en que los padres y las madres lo piden...

M. Carmen: ¿Utilizas otro tipo de material?

Ismael: Sí, bueno otro tipo de materiales, normalmente lo más que utilizamos es la palabra. No en el sentido de rollo incomprensible, sino en el sentido de que...

M. Carmen: Me estabas diciendo que normalmente utilizas la palabra como medio de...

Ismael: Sí la palabra, entonces la palabra porque ellos se expresan, necesitan que se les ponga atención, necesitan expresarse, aprender a expresarse y como estamos en el mundo de la imagen, ya la imagen la obtienen ellos en T.V. Mientras que la palabra no. Y sin embargo la escuela, por lo menos en mi caso, trato que la escuela, que la clase sea, pues eso, un foro abierto de debate. Les pongo, por supuesto, en fin audiovisuales, por ejemplo, videos, pero para analizarlos, discutirlos; pero todo gira en torno a..., la palabra en sí, porque creo que es fundamental. Y con respecto, que sé yo, a lo que hablamos del libro de texto, por supuesto que me apoyo en el libro de texto, pero muy poco porque yo lo tengo como libro de consulta, en el sentido de que yo explico algo y que lo que yo explique ellos vean que hay una correlación con lo que hay en el libro, en la lección. Y cuando estén en sus casas puedan repasar, porque naturalmente en quinto nivel, para tomar apuntes no tienen esa madurez que deben tener y ...

M. Carmen: Sin embargo cuando estabas con sociales trabajabas con cuadernos.

Ismael: Trabajábamos muchísimo, no sólo los cuadernos, no solo los apuntes, sino también la consulta de muchos libros y mucho trabajo de biblioteca e investigación.

M. Carmen: Mira respecto, ya para terminar, respecto a la evaluación ¿ qué tipo de evaluación utilizas, para qué te sirve, qué es lo que evalúas...?

Ismael: Mira yo evalúo principalmente el interés y la voluntad de los alumnos, no evalúo de una manera aritmética. Para mí es importantísimo el esfuerzo que realiza un chico que puede tener una vida muy conflictiva, a nivel familiar, a nivel afectivo, por ejemplo, y que un niño sea capaz de dedicar 10 minutos no a su problema, lo que lo tiene absorbido, absorto, atenderme y a intentar hacer lo que hacen los demás; para mí eso es un mérito extraordinario. Entonces, valoro

eso, la efectividad, el esfuerzo de cada cual, me llevo muy poco por una evaluación de acuerdo a exámenes, de acuerdo a controles de conocimientos, de acuerdo a una aritmética que hay que aplicar, muy poco.

M. Carmen: Pues bueno, muchas gracias don Ismael,

ENTREVISTADO: Jacob (M)
ENTREVISTADORA: Carmen Martel (E)
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: 6 de Junio de 1996
LUGAR: Sala de profesores

E.- Bueno, vamos a ver, la primera entrevista consistía un poco en expresar tus opiniones sobre la cuestión del papel de las mujeres en la escuela, en la sociedad, en la enseñanza . Yo ahora esta segunda entrevista la voy a plantear más centrada en cuestiones que afectan al profesor o a las profesoras , centrada fundamentalmente, por un lado, en lo que sería el desarrollo profesional, quiero decir como profesor, y las concepciones o las ideas o las opiniones que tengas sobre la escuela y sobre la enseñanza. Entonces si te parece empezamos por las cuestiones más de desarrollo profesional haciendo una incursión en el pasado, en el sentido de que me hables un poco de los motivos que te llevaron a elegir la enseñanza como trabajo.

M.-Los motivos, yo me imagino que son los gratos recuerdos infantiles que tengo. Por ejemplo a mi ser maestro me ha costado mucho. Yo antes de ser maestro pues fuí..., yo siempre he tenido la ilusión de ser maestro pero por cosas de la vida de pronto a los dieciséis tuve que ir de administrativo de un banco, el Banco Popular, que ganaba casi cuatro veces lo que ganaba un maestro. Después, me ficharon por otro banco, bueno no me ficharon tuve que hacer, hice oposiciones . Estuve trabajando en otro banco, lo dejé también. El segundo, me fuí a estudiar a París, estuve estudiando pero volví más decidido que siempre a hacer magisterio; osea, que quiero decir, que yo no estudié magisterio por circunstancias de la vida o tal. Además, para mí, estudiar magisterio fue muy dificultoso porque me hubiese sido más fácil estudiar otra carrera, pero claro en aquellos tiempos, pues años setenta, setenta y uno, setenta y dos, por ahí estaba todavía Franco ¿no? Entonces tuve problemas en magisterio porque había profesores, los de gimnasia, los de formación del espíritu nacional, manualidades, que eran los de la sección femenina y de la OJE. Yo sacaba en asignaturas, pues tenía sobresaliente en todo. En aquellos tiempos yo estudié el plan 67, teníamos sociología, filosofía, didáctica .

E.- Sí, que era el plan que todavía no había especialidades...

M.- Y entonces sacaba sobresaliente en todo pero me suspendieron tres o cuatro asignaturas. Pues esto quiere decir que para mí magisterio no es que yo lo hice porque no me quedara más remedio. O me rechazaran de otro sitio, fracaso en otra carrera; sino, al revés, yo hice magisterio después de haber tenido una titulación superior y después de haber tenido trabajos económicamente superiores.

E.- ¿ Y qué titulación tenías ?

M.- Psicología

E.- Psicología. Y bueno y esa, digamos vocación entre comillas,...

M.- No, no creo que sea entre comillas, es una inclinación. Una inclinación que siempre he tenido, pues no sé porqué fui muy feliz de pequeño . Y la escuela formaba parte importante de mi vida y siempre me gustó ser maestro . Y entonces, ya te digo, que me costó bastante por muchas circunstancias, me costó serlo, pues claro tuve que renunciar a cosas mejores. Luego era una carrera que por cualquier motivo que antes he dicho, pues para mí hubiera sido más fácil estudiar derecho o cualquier otra Pero tuve que esto, y claro cantidad de problemas que me echaron a Canarias. Yo no he venido aquí a tomar el sol como se puede ver. Entonces pues aquí me cambiaron el expediente y tal y..., aquí sí que ya terminé..

E.- Osea que viniste un poco a Canarias como...

M.- Echado

E.- Echado

M.-Exiliado

E.- Exiliado, sí esa es la palabra, pero claro, en el tiempo, estas hablando un poco del franquismo ,de la época de los últimos años

M.- Sí, yo empecé a trabajar , la primera vez que trabajé, a mi me nombraron el 17 de octubre del 75 que todavía estaba Franco . Pero claro no le guardo ningún rencor, gracias a él pues mira conocí esto que me gustó tanto. Bueno, al principio me adapté, luego ya pues me gustó, y he trabajado aquí y tengo mi familia aquí y la verdad que doy las gracias a las alturas.

E.- ¿ Y ya estabas trabajando cuando te exiliaron?

M.-No, no , no había terminado de estudiar. No porque me había suspendido esta gente de la OJE y la sección femenina y además con declaración de suspenso eterno.

E.- ¿si ?

M.-Sí porque ahí estaba metido un poco en movimientos estudiantiles y tal..., entonces pues aquí, claro aquí era otro..., y claro cuando estaba yo en magisterio pues si unos eran del partido comunista, los otros era del medio ETA, las chicas eran de teatro experimental con pantalón vaquero. Entonces yo llego aquí a magisterio y me encuentro con que aquí las chicas la mayoría eran como muy burguesas, con las uñas así, venían vestiditas de baile, como baile de domingo y aquí era otro ambiente muy diferente. Y claro, no, no había ninguna significación política, apenas. Entonces pues nada.

E.- ¿ tu crees que era distinta la extracción social de los estudiantes de magisterio de aquí que de la península?

M.- Hombre

E.- Bueno de la península del sitio donde tu estudiaste

M.-Yo sólo conozco donde yo estudié

E.- Que fue en ...

M.-San Sebastián. Hombre yo por lo que vi las apariencias era que aquí, magisterio estudiaban gente de más categoría ¿no ? Entonces que a lo mejor sobre todo las mujeres, pues eran como de más categoría yo las veía como más guapas, también más preparadas, quiero decir otro estilo de vida.. Mira allí también aunque iban con pantalones vaqueros y tal pero no era el mismo aspecto. No quiero decir que allí fueran los más pobres sino que era otro estilo de vida . El magisterio de aquí con el de allí.

E.- ¿ y que valoración haces de tu proceso de formación inicial ?

M.-El proceso de formación inicial ¿ de cuando estudié?

E.- Sí de cuando estudiaste la carrera de magisterio

M.-Ahora después de esa perspectiva de llevar 20 años trabajando pues..., la verdad es que fue simplemente ampliar algunos conocimientos, quiero decir, tenía que estudiar geografía, entonces no te enseñaban a enseñar geografía, sino aprendías más geografía, matemáticas, aprendías más matemáticas. Yo tuve que aprender luego por mi mismo a...

E.- cómo enseñar

M.- Como se programa, cómo se hace un a programación, cómo se planifica, todo eso, es decir, la formación que sale de allí no es, no era específica para venir a trabajar; quiero decir no tenía nada que ver . Se puede decir que hay una maduración, pero yo no sé si la maduración era por magisterio o por paso de los años . Lógico, osea, que no...

E.- Y entonces ¿ en tu formación como maestro que cuestiones han influido más?

M.-¿ Mi formación como maestro ? , no te entiendo

E.- Vamos a ver, para tu ser el maestro que eres actualmente, ¿qué cuestiones han influido más?. Porque si la formación inicial fue prácticamente nula, pues después bueno pues, cuestiones como el contacto con la practica del aula, otro tipo de formación a través de cursillos , lecturas personales

M.- Bueno, sí en ese aspecto yo no soy muy amigo de cursillos, no lo he sido y no lo sé, porque yo creo que magisterio tiene dos plagas que son los vendedores de libros y los cursillos

ineficaces, eso en principio. He dado unos cursillos y no sirven para nada, vas y oyes y ya está ¿no? No están planificados, no están orientados hacia una práctica, además solamente la mera asistencia te dan un diploma, no hay pruebas de aprovechamiento de ese cursillo, de operativización de lo que se ha aprendido. Entonces yo más que nada me he formado a través de los libros, a través de los libros y..., intentando pues siempre buscar la traducción operativa de las ideas, porque claro, hay cantidad de libros, te lees un libraco de 400 páginas con su letra pequeña y luego al final no sacas nada en limpio ¿no? No te da ningún modelo de como plantear una relación creativa, sobre todo ideas, ideas, pero que no se puede traducir en la práctica. Pues claro de mucho leer, y luego..., pues es una cosa constante, tu práctica, tu teoría. Y luego pues también el desarrollar una especie de equilibrio personal que para mí es muy importante en magisterio. Porque esta es una profesión que cualquier mínimo fallo o déficit que uno tenga de cualquier tipo psicológico, pues aquí se agranda porque son situaciones muchas veces son límites las que se producen dentro de una clase y entonces pues el eso, el intentar equilibrarse, el tener como diríamos, un equilibrio, estar centrado en autoconcepto, etc. Pues eso permite afrontar la clase con tranquilidad, con alegría, en un ambiente abierto. Pero bueno a lo que íbamos, a la pregunta, a través de los libros

E.- ¿ Cuándo empezaste a enseñar ?

M.- Empecé a enseñar hace... (aproximadamente) veintiún años aquí en Tinarama

E.- ¿ Y te has mantenido aquí durante estos veintiún años?

M.- Quitando un año que fuí a Tenoya, una mala experiencia por cierto, y eso que fue al principio. Estuve un año aquí y otro año en Tenoya, luego ya me volví aquí para siempre, hasta que ahora empezó el PSOE y las adscripciones, pues a lo mejor me echan andando por la puerta.

E.- ¿ Después de veintiún años de docencia en el centro?

M.-Pues sí, Hetzabel que lleva más que yo, cuando yo venía, ella llevaba varios años, también se tiene que ir.

E.-Como son las cosas ¿no?.

M.- Sí, las cosas han cambiado

E.- Las cosas han cambiado bastante. ¿ Y en que niveles has impartido docencia ?

M.-Pues cuando vine, el primer año que nunca me olvidaré, me dieron una clase de certificado de escolaridad que la gente llamaba santificado, en vez de certificado la gente decía santificado, que eran de los peores alumnos que habían en todas las clases que no tenían porvenir, que no iban a seguir estudiando. Una clase de gente maravillosa, que hoy, yo no creo que aunque eran los peores que había en aquel momento en Tinarama, son mucho mejores que los que hoy en día puede ser en un preescolar. Gente estupenda, yo me lo pasé muy bien. Y luego, pues después , he estado en segunda etapa hasta hace ocho años, dando matemáticas. Porque me hice de matemáticas. Los libros, los cientos de libros que tengo son de otras cosas, más literarias o filosóficas o tal, pero cuando vi que lenguaje era...

Como te iba diciendo, que yo soy más de enseñanzas humanísticas digamos, no científicas. Entonces cuando empecé a trabajar vi que lo del lenguaje era un desastre, un nivel de eso, falta de expresión, de..., mala ortografía y todo eso. Entonces hice unas pruebas con las matemáticas, lo del lenguaje era muy duro, dar lenguaje todavía yo creo es una cosa muy dura. No se ven los resultados enseguida, y hay que machacar y aparte de eso..., que luego estás tu solo contra la influencia del ambiente familiar, de los amigos. Dando matemáticas es más sencillo. Lo de las matemáticas es más sencillo porque yo les enseñé un sistema de ecuaciones, eso no sale en la tele, ni hablan en la familia ni nada, y se ve más inmediatamente. Y luego el alumno o el mal alumno coge más confianza en sus posibilidades porque es una cosa que se ve enseguida el resultado. En una clase si quiere él aunque haya sido un mal alumno, pues en una clase puede hacer muchas cosas y aprender; en cambio en lenguaje es... y por eso me dediqué a las matemáticas. Luego hace ocho años por determinados motivos me

bajé a dar primaria, de secundaria a primaria y aquí estoy a gusto también.

E.-¿Podrías explicar los motivos que te llevaron a este cambio ?

M.- Hombre se podría explicar fuera de esto... Sí los motivos... (se interrumpe la transcripción porque el profesor explica los motivos personales que le hicieron adoptar esa decisión)

E.- Entonces bueno, el cambio de segunda etapa a primera etapa fue circunstancial, sin embargo ahora me comentabas que estás muy bien.

M.- Sí, sí

E.- En primera etapa, pese a lo misteriosos que era en principio el asunto de enseñar a leer, a escribir

M.- Sí no me cambiaría ahora a segunda etapa, no. De hecho no me cambio y estoy muy contento Soy un poquito infantil y se me da bien

E.- ¿Cómo definirías la situación actual de la enseñanza?

M.- ¿ La situación actual ? ¿ sobre todo en este momento?

E.- Sobre todo en este momento de adscripciones.

M.- Pues está un poco así... No sé, se pretende un cambio pero no sé a que niveles, porque luego el único cambio que veo es que se introduce de forma sistemática pues, una especie de educación de los valores, de la afectividad, todo eso. Pero no nos han dado los instrumentos necesarios para poderla llevar a cabo, para poder evaluar, para de una forma sistemática planificar estos apartados. La verdad que no sé, a lo mejor todo queda pues, en un cambio de terminología. La gente todavía cree, sigue creyendo que lo importante es aprender a dividir y aprender a leer y todo eso. Entonces desde ese objetivo que tenemos porque el niño coja gusto por hacer problemas o hacer las divisiones. Verdaderamente son objetivos pero nadie dice ni cómo, ni cómo se hacen ni como se llevan a cabo de una forma sistemática ¿no? Pues eso es una cosa para trabajarlo bien, sistemáticamente igual que una materia instrumental. Entonces yo veo un poco de confusión y la gente está, pues, está un poco..., no sé, escéptica. Alguno entusiasmado la verdad que no, entusiasmada está la gente con su trabajo pero con la reforma ésta pues no. Yo no noto ningún entusiasmo, ni en mí ni en los que me rodean.

E.- ¿ y la situación de tu enseñanza ahora mismo como la definirías?

M.- Pues mi enseñanza, pues ya últimamente, pues ha cambiado un poco, el concepto de la enseñanza y todo eso. Ahora pues, yo creo que el principal objetivo es..., enseñar a vivir y procurar tener unos alumnos que sean felices. Y entonces una vez que este es el objetivo, pues hay que ver que es lo que hay que hacer para que ese objetivo se pueda cumplir. Entonces yo tengo algunas pequeñas pautas que..., a raíz de las lecturas y todo eso pues he cogido. Entonces yo procuro pues una enseñanza así pues, osea que no sea rígida sino dar la oportunidad a cada uno de que se exprese y luego salen alumnos que tienen una gran creatividad, otros tiene una extremada fluidez verbal, el otro tiene un talento matemático y entonces afloran muchas virtudes de los alumnos. Y luego pues crear un clima en clase, y como se puede, por lo menos yo hasta ahora lo he podido crear. Más que nada, no por méritos míos, sino por el ambiente en el que estoy, un clima, pues agradable, simpático de pasarnoslo bien a la vez que se aprende y de hecho los resultados digamos, instrumentales resulta que son mejores. No por esto mis alumnos están más retrasados, sino al contrario están bastante adelantados de nivel la mayoría.

M.- Si las condiciones te lo permitieran ¿dejarías la enseñanza?

M.- No, no creo. Es que ya me lo he planteado pero no sabría que hacer. Si no hago esto tengo algunas aficiones, pero claro también necesito estar un poco en contacto con la realidad, no estar en mi casa todo el día leyendo o todo el día cocinando que son mis aficiones . Yo no dejaría la enseñanza. Además que no se otra actividad que sea mas..., para mí no tengo otra actividad más gratificante que la enseñanza, de hecho doy clases algunas tardes a la semana

E.- ¿ Con qué obstáculos te has encontrado a lo largo de tu carrera? ¿ cuales han sido los principales problemas que has tenido ? .

M.- Bueno, los principales problemas han sido problemas un poco ajenos a nivel de enseñanza. Más que nada pues las órdenes, legislaciones, todo esto que te mandan y que luego estamos en un colegio que..., que los dirigentes son muy miedosos y..., estrictos y tener miedo ante la ley y aplicar todo al pie de la letra y siempre andan infundiendo temor a los demás para que no se les escape la situación de las manos. Claro, creo que es un problema que como los directivos de este colegio no tienen autoridad moral, pues se aferran a eso, intentan asustarte siempre, con esto no hay que hacer esto y tal. Eso son los inconvenientes que en sí yo veo, algunos problemillas, pero tampoco muy..., o sea que no afectan luego a la clase normal.

E.- Respecto un poco al futuro ¿qué expectativas profesionales tienes ahora mismo ?

M.- Las expectativas profesionales ahora, pues son las de seguir, ya no me planteo cambiar de función, ni de subir de escalafón, ni todas esas cosas porque estaríamos como el principio de Peter ¿no?, que todo el mundo pretende instalarse en su nivel de incompetencia. Yo me considero, me considero feliz en este puesto. Si asciendo pues a lo mejor me meto en otra cosa que no me gusta entonces yo procuro o procuraré seguir en esto, seguir divirtiéndome donde estoy y nada más. No tengo aspiraciones en ese sentido profesional, no tengo aspiraciones porque si tendría aspiraciones sería pues desvincularme de dar clase todos los días. Sería pues eso, ponerte a dar cursillos organizar esto, organizar lo otro y tal y sería estar fuera de la clase. Lo mismo que si me propondría ser secretario, ser jefe de estudios o cualquier otra cosa, pues eso sería dejar un poco las clases

E.- que es lo que a ti realmente te gusta. Y aparte de las actividades propias de la docencia, ¿qué otras actividades realizas en el centro ?

M.-¿En el centro ?

E.- Sí, o sea el tiempo que tu inviertes en el centro, en la escuela, está centrado sobre todo en la docencia, en dar clases. Aparte de eso ¿qué otras actividades realizas?

M.- Hombre en treinta horas que tengo que estar aquí, veinticinco son dando clases y las otras cinco son pues, que si visita de padres, luego sobre todo reuniones, nos pagan por reuniones. Yo creo que es la única profesión que nos pagan por reunirnos, pero en fin.

E.- ¿ Y crees que es un tiempo inútil ?

M.-Hombre depende de cómo se hagan las reuniones, últimamente son más operativas. Tenemos ahora un jefe de estudios que es bastante concreto y tal, y entonces sí sirven para algo. Pero aquí hemos estado en reuniones y reuniones y salir como hemos entrado, sin tomar ningún acuerdo ni llegar a una conclusión y tardes y tardes reunidos y sin nada, pues es un aburrimiento.

E.-Y fuera del centro, fuera de la escuela,¿ realizas otro tipo de actividades? Me comentabas una de ellas, el dar clases algunos días a la semana gratuitamente

M.-Sí, unos alumnos que tengo ahí detectados que son alumnos, digamos relevantes y tengo una experiencia con ellos y luego también, bueno te digo que hago la compra, cocino, en fin, ayudo en casa, leo también.... Este año menos, pero hasta ahora soy de un club y suelo jugar un poco al tenis de mesa con los amigos y bueno me gusta, me gusta mucho pasear. Pues cojo el coche ahí en la tarde y me hago solo a los Llanos de la Pez unos paseos. También me gusta mucho ir de taperío y en fin, esas son mis aficiones, sobre todo leer y la casa, ayudarle a mi mujer, estamos los dos trabajando y....

E.- ¿ Y cómo combina esas dos esferas, digamos profesional y doméstica o familiar?

M.- La domino muy bien porque afortunadamente con nuestra profesión no absorbe muchas horas al día, es decir, yo muchas veces pienso cuando veo llegar a vecinos que trabajan en otra cosa, que llegan a las nueve y pico de la noche, además sólo pienso que no van a llegar a ayudar a su mujer, sino que no han visto a los hijos en todo el día, no han estado en casa, esa persona llega cansada y ahora lo que tiene que hacer es cenar y meterse a dormir. Y en cambio yo tengo la suerte de poder hacer muchas otras cosas, tengo tiempo para pasear, para leer, para estar en casa, para salir con los amigos. En fin me da tiempo de todo.

E.- Bueno, me estabas comentando antes un poco el tema de los cursillos y demás. La pregunta ahora sería en el sentido de si participas en algún seminario permanente, algún colectivo de renovación pedagógica, grupos estables,...

M.- Ahora mismo no estoy en nada de eso. Estoy haciendo un curso a distancia, que es lo que a mí me gusta porque trabajo libremente, no tengo horario, y luego a parte de eso pues, es una cosa eminentemente práctica y luego al final hay una calificación. Osea que no es, no tengo que ir de seis a ocho al colegio a estar allí sentado oyendo un rollo y ya sabes que te dan un diploma por la mera asistencia. A mí me interesa aprender y me interesa luego que se valore ese aprendizaje para yo saber. Porque claro, porque si me lo valoran y me ponen el cuatro, pues yo sé que no he aprovechado eso y si me ponen un nueve sé que he sacado partido de ese curso. Por eso decía yo que no me gustan los cursillos, en general por eso. Pero ahora estoy haciendo uno que es, es distinto, entonces aparte es práctico, he aprendido mucho, lo que estoy haciendo es un curso ...

E.- ¿ Qué curso es ?

M.- Educación diferenciada de los alumnos biendotados

E.- ¿ a distancia me comentabas que era?

M.- Sí

E.- a través de...

M.- ...de la UNED

E.- ¿ Has tenido algún cargo directivo a lo largo de todos estos años que llevas trabajando ?

M.- Sí, fuí secretario durante tres años

E.- ¿ Aquí en el centro ?

M.- Sí en el ..., del 80 al 83 pero fue..., por motivos personales, pasando un pequeño bache, así... Entonces como no me veía con entusiasmo y alegría para enfrentarme a aquellas clases de 40 alumnos, me refugié un poquito en secretaría y ya en cuanto me recuperé lo dejé inmediatamente y aquí estoy.

E.- ¿ Que valoración haces de esos tres años como secretario ?

M.- Pues la valoración no es muy negativa porque..., uno se olvida completamente de la enseñanza. Sólo piensa en leyes, en ordenanzas, en registros de entrada y salida. Entonces se hace uno..., se pierde toda la perspectiva de la educación y entonces sólo se ven las leyes, que si la circular número uno, hay que hacer esto, esto tal, estar al tanto de todo eso, se llena la cabeza de cosas legales y ya pierdes todas las perspectivas de la enseñanza, de estar en clase, de estar a gusto, pues de estar con los niños.

E.- ¿ Y has realizado tareas de coordinación pedagógica, por ejemplo jefe de departamento, cuando existían los departamentos?

M.- Sí, ahora mismo soy coordinador de ciclo. Pero bueno, no hacemos casi nada la verdad. No hacemos casi nada, porque entre que no tenemos tiempo y luego pues muchas veces para no interferir en modos así, particulares o personales. Quiero decir que muchas veces simplemente coordinamos lo esencial, el tiempo, los objetivos mínimos, cómo evolucionan los alumnos, yo les facilito programaciones y todo eso. Pero que no, que no es una cosa de estar machacando para..., para que alguna gente no se sienta un poco así ¿no?, como controlada o si quieres cambiar de estilo, hay que hacer esto, hay que hacer lo otro. Que a veces es contraproducente ¿no? Tu quieres que funcione bien el ciclo, reúnes a todos, hay que hacer esto, tal, tal, tal y la gente se queda sí. Quiero decir...

E.- Como que es un poco ingerencia. Sí muchas veces es mejor dejar las cosas que vayan un poquito a su aire y de vez en cuando alguna cosilla y ya está, me parece a mí.

---(¿ Miguel tu tenias tiempo hasta ahora, no ?) Sí (¿ Te parece que lo dejemos aquí y continuamos otro día? Queda la parte de lo que son las concepciones sobre la escuela, sobre la enseñanza y eso) Bueno pues sí, porque ahora es la hora del recreo (y tienes que aprovecharlo, que tienes que descansar) No, no que tengo que vigilar el recreo (ah..., que

tienes que...)--

E.- Hoy vamos a empezar con el tema de la escuela . El tema de las ideas que tú tienes sobre la escuela. Primero voy a hacerte unas preguntas de carácter más general y después ya nos centraremos en este centro . Bueno, para empezar con esas preguntas de carácter más genérico te voy a preguntar lo siguiente; A menudo desde el punto de vista teórico, por ejemplo se utilizan metáforas, bueno no tanto metáforas, sino imágenes sobre lo que es la escuela como organización. Hay gente que la conceptualiza como burocracia, como empresa, como campos de lucha, como anarquía organizada, etc. etc. Incluso mis alumnos por ejemplo, utilizan metáforas como es un monasterio, una cárcel, metáforas de este tipo. Para tí ¿Qué metáfora reflejaría o qué imagen reflejaría lo que es una escuela, lo que es un centro escolar?

M.-¿Lo que es o lo que debería ser?¿lo que ahora es actualmente?

E.- lo que es, sí .

M.-Pues lo más parecido a una fábrica. La escuela va un poco atrasada respecto a la sociedad en la que estamos en la época industrial . La escuela pues, tiene una sirena para entrar, para salir..., es parecida a una fábrica además, tiene una productividad, se dan unos títulos, hay un salario, quiero decir que tiene un paralelismo.

E.- ¿ Y lo que debería de ser, desde tu punto de vista ?

M.- Desde mi punto de vista pues tendría que ser, en vez de unas organizaciones grandísimas, como son ahora, pues una cosa más familiar, más pequeña. Pues lo que se lleva ahora, en la época postindustrial donde hay un porcentaje tal alto de gente que trabaja en su casa, que vive autónomamente así, pues tenderíamos a hacer que las escuelas fueran de otro tipo, más pequeñas, más libre en cuanto a horarios, en cuanto a necesidades, apoyos, etc. Una cosa más parecida al modelo que hay hoy de sociedad que todavía no ha cambiado pero que estamos en eso, pues como una fábrica de la época industrial.

E.- ¿ qué es para tí un buen centro educativo ?

M.-Un buen centro educativo, pues es aquel que responde a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Es decir, en vez de ser como una fábrica en la cual hay como una producción en serie etc, pues una cosa que fuese, una atención más individualizada, con distintos medios para llevarla a cabo y que estuviese más basada en el desarrollo personal del alumno. En el desarrollo personal completo, no solamente en el de materias instruccionales

E.- Ahora ya empezamos a hablar un poco de lo que es este centro y tu relación con él, ¿cuántos años hace que empezaste a dar clase aquí? y cómo fue un poco el proceso ¿por qué te viniste aquí ?

M.- Me parece que eso hablamos la otra vez ¿no ? Ah, bueno, al centro

E.- El cómo te viniste al centro. Hablamos de cómo te viniste a Canarias pero no cómo fue tu proceso de llegada aquí...

M.-Hace 21 años cuando llegué aquí, fue porque terminé en aquellos tiempos el tercer año que era de prácticas y entonces salieron las listas y a uno le decían a donde tenías que ir, pues no sé con qué baremo porque gente que estaba conmigo los mandaron a San Bartolomé de Tíjarana, otros al sur, otros a Agaete y a mí me mandaron a Tinarama y era la primera vez que yo llegaba, vivía en el pueblo y me gustó. Bueno, luego también como incluso hasta me enamoré y todo aquí , pues por eso me he quedado y ahora ya pues como siga esto así con lo de la LOGSE pues ya es imposible moverme de un sitio.

E.-¿ Tienes perspectivas de quedarte o cómo lo ves ?

M.-Hombre, si me quedo, si me quedo tendré que estar aquí siempre porque si me muevo, al colegio que vaya seré el último, no te cuenta antigüedad ni nada. Ahora estamos en esa situación.

E.- ya 21 años son muchos años, pero ¿ has estado en otros centros escolares ?

M.- Sí, un año, un año estuve en otro centro porque acababa de nacer nuestro hijo y entonces

nos venia mejor si lo dejáramos en casa de la abuela, entonces nos pillaba de camino, en vez de Tinarama nos pillaba mejor Tenoya que es un barrio periférico de aquí y tuvimos una experiencia, junto con mi mujer, íbamos juntos, muy mala. Pues al año siguiente ya volví..., cuando pudimos volvimos otra vez a Tinarama y aquí estamos.

E.- Antes me hablabas de que un buen centro educativo sería un poco el que respondiera a las necesidades individuales de cada alumno ¿no? ¿ En qué medida crees que este centro cumple esa condición ?

M.- Este centro no las cumple mucho, pero no las cumple mucho no porque sea este centro sino porque ningún centro con los medios que tenemos y la organización que hay lo puede cumplir. Osea que quiero decir que no es que yo diga esto en plan peyorativo para este centro; sino, que está así estructurado, está así organizado. Entonces ese ideal se puede cumplir de forma individual haciendo cada uno lo que puede juntándose con los compañeros que tengan esa misma visión hacer un / croquis/, intercambiar ideas. Quiero decir que este centro pues yo creo que es como otros, bueno y de hecho por ejemplo, referente al nivel que tiene este centro a lo largo de todos estos años me han venido alumnos, pues unos de colegios privados, otros de colegios públicos con unas determinadas calificaciones que luego cuando venían a mi clase pues, andaban bastante justitos. Quiero decir que yo creo que el nivel que hay..., en el aspecto este de conocimientos y demás, es bastante elevado. Ahora mismo tengo en clase, tengo unos alumnos nuevos que me han venido de otros colegios, gente que venia muy bien y con muy buenas notas, ahora están en la zona media de la clase; osea que yo creo que a ese nivel está bien este colegio.

E.- ¿ y a a otros niveles ?

M.- Y a otros niveles tampoco tienes perspectivas de otros colegios, llevo toda mi vida aquí.

E.- ¿podría hacerme una descripción de cuáles son las principales características de este centro ?

M.- Ya te he dicho que como no tengo perspectivas y aparte de eso como uno está tan metido. Cuando uno está tan metido en otra cosa parece que es más difícil que vea quizás la gente de fuera que conozca más centros podría decir, pero yo no sé que características en general puede tener este centro, no le veo así ninguna cosa con la cual, o no hay nada que me llama la atención demasiado factores diferenciales respecto a otros. La verdad es que no sé...

E.- ¿ cómo definirías lo que es el entorno del centro? Este centro acoge alumnos, pues de la zona de Tinarama

M.- De la zona de..., aunque ahora con esto de primaria, pues cada vez se va a quedar más reducido. Sí, sólo van a venir alumnos del casco, de algunas escuelas suprimidas. Hasta ahora su zona de influencia era todo el municipio. Y ahora un barrio pero que está también en el municipio pero que está a dos kilómetros.

E.- ¿ qué problemas crees tu que tiene el entorno del centro? ¿ Y en qué medida el centro responde a esos problemas ?

M.- Pues el entorno del centro, pues no veo yo así problemas. Para mí que, que estoy viniendo aquí desde hace muchos años y que uno compara esto con la ciudad que tenemos ahí casi tan cerca y que cada vez se va acercando más. Yo así en global lo veo bien. Únicamente pues..., quizás el nivel cultural de los padres, antiguamente era bajo, pero ahora ya, todos los padres de los alumnos que están aquí han tenido acceso a la escolaridad obligatoria, y en fin. Yo lo veo que el pueblo se ha modernizado, ha cambiado mucho sus costumbres y en sus aspectos así formales, en cuanto al modo de vida y..., demás.

E.- Respecto a los padres, ¿ cómo definirías la relación de los padres con el centro?

M.- Bueno pues, la relación de los padres con el centro, así en general no sé porque... O sea, hay gente que tiene más tendencia a relacionarse con los padres o otros..., pues especialmente los cargos directivos tienen que relacionarse más y a veces suele surgir entre, que si una madre y un profesor, una madre tal y cual. Pero bueno no creo que sea una cosa así muy grave como

ocurre en otros sitios ¿no? casos individuales. Hay muchas madres que les gusta estar en el colegio, no sé porqué, se creerán que les vas a dar el graduado escolar por pasear muchas veces por aquí dentro. Hay gente que le gusta meter los pies en otro plato. Tenemos de eso también bastante. Y por lo demás, no sé, no creo que haya problemas ni nada.

E.- ¿Y qué opinas sobre la participación de los padres y los alumnos en el centro?

M.- Pues mira yo a ese respecto soy de la opinión que no sé, que este es el único aspecto de la sociedad en la cual interviene también todo el mundo. Porque por ejemplo sanidad, yo no veo que en el ambulatorio hagan asambleas de padres de enfermos (de usuarios) y tampoco en Utinsa se hace asamblea para los padres de los clientes para determinar los trayectos, los horarios y demás. Entonces yo no sé hasta que punto, una cosa es la vida de los padres y otra cosa es mantener unas relaciones todo enfocado a sacar el mejor provecho del alumno; incluso el hecho de que los padres puedan entrar aquí a planificar y ahora a decidir pues esto se hace o no se hace, pues no se debe. Hay cosas que son cuestión de los técnicos, de los que trabajan, de los que entienden, porque la verdad es que esto es como el fútbol. Al no ser una cosa científica o que, o mucha gente cree que no es muy científica, que de hecho no es exactamente científico ¿verdad? Entonces todo el mundo se cree con derecho a opinar, todo el mundo es demócrata. Claro, yo siempre les digo a esa gente que cuando se les pone un hijo muy enfermo ya no son demócratas, corren rápidamente al mejor médico que puedan, no hacen una asamblea de vecinos ni nada para ver que hacen con sus hijos, sino que van al médico, y al mejor posible. En cambio aquí en la enseñanza es como en equipos de fútbol, todo el mundo opina, todo el mundo sabe, todo el mundo es un potencial entrenador pedagogo. En fin, así estamos, pero bueno hay que llevarlo con tranquilidad.

E.- Bueno, en relación con eso, sabes que los consejos escolares representan..., hay institucionalmente una representación de profesores, de padres y de alumnos ¿qué opinión te merece la existencia y el funcionamiento de los consejos escolares? Y si alguna vez has participado en el consejo escolar del centro pues que un poco valores la experiencia

M.- Sí, me parece que estuve un par de años. Luego también antiguamente no había consejos escolares pero había consejo de dirección que yo participaba porque era secretario del colegio. Y bueno, pues aquí no han habido problemas porque normalmente los padres siempre han tenido una actitud pues eso, de ante determinados problemas digamos técnicos pues, ellos siempre aceptaban los que se les decía. Nos aportaban, pero no causaban problemas así de protagonismos, de estas cosas. Osea que aquí no creo que haya problemas, pero no obstante sigo opinando lo de antes, que a lo mejor las programaciones o los diseños curriculares o el proyecto de centro tengan que decidir gente ajena a esta profesión pues no sé que... Muchas veces siento una gran extrañeza. Es la única profesión que tiene estas cosas, parece ser que como ya ha pasado de moda lo del fútbol como participación de todos los ciudadanos, pues han vuelto todos a la escuela como desahogo en ese sentido.

E.- y cuando fuiste miembro del consejo escolar ¿qué fuiste, representante del profesorado?

M.- No en el consejo de dirección era el secretario pero luego en el consejo escolar representante del profesorado.

E.- ¿Y cómo accediste a ello, porque tus compañeros te propusieron?

M.- No porque..., lo de siempre que nadie quiere ser y como yo nunca había sido, pues esa vez me tocó a mí, y yo claro...

E.- por sorteo ...

M.- luego en las actas consta como que se ha votado y lo había obtenido pero nada era una cosa

E.- un consenso, un acuerdo

M.- yo tenía espíritu de trabajar en eso.

E.- Bien, y respecto al claustro ¿crees que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

M.- Antes sí, pero ahora ya no tiene ninguna, parece ser que ya pocas competencias tiene. En las dos últimas veces que se ha presentado un equipo directivo, antes por lo menos se votaba y se decía algo. Ahora ya no dicen nada. No, nos vamos a presentar, pero ya no hay, ni ya no se pregunta ¿están de acuerdo, van a votar o no van a votar?. Osea que ya parece ser que el claustro cada vez sirve para menos, algunas pijaditas pedagógicas y nada más.

E.- ¿Y a qué crees tu que se debe ese cambio ?

M.- Hombre sí

E.-... me estabas hablando de antes y después

M.- Sí, este cambio yo creo que fue también, hombre que por ejemplo, que en un clase hay un profesor y treinta-treinta y cinco alumnos, se supone que esos treinta-treinta y cinco alumnos son sesenta o setenta padres y claro, siempre es mejor tener el voto de setenta padres que el de un profesor. Entonces yo creo que esto son cosas políticas y así se van consiguiendo votos.

E.- ¿ Que te parece que el equipo directivo en este centro hace muchos años que esté?

M.- Sí, con algunos cambios de alguna que otra persona, sí, siempre está el mismo

E.- sí, ¿ que te parece un poco el hecho de que lleve tanto tiempo la dirección?

M.- Pues que estamos en un colegio donde nadie tiene aspiraciones de mandar y dirigir y entonces eso hace que siempre están los mismos. Nadie siente a lo mejor que está incapacitada para esto o le gusta más trabajar en clase entonces no quiere meterse en estos fregados. Total como se pierde mucho la perspectiva pedagógica, se dedica, se mete entre papeles, leyes y demás.

E.- ¿ que opinión te merece la labor del equipo directivo durante estos años?

M.- Hombre hay algunas cosas que me parecen, que no las he visto muy bien, pero tampoco sé como funcionan otros equipos a suponer. En fin siempre se cuentan, se dicen cosas y esto. Bueno, en principio pues, mientras le dejen a uno trabajar pues vamos bien.

E.- ¿ trabajar a nivel de tu aula?

M.- Bueno, de mi aula y también compartir, algunas proyectos, algunas cosas con compañeros que están dispuestos y demás. Osea no se trata simplemente de venir aquí uno, encerrarse en la clase y ya está, con aquella gente que esta dispuesta a hacer algo o algunas cosas pues se hacen con ellos.

E.- ¿cuales crees que son las decisiones principales que se toman en el centro y que te afectan de una manera directa ?

M.- ¿Cuestiones principales ?

E.- Sí cuestiones como por ejemplo establecimiento de horarios...

M.- Eso afecta porque yo sé que tengo un horario que cumplirlo. Entonces pues no me afecta personalmente . Lo único que me afecta personalmente es la interpretación estrecha que se hace de las normas decretos, de leyes, o circulares. Es una especie de interpretación al pié de la letra, muy miedosa, muy estrecha y como ejemplo te puedo poner, creo que hemos sido el único colegio de España que al principio de este curso, en septiembre que cuando teníamos el horario docente de 9 a 1 venían por las tardes a recibir a los padres porque claro, te empiezan a meter miedo que esto no se pude dejar, esto hay que hacerlo y tal, entonces pues claro la gente por no discutir porque tiene miedo y así muchas cosas.

E.- ¿ Y te sientes partícipe de las decisiones que se toman en el centro ?

M.- No sé, ¿ a que nivel ? ¿ de consejo escolar o...?

E.- si, por ejemplo de las decisiones que se toman en el claustro, en el consejo escolar o por parte del equipo directivo

M.-Hombre, de las que se toman en el claustro sí, por ejemplo del consejo escolar también puede que te enteres muchas veces. Te convocan a una reunión a ver que opinas, pero sin importancia.

E.- ¿ Y consideras adecuado el modo en que se toman las decisiones en el centro?

M.-Bueno, algunas sí serán, sí se tomarán bien, otras menos bien, si me preguntas en general, mi respuesta tiene que ser así general

E.- ¿ tu crees que hay otras unidades organizativas que funcionan en el centro?. Por ejemplo los equipos de ciclos, equipos de nivel, departamentos cuando los hubo, comisiones de trabajo?

M.- Bueno, funciona cuando hay que reunirse por obligaciones una vez al mes y tal, pero no, no me parece a mí que se funcione así muy bien, porque como cada uno tiene sus características y entonces pues si se toma la decisión de hacer algo, parece que vaya en contra del estilo o la forma de uno o que se intenta controlar otras cosa pues... Así en ese aspecto de funcionar como departamento o ciclos funciona un poco, aunque se coordina lo indispensable, como puede ser objetivos mínimos, criterios de promoción, pero luego ya, lo demás cada uno va a su aire pero también hay que estar de acuerdo, con unos mínimos luego ya cada uno tiene una clase distinta, entonces no hay que llegar a acuerdos que sean muy puntuales del día a día.

E.- ¿Podrías señalarme desde tu punto de vista que metas u objetivos prioritarios debe alcanzar un centro educativo?

M.-Un poco como ya he dicho antes. Un centro educativo lo que tiene es que dar respuestas a las necesidades individuales de cada uno, eso seria lo más importante. Dentro de estas necesidades un aspecto que esta muy olvidado hoy en día, pues son los aspectos que hacen referencia al dominio afectivo, al dominio emocional. Lo que hay en la balanza pues hay más peso en el nivel cognitivo. Quiero decir, lo que teóricamente ha sido la función de la escuela, transmitir información considerando unos ideales la educación integral etc. etc. Pues eso nunca se ha trabajado más sistemáticamente pero tampoco nos han dado ni las condiciones ni la preparación adecuada para hacer eso.

E.- ¿ Tu crees que desde este centro educativo se potencia esas metas, esos objetivos?

M.- Pues bueno...

E.- un desarrollo personalizado de los alumnos, desarrollo de los aspectos afectivos

M.- algunos profesores sí, otros..., otros quizás menos esquemáticamente, pero en fin, yo creo que se hace todo lo que se puede porque..., en el fondo al profesor le interesa pues obtener unos logros cuanto más satisfactorio sean pues tanto mejor para el profesor también.

E.- ¿ Crees que en el centro el profesorado está de acuerdo acerca de las metas que hay que alcanzar?

M.- Bueno a la hora de hacer el proyecto educativo de centro sí, sí está de acuerdo , entonces también claro, como las metas son unos fines tan generales, tan poco operativos que hay que ir traduciendo los poco a poco, bajandoles el nivel de concreción para que ya tengan en el aula una significación práctica .

E.- ¿ cuales crees que son ahora mismo las principales preocupaciones del profesorado del centro?

M.-Ahora mismo el tema que tenemos de las adscripciones, (de las adscripciones) claro, es un tema accidental que a lo mejor puede dejar huella, incluso heridas, pero bueno así a nivel pedagógico las preocupaciones yo creo que son las de todos los profesores, estar preocupados por los alumnos, que si uno se porta mal, el otro tarda mucho en aprender esto, y que en fin las preocupaciones lógicas que tiene todo profesional.

E.- ¿ Y crees que hay choques entre el profesorado del centro, digamos, en cuanto a las preocupaciones que tienen?

M.-No, choques no ha visto yo así choques fuertes, porque cada uno pues, va según su filosofía, va solucionando sus situaciones. Choques no, porque dentro de lo que cabe, llevamos mucho tiempo juntos y nos conocemos pues hay una especie de respeto hacia el estilo de cada uno.

E.- ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene el centro ?

M.-Pues yo no se si el centro tiene grandes problemas, no sé así

E.- grandes o pequeños

M.-¿a qué nivel?

E.- bueno, problemas respecto al funcionamiento, respecto al alumnado, respecto a las relaciones entre el profesorado...

M.-Las relaciones entre el profesorado por ejemplo son normales, son unas relaciones, como ya nos conocemos son unas relaciones pues, respetamos la forma de ser y el estilo de cada uno, porque son cosas en las que no hay nada que hacer . En cuanto al alumnado, pues tenemos algunos problemillas pero no tenemos una perspectiva más alta de lo que ocurre en otros sitios. Pero en fin, viendo un poco lo que hay por ahí, sobre todo en los suburbios y los extrarradios de ciudades, pues creo que no nos podemos quejar del ambiente que hay aquí. Así, problemas en el centro, pues no creo que tenga grandes problemas, los típicos así, problemas administrativos o algún problema puntual que va saliendo, pero nada.

E.- ¿Y crees que respecto a esos problemas, pequeños problemas que tu nombras, se plantean de forma conjunta entre todo el centro, se le buscan soluciones conjuntas?

M.- Sí, pues, cuando hay algún problema, nos reunimos y buscamos soluciones. Muchas veces, esas soluciones quedan en el aire no se concretan, no son operativas, no llevan a un determinado modo de acción, me parece a mí.

E.- Vamos a ver, bueno, ya para terminar con lo de la escuela, si te parece hablamos un poco de las condiciones materiales del centro ¿ Tu crees que el centro reúne las condiciones materiales adecuadas, en cuanto a infraestructura, en cuanto a recursos, para desarrollar la labor educativa?

M.- Bueno, si uno se pone a pensar como estaba hace 20 años, pues ahora parece que las cosas están mucho mejor, pero no obstante siempre hacen falta unas cosas. Quiero decir que si ahora tendríamos muchas más pues, lo que tenemos ahora nos parecería poco. Yo creo que lo más que necesitaríamos quizás seann necesidades personales, de personal, quizás más profesores, más profesores cualificados para, para muchas cosas. Profesores cualificados no me refiero a asignaturas, sino para otro tipo de problemas y planteamientos y..., y quizás las necesidades sean las de un reciclaje un poco funcional que no sea esto de cursillos que no sirven para mucho. Yo creo que esas son las principales necesidades.

E.- Mira, respecto a la jornada continua que se instauró hace poco en el centro, ¿ podrías hacer una valoración del proceso a través del cual se instauró?

M.- La jornada continua pues, en principio este era uno de los pocos colegios que no la tenía. Yo particularmente prefería la partida porque me suponía pues un pequeño descanso, pero reconozco...,ahora que ya tenemos la jornada continua que el rendimiento de los alumnos, bueno eso yo ya lo sabía también antes. Era de suponer que tanto el rendimiento de los alumnos como el de los profesores es superior en la jornada continua. Pero claro, como los alumnos y demás ya tenían quienes le defendiesen pues yo, mi postura particular era, prefería la jornada partida. Ahora que estamos con la jornada continua bien, no me quejo. Pero no ha sido una..., personalmente para mí no ha sido una conquista se supone

E.- Pero... ¿ en el centro se han dado o se dan, conflictos entre profesores entre grupos dentro del centro...? ¿ Qué conflictos crees que son los más frecuentes?

M.- Bueno, yo la percepción que tengo así de los compañeros no es de conflictos, sino es, como diríamos, como somos treinta y no tenemos muchos problemas afortunadamente, me refiero a problemas de entorno, de alumnos, de situaciones así difíciles, pues entonces nos permitimos el lujo de, si yo soy del Barcelona y hay tres o cuatro más del Barcelona pues de tener más relación. Entonces a lo mejor al que es del Real Madrid o es del..., de Alianza Popular pues...,lo tratas menos pero simplemente como lujo que se permite uno al haber treinta y que puedes elegir. Pues que estoy hablando con uno porque estoy más a gusto porque es de mi mismo tipo que yo, o tiene las mismas ilusiones pedagógicas, o es de las mismas ideas o parecidas, políticas. Quiero decir que no, que yo no veo que haya conflictos. Si

estuviéramos en una unitaria, eso no sería tema de conflicto, En cambio ahora no es un conflicto es un lujo que se da uno, como no puede estar siempre con treinta a la vez, pues elige su grupo de cuatro, cinco seis, que están en consonancia con él.

E.- Bueno, pues ahora para concluir vamos a hablar un poco de lo que es tu enseñanza. Hemos hablado un poco del centro y vamos a hablar un poco de las concepciones que tú tienes sobre la enseñanza. Eh..., vamos a ver ¿cuales crees tu que deberían de ser las finalidades de la educación?

M.- Pues eso, atender las necesidades de cada alumno, sobre todo las del área afectivo emocional y procurar..., lo primero de todo que los alumnos sean felices. Yo tengo alumnos de esos que están integrados. Claro, yo comprendo que si esos alumnos, que se dan cuenta ¿verdad? de sus déficits en relación a los demás, pues si encima, uno les amarga en clase y siempre llamandoles la atención o creando un nivel de expectativa bajo sobre ellos o un..., en fin no tratándolos bien, pues me imagino que la escuela tiene que ser una carga bien pesada y eso el día de mañana puede tener consecuencias. Entonces yo creo que eso, que sean... Yo siempre me preocupo cuando hablo con las madres o hablo con los padres a ver si el niño viene contento al colegio y ya después de eso ya se pueden hacer otras cosas. Pero en principio, pues que el niño sea feliz, tener un clima de clase abierto que dé oportunidades a cada uno de expresarse porque hay gente, unos que son tímidos, el otro es no sé que, el otro es de otra forma y entonces tener oportunidades, darles oportunidades para que todo el mundo se desarrolle.

E.- Tu estás ahora mismo impartiendo clases en el tercer ciclo de primaria ¿que objetivos crees tu que son los más importantes en este ciclo?

M.- Pero bueno, ¿afectivos o instruccionales así...?

E.- Bueno instruccionales, afectivos....

M.- Bueno, pues ya he dicho antes, afectivo pues eso, lograr una, digamos, una prevención para la salud mental . Desarrollar un autoconcepto positivo que es muy importante, no crear ese efecto que ahora se llama efecto Pigmalión negativo. Es que si uno tiene unas expectativas bajas hacia la persona que tiene al lado, pues al final esa persona responde a esas bajas expectativas. Eso en el aspecto afectivo, verdad. Y luego en el otro aspecto pues, lo más importante pues es, el uso de unas determinadas técnicas básicas, porque esto es educación primaria, como puede ser leer, comprensión lectora, expresión escrita, comprensión verbal y luego lo que puede ser, en fin nociones de matemáticas, de conocimiento del medio, lo que antes se llamaba naturales, sociales; en fin, esos serían los objetivos.

E.- ¿crees que los contenidos que actualmente se imparten en la escuela son adecuados?

M.- Bueno, lo de los contenidos es para mí como una excusa para conseguir los objetivos. Lo que pasa es que claro, ya que tenemos que tener una excusa, algo sobre lo cual trabajar, pues lo ideal sería que esos contenidos fueran lo más significativos, lo más motivadores posibles, que muchas veces no, no son así. Porque claro, el niño hoy en día tiene muchas referencias fuera de la escuela, y entonces los barrancos de Tenerife y los ríos de España pues son contenidos que no son tan cómodos como ver una película de una serie americana. Pero, yo creo que hace falta, es necesario para conseguir unos objetivos tener unos contenidos. O sea, quiero decir, ahora que estamos en plena efervescencia de la psicología cognitiva o del desarrollo de las operaciones cognitivas de altura ¿cómo se llamaba?, la metacognición y todo eso, pues tiene que basarse en unos contenidos, no hay proceso mental si no es aplicado a un contenido. Entonces los contenidos yo creo que, lo de... Hombre, tiene su importancia, pero hay cosas más importantes.

E.-¿ Y cómo eliges los contenidos que vas a impartir a lo largo del curso?

M.-Bueno, yo no los elijo, la verdad es que ya se los dan a uno elegidos prácticamente ¿no? Lo que pasa es que dentro de esos contenidos establezco yo unas prioridades y esas prioridades vienen dadas pues muchas veces por lo que es necesario, o sea lo que serían

requisitos previos para ir al otro nivel superior, viene dado por su significatividad y también viene dado por una forma de..., que ahora se llama compactación del currículum . Que se utiliza mucho con alumnos brillantes. La compactación curricular. Y también sobre ello si uno empieza a impartir la enseñanza basándose en el libro, lección por lección pues normalmente uno llega a la lección 15 y el libro tiene 24. Entonces claro, desde el principio hay que planificarse, hay que ver qué es lo más importante para asegurarse de que ese mínimo importante lo van a tener todos los alumnos. Y luego ya se hacen más cosas, ampliaciones, repasos, profundizaciones en algunos temas, etc.

E.-¿ Y en que medida te sientes autónomo, te sientes libre para hacer esas modificaciones respecto a los programas oficiales?

M.- Bueno, yo no es que haga grandes modificaciones ¿verdad ? lo que hago es tener las ideas claras sobre lo que deben de ser unos objetivos mínimos, pues eso aunque parezca mentira, pues ofrece más libertad, porque yo ya sé desde principio de curso las cosas principales que hay que trabajar a nivel instructivo. Entonces muchas veces para febrero o marzo ya lo tengo, entonces pues eso me dan gran libertad y tranquilidad, digamos que yo sé que un mínimo operativo lo han conseguido todos o casi todos los alumnos, entonces puedo hacer cantidad de cosas aparte de eso.

E.- Me podrías decir, en líneas generales ¿ qué caracterizaría tu método de enseñanza ?

M.-Bueno, pues mi método, por una parte yo creo que lo caracteriza son mis aspectos personales. Que es lo que más influye y en esos aspectos personales, soy alegre y divertido, por lo menos eso es lo que cuentan mis alumnos cuando se confiesan en algunas redacciones que les pongo. Y luego me gusta estar en la clase, comunicarme con los alumnos, crear expectativas ante ellos, ponerles retos, dejarles que se expresen y que cada uno pues muestre lo mejor de si mismo, las habilidades más características de él. Yo creo que en eso se basa. Y luego saber dominar la clase en el sentido de llevarla a algún lado, que la clase fluya sola y de una forma espontánea, alegre y..., en fin que los alumnos estén a gusto y a la vez pues, cuando están a gusto aprenden mejor y más fácilmente.

E.-¿Qué materiales y equipamientos consideras importantes como profesor?

M.-¿Materiales pedagógicos ? (sí) Pues me apañó con lo que hay, es decir, que nunca echo de menos nada . Osea, pues, considero imprescindible para poder funcionar tener una buena fotocopidora, porque yo saco mucho material que no viene en los libros, de mis lecturas y de mis cosas. Y luego pues, no utilizo tanto material aunque lo típico, lo normal, un poco el libro, pero tampoco lo sigo al pie de la letra y más que nada material que yo fabrico

E.- ¿ Y qué uso haces del libro de texto?

M.- El libro de texto, pues es una guía, es... Osea yo antes del libro de texto lo que miro son las reglamentaciones que vienen en el boletín sobre enseñanzas mínimas o enseñanzas. Entonces yo ahora miro eso, luego miro el qué, el cómo, el libro desarrolla eso, qué aspectos. Entonces es el libro es una base . Un soporte que no lo sigo al pie de la letra, sino en cuanto me ayuda para conseguir las enseñanzas que están reglamentadas

E.- Respecto a la evaluación ¿ qué papel crees que juega la evaluación dentro de lo que es el sistema educativo?

M.- Bueno, la evaluación eso ya es un aspecto que diríamos técnico . Osea por ejemplo la evaluación, digamos, es evaluación continua, que muchas veces lo que me sirve a mí para saber que aspecto a lo mejor no ha sido bien entendido o he partido de unas condiciones previas que no son las adecuadas; porque como ya yo conozco un poco a mi clase sé el porcentaje normal de los alumnos que sacan bien los estudios, pues entonces cuando hay alguna cosa, pues eso me invita a reflexionar un poco. Luego también si hay una evaluación en la que todo el mundo saca muy buena nota y nadie sufre una discriminación pues también me dice que me he preparado bien, a lo mejor los temas de evaluación o que no he hecho bien la evaluación. Y luego está el otro problema que ese sí que es un poquito más gordo, que es

el de la evaluación social de aquel alumno que sí, que a lo mejor ha hecho todo lo que ha podido, que es un alumno muy bueno, muy cariñoso, que está muy contento, que se lo pasa muy bien, que hace lo que puede y que al final a lo mejor por causas, pues a lo mejor, muchas veces de su capacidad o de sus circunstancias no llega. Entonces no está para aprobar, no está bien aprobarlo por las consecuencias de cara al futuro. Entonces ese es el momento triste que es lo que nos toca ahora a finales de curso, después de haber estado un ciclo con los alumnos pues suspender a un alumno, pues que uno lo quiere mucho, que además se siente querido por él, que es un buen muchacho, que ha trabajado y ahora pues la verdad que tener que suspenderle es una cosa muy dura. Pero claro, yo también comprendo que, que cuando vamos a un médico, nos gusta que el médico entienda de su profesión o si nos subimos a una guagua que el conductor sepa conducir. En esto también pasa lo mismo nosotros debemos de procurar un aprendizaje, o sea para todos los alumnos en la medida de sus posibilidades. Pero luego claro, llega un momento en que hay que hacer esto que yo llamo una evaluación social, la sociedad se tiene que proteger digamos de alguna forma y para eso utiliza la educación, pues de aquella gente que no entra en el sistema o bien porque lo rechaza o bien porque no está cualificada para determinados puestos, en fin, la selección lógica que hace la enseñanza . En cuanto un fenómeno de segregación social.

E.- ¿ Que tipo de evaluación utilizas ?

M.-Pues yo utilizo la evaluación, la evaluación continua (continua) evaluación continua, pero muchas veces también como motivación, bueno la evaluación continua tiene muchas facetas ¿no ? O que puede ser pequeños controles puntuales, puede ser revisión de los trabajos, puede ser registro de observaciones y muchas veces la evaluación continua pues la llevamos dentro de la cabeza, ya sabemos que el alumno por donde va bien, va menos bien y luego pues de vez en cuando como justificación, pues hago unas evaluaciones formales de objetivos ..., de mínimos. Que se hacen para justificar las notas de cada alumno.

E.- Muy bien pues con esto hemos terminado, gracias

M.- Menos mal -----

Entrevistado: Josué

Entrevistadora: Carmen Martel (M, Carmen)

Transcriptora: Sandra

M. Carmen: Bueno, vamos a ver, no, no hace falta que te lo pongas ahí, lo pones en la mesa y se oye. Bueno la primera entrevista que hicimos fue casi de cuestiones generales de la feminización de la enseñanza, el papel de la mujer en la escuela y tal, que no si recordaras porque hace un montón de tiempo.

Josué: Sí, sí, hace dos años o así, o más

M. Carmen: Sí, el año pasado no estuviste tu aquí, el otro anterior, sí. Entonces esta revista, (risas) esta revista, esta entrevista es de cuestiones más específicas, más personales, más relacionadas con el desarrollo profesional tuyo y lo que piensas sobre la escuela y la enseñanza. Entonces si te parece, podríamos empezar hablando de los motivos que te llevaron a trabajar en la enseñanza.

Josué: Bueno, realmente, ya esto yo lo he hablado con gente, yo..., uh..., las salidas profesionales, las salidas de las carreras universitarias aquí en Las Palmas en la época en la que yo estudié eran poquíssimas ¿no? Creo que estaba ingeniería, estaba magisterio y luego lo demás que, que, las demás carreras tenían que ir a Tenerife y entonces los medios económicos de los que disponía yo no me permitían trasladarme a Tenerife; porque en principio mi intención era hacer biología

M. Carmen: Biología

Josué: Y entonces como no podía trasladarme a Tenerife de lo que quedaba aquí opté por elegir y entonces elegí magisterio aparte de que los compañeros míos de estudios muchos de ellos también fueron a magisterio y básicamente esa fue la razón por la cual empecé a estudiar magisterio.

M. Carmen: Sí magisterio. Bien, y ¿qué cuestiones han incidido en ti como profesor, que es lo que ha hecho que seas, digamos el profesor que eres ahora mismo?

Josué: La experiencia

M. Carmen: la experiencia

Sí, sí, total. Los primeros años fueron titubeantes, he aprendido un montón a lo largo de todos estos años y es la experiencia porque cuando uno sale de la escuela de magisterio por ejemplo, los conocimientos que tiene son a nivel teórico todos, y es el trato con el alumno, la experiencia lo que ha hecho llegar hasta ahora.

M. Carmen: ¿Cuándo empezaste a enseñar y en que niveles has impartido docencia?

Josué: Yo empecé en el año ochenta y uno si no me equivoco eh, sí ochenta y uno, llevo dieciséis años en la profesión. Yo empecé, siempre he estado en la segunda etapa, y casi siempre en el área de ciencias, ciencias, matemáticas, lo que es matemáticas y naturales. En ese aspecto he tenido suerte porque esa fue la opción que yo elegí en magisterio, y he tenido...,

M. Carmen: ¿No has estado con la primera etapa?

Josué: No, no, nunca he estado en la primera etapa, no.

M. Carmen: ¿Te gusta lo...,

Josué: Mira, actualmente lo que pasa es que la experiencia que tengo es con niños de segunda etapa, o sea niños grandes y los niños de primaria hay que cambiar el esquema mental para adaptarse a su nivel psicológico y demás. Entonces, actualmente después de dieciséis años yo creo que me costaría en principio.

M. Carmen: Aja, ¿y cómo definirías la situación actual de la enseñanza?

Josué: Bien, estamos en una época de cambio de reforma de incertidumbres de..., de no saber lo que va a salir de esta reforma. Pero yo soy optimista, quiero decir la reforma tiene bastante positivo, tiene otros que no se están cumpliendo a nivel de dotación económica y demás pero tiene cosas bastantes positivas lo que pasa es que hay que llevarlas a la

práctica. Y esto de la reforma supone un curro de cuidado, un curre de papeleo de preparar proyecto de revisarlo, etc, etc.

M. Carmen: ¿Y la situación tuya en la enseñanza, ahora mismo...

Josué: A nivel personal yo tengo..., yo estoy muy disgustado, quiero decir, disgustado con la situación profesional mía, porque yo estuve, llevo dieciseis años en la profesión, estuve destinado definitivo en el sur seis años, intentando entrar en la zona centro porque yo vivo en la zona centro. Y después de que entre en la zona centro, al primer año me suprimieron el destino aquí, luego pedí otra vez, me dieron el colegio "Via del Parrao" y al siguiente año me lo vuelven a suprimir otra vez; y actualmente en las adscripciones últimas me adscribí al colegio "La Atalaya" por naturales pero no puedo hacer esa plaza porque el centro no esta, o sea, el centro no está hecho. Entonces tengo una plaza en un centro que no puedo ocupar, pero no puedo ir hasta que no se den las condiciones, entonces estoy con la incertidumbre todos los septiembres tener que pedir para saber donde estoy. En ese aspecto sí que estoy un poco..., fastidiado.

M. Carmen: Ya un poco molesto, ¿y si pudieras dejarías la enseñanza?

Josué: Uf..., ¿si pudiera dejaría la enseñanza? Hombre la enseñanza quema mucho Aquí no es cuestión de horarios, no es cuestión como decía la ministra de las horas que se trabaja, sino el contacto diario con los alumnos esto te va minando y probablemente se..., si pudiera, si pudiera económicamente..., yo creo que sí.

M. Carmen: Si te sacaras una lotería por ejemplo

Josué: Yo creo que sí, o al menos me tomaría un par de añitos sabáticos o algunas cositas de esas. Porque al final uno termina aquí con los esquemas mentales un poco..., extraños, pues por eso te digo por el continuo enfrentamiento... No enfrentamiento a nivel de violencia, sino de estarte al tanto de los chiquillos, la problemática que es, que son individuos. Cada uno tiene sus particularidades y tal y entonces es complicado trabajar en la enseñanza, no es tan fácil como la gente piensa

M. Carmen: ¿Y con qué obstáculos te has encontrado a lo largo de tu carrera profesional?

Josué: Uh..., al principio mal, quizás faltó como la parte práctica de magisterio era muy cortita, intrascendente, vamos, quiero decir que..., creo que lo que nos faltó fue tener unas prácticas más prolongadas y de una implicación más directa por parte nuestra. Nada de ir a los centros y ahora te mando aquí y ahora te mando allá sin tener una implicación. Eso fue lo único que eché de menos al principio, ahora nada en especial; quiero decir, está claro que falta más medios económicos que faltan algunas cosas pero también está claro que se ha avanzado algo. Es decir, hoy en día la escuela no era lo que era antes. Entonces, en ese aspecto no, quizás algunos cursos más de perfeccionamiento, no sé, pero vamos, cosas así muy importantes nada.

M. Carmen: ¿Y que expectativas profesionales tienes ahora mismo?

Josué: Es que la promoción interna es complicada, quiero decir, eh... Yo me matriculé en la UNED, estuve estudiando otra alternativa y tal pero claro, el tiempo que uno le puede dedicar a la familia si encima te pones a estudiar, al final tuve que dejarlo porque no tenía tiempo para abordar eso. Luego expectativas profesionales, pues no sé creo que están estancadas ¿no? estancadas totalmente.

M. Carmen: ¿A parte de las actividades propias de la docencia, realizas algún tipo de actividad fuera del centro?

Josué: Bueno, no..., todo es relacionado con la docencia o ..., he hecho cursillos de perfeccionamiento, de tecnología. Eh..., luego a nivel de hobby lo mío es la informática, pero vamos a nivel de hobby, y vamos no, ninguna otra actividad.

M. Carmen: Aja, ¿y cómo compaginas digamos todas esas facetas con tu vida familiar?

Josué : Pues..., eh..., ¿encaje de bolillos se llama a eso? Pues no, nos hemos adaptado, porque como mi mujer también trabaja en el ramo entonces tenemos los mismos problemas y nos entendemos perfectamente, Y vamos compaginando los tiempos libres que tenemos.

M. Carmen: Me estás diciendo que estás realizando cursos de perfeccionamiento. Pero aparte de eso ¿participas en algún movimiento de renovación pedagógica...?

Josué: Mira yo...

M. Carmen: ... algún proyecto de innovación .

Josué: Yo estuve al principio en un proyecto , que estuve en un proyecto que se llamaba SODIA de técnicas de laboratorio en ciencias naturales estuve muchos años. Lo que pasa es que ya he terminado por cansarme de ese tipo de grupos porque al final... Al principio se empieza con mucha ilusión, después se va diluyendo, la gente le va entrando, quizás por el cansancio mismo, le va entrando apatía y se va dejando. Y en aquella época yo recuerdo que aquello lo hacíamos a..., totalmente desinteresados, sin título, no había título por medio, ni nada de nada, a nivel voluntario y tal. Y yo lo que veo ahora es mucha titulitis. La gente lo que va es a coger el título de las cien horas las doscientas, independientemente de que el contenido del grupo de la actividad que se está haciendo sea bueno o sea malo Yo estoy, con eso si que estoy un poco desencantado, quiero decir que no hay..., la gente no termina de, estos grupos estables termina por, termina un poco en la desidia. Porque siempre mucho papeleo, mucha discusión teórica, pero la práctica que es lo que nos interesa a nosotros se ve muy poco.

M. Carmen: Sí. Bueno vamos ahora a hablar sobre la escuela, tu desde el momento que tengas que cortar me lo dices. Bueno, en este centro "cuántos años llevas impartiendo docencia?

Josué: Mira como te dije antes yo aquí estoy un poco como

M. Carmen: Itinerante

Josué: Itinerante, llevo impartiendo docencia cuatro años pero alternos, quiero decir, al principio estuve uno, me suspendieron pude entrar en uno provisional, luego al año siguiente tuve una plaza definitiva en Hoya del Parrao, me la suprimieron, pude entrar otro año en Tinarama, el otro año no pude entrar me tuve que ir a otro colegio, y este año he podido volver. Osea que he estado, desde que me suprimieron la primera vez, un año sí, un año no.

M. Carmen: "Y cómo definirías las diferencias entre este centro y otros centros en los que has estado.

Josué: Básicamente y la razón por la que vengo yo a este centro por el alumnado, quiero decir la conflictividad que se da en este alumnado es mínima comparada con muchos otros centros, sobre todo los del cinturón, los del cinturón de Las Palmas y el cono sur, centros conflictivos a nivel de alumnado y después la labor del docente se diluye mucho. Se pierde mucho tiempo en intentar dialogar con la gente en hacerles entrar en razón. y la razón fundamental por la que yo vengo siempre, o por lo que yo intento entrar en este colegio es por el alumnado.

M. Carmen: "Qué es para ti un buen centro educativo?

Josué. Mira un buen centro educativo, es complicado porque yo he pasado , por esta condición de provisionalidad, he pasado por, como por seis o siete centros, y un buen centro educativo es aquel donde se den las condiciones necesarias para la enseñanza. Quiero decir, eh..., alumnado no muy conflictivo, los conflictos normales que pueden haber, no conflictos añadidos externos al centro, un profesorado que dinamice que..., que haya una armonía en el centro, quiero decir, que te sientas a gusto trabajando en el centro porque eso es lo fundamental para luego poder abordar cualquier otra cosa ¿no? Entonces eso es lo único que considero prioritario en principio para considerarlo un buen centro, o sea, armonía entre el profesorado y un alumnado que dentro de las características normales, la problemática normal, no sea, no esté aumentada como lo hay en otros centros de la isla

M. Carmen: "Y en que medida esas características se dan en el centro?

Josué: Esto al ser un pueblo, pueblo, podemos decir pueblo que todavía conserva cuestiones culturales y tal, y familiares más o menos arraigadas, la problemática esta familiar que se presenta en otros sitios, divorcios, separaciones, drogas, alcoholismo, aquí, aunque la hay, es en un nivel menor y se diluye porque hay, hay..., una cuestión familiar; o sea los familiares en el campo se echan manos

unos a otros. Sin embargo en las ciudades , en los pisos, en los cinturones de las ciudades la gente está aislada y con las familias rotas y ahí hay poco contacto familiar.

M. Carmen: Aja, y en cuanto al profesorado "crees que existe armonía entre el profesorado de este centro?

Josué: Hombre, a nivel..., a nivel personal sí, otra cuestión sería cuando abordamos un tema así pedagógico, algún criterio pedagógico que ahí hay divergencias, pero eso es normal; es normal que existan divergencias pedagógicas, lo bueno es que se hablen de esas divergencias. Entonces a nivel personal sí, bastante bien, a nivel pedagógico hay divergencia pero que son normales dentro de cualquier profesión el que haya criterios de opinión distintos. Pero bueno eso son cosas que con el tiempo se pueden ir corrigiendo

M. Carmen: Y las relaciones, en cuanto a las relaciones con los padres, la participación de los padres en el funcionamiento

Josué: Mira la participación de los padres, mira yo porque conozco también otros centros, siempre decir que es escasa, generalmente siempre participan los padres de aquellos alumnos que van bien. O sea son padres que se preocupan por sus hijos, y se nota después en los niños; es decir los padres que se preocupan por los hijos, sus hijos no tiene tantas dificultades Sin embargo aquellos aquellos casos más conflictivos, esos padres los echamos de menos, es decir, no aparecen por el centro. Pero bueno, yo creo que tiene una conexión lógica, quiero decir, si, si los niños viven una situación x, y hay un ambiente de cierto pasotismo por parte de los padres, poco se van a ocupar de su educación, o sea, que casi es pedirle...

M. Carmen: Sí, peras al olmo

Josué: ... sí, peras al olmo

M. Carmen: "Qué opinión te merece la existencia y funcionamiento de los consejos escolares?

Josué: Mira, yo sobre eso soy muy crítico, quiero decir que los consejos escolares actualmente solo sirve de decoración, que no tienen competencias... Tienen una serie de competencias pero que luego no las pueden llevar a la práctica. Por ejemplo, el calendario escolar no lo pueden modificar si no se les da un permiso de, de abajo de la inspección o de donde sea. Todas las decisiones estas se las tienen luego que refrendar, quiero decir, no le veo que sea autónomo total sobre el centro en el que está ese consejo escolar. La autonomía es parcial y está enmascarada con muchas cosas, por ejemplo no tiene capacidad decisoria en casi nada. Bajo capacidad de propuesta sí, pero de decisión no y yo creo que debería de tener mucha más capacidad de decisión de la que tiene actualmente.

M. Carmen: "Tu has participado alguna vez...?"

Josué: En consejos escolares, sí sí

M. Carmen: Y qué valoración ...

Josué: He estado en los antiguos consejos de dirección y en los actuales

M. Carmen: "Y qué valoración haces ?

Josué: Mira, la participación de los padres se sabe por las últimas estadísticas las elecciones es mínima la elección de miembros, eh..., luego lo que te decía antes, la gente termina por, por inhibirse un poco porque la capacidad de decisión que tiene sobre problemas concretos es muy poca ¿no? Y al final termina siendo una especie, de..., de un sitio donde te llevan una serie de propuestas y tu acabas diciendo sí, sí, porque, para que termine cuanto antes el consejo escolar y marcharte cuanto antes. Entiendo que en otros sitios puede ser distinto , que hay una coordinación buena de los APAS, profesores y alumnos; pero debería de mejorar bastante, debería de mejorar bastante porque ya te digo la capacidad de decisión es poquita

M. Carmen: Mira, "y has participado alguna vez en un equipo directivo?

Josué. Sí, participé una vez como jefe de estudios en un centro, además el nombramiento fue por alevosía porque yo no estaba presente

M. Carmen: Te designaron

Josué: Tuve que cargar con aquel cargo y sí

M. Carmen: Ibamos por lo del equipo directivo

Josué: Ah, sí, que te digo que me nombraron así sin, a traición más o menos entre comillas, y bien lo asumí bien aquel año, con inexperiencia y tal pero bueno. Se aprende un montón de cosas desde otra perspectiva, no la del docente de clase y demás. Se aprenden cosas sí.

M. Carmen: "Y qué piensas de la labor del equipo directivo en el centro este?"

Josué: "De este centro?, hombre las condiciones de este centro, ya lo hemos hablado, es un centro que tiene primer ciclo de la ESO y primaria, la dirección está compartida, ese es el inconveniente que le veo yo; quiero decir, que al estar la dirección compartida entre primaria y secundaria parece que se diluye un poco ¿no? y no se ve la labor. Luego sí, tenemos dos jefes de estudio, uno para primaria y otro para secundaria, desgraciadamente la compañera Eva está de baja desde un mes o así, y bueno lo vamos llevando bastante bien para las dificultades que tenemos, luego de conexión con el instituto porque sabes que estamos a distancia. y hay problemas de ese tipo, problemas de contactos con el instituto, pero lo demás bien, se va trabajando sí.

M. Carmen: Y el claustro, "piensas que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?"

Josué: Debería de ser, lo que te digo que lo de este año nosotros aquí es un poco, un poco estúpido, es decir, participamos en un claustro con primaria, y la mayoría de temas son de primaria, temas que a lo mejor a secundaria ni nos interesa, luego no participamos en el claustro de secundaria del instituto porque..., las razones de separación física, de horarios y demás. En ese aspecto estamos un poco abandonados, quiero decir, estamos sin saber donde estamos, estamos en medio de algo, en el primer ciclo de la ESO, no estamos ni en el instituto ni en el colegio de primaria, estamos en otro colegio a parte y estamos en una situación un poco ambigua

M. Carmen: "Qué otras unidades organizativas, es decir, equipos de ciclo, departamentos, equipos de nivel..."

Josué: Actualmente...

M. Carmen: ... crees que funcionan en el centro?

Josué: Actualmente están funcionando los equipos de departamento con el instituto, la coordinación pedagógica a través de..., de equipos de ciclo y a través de, del consejo pedagógico, y se celebran reuniones periódicas, en ese aspecto sí; lo que pasa es que a nivel de comisiones con todos los compañeros de la ESO para los proyectos curriculares tenemos problemas de horarios por la separación que tenemos.

M. Carmen: La separación. Bien, y hace poco se instauró la jornada continua en el centro

Josué: sí

M. Carmen: ... después de un proceso un tanto conflictivo

Josué: Sí, bastante

M. Carmen: No sé si...

Josué: Sí, yo me acuerdo

M. Carmen: Sí tu estabas en... "Qué valoración haces de la jornada continua y del proceso a través del cual se llevó...?"

Josué: El proceso..., hubo, hubo inconvenientes por parte del personal no docente, personal laboral de comedor por supresiones de puesto y demás no..., aquello se arregló de la forma que se arregló, parece que hubieron muchas reuniones y alguna que otra presión y se arregló así. Yo creo que la jornada continua es, es positiva, otra cosa es que las actividades de tarde que podrían haber para los niños sean escasas. Actualmente hay alguna pero no todas las que debieran. Pero yo creo que la jornada continua es positiva. Creo que se si se volviese a proponer el cambio de jornada creo que habría gente que no estaría de acuerdo, a nivel incluso los padres.

M. Carmen: Y respecto a las condiciones materiales del centro "crees que son adecuadas para..."

Josué: Actualmente, y bajo las circunstancias que te decía de estar en segundo ciclo de la ESO

separado del instituto y del centro de primaria no tenemos condiciones materiales. Por ejemplo el taller lo estamos dando en un aula normal, no tenemos biblioteca, las canchas, pues hay que ir al otro colegio como bien sabes, tenemos una serie de insuficiencias debido a la situación estructural en la que estamos. Estamos en un centro que no reúne condiciones para los niños de la ESO porque en el instituto no hay espacio para todos, entonces hay deficiencias de ese tipo de materiales de espacio por la situación en la que estamos viviendo ahora

M. Carmen: Podrías señalarme que metas u objetivos prioritarios debe alcanzar un centro desde tu punto de vista

Josué: Mira, fundamental es que el alumnado venga contento en principio, y que el profesorado venga contento eso es fundamental, a partir de ahí se pueden conseguir montones de cosas que se puedan proponer. Si tenemos un alumnado contento y un profesorado contento los problemas que se puedan presentar luego serán más fáciles de solucionar, yo creo que eso es lo fundamental. Y luego con dialogo, sobre todo mucho dialogo entre el profesores, profesores y alumno, y entre profesores y padres, y esas son las tres cuestiones básicas, que la gente venga a gusto al centro y que haya dialogo, claro que una cosa lleva a la otra y ya luego pues...

M. Carmen: "Y crees que eso se da en el centro?"

Josué: No...,no mucho eh, digamos que a fuerza de ser más sincero, se debería de dialogar más, se debería de dialogar un poco más porque es la única forma de resolver ciertos conflictos y ciertas..., ciertas faltas de entendimiento, que a fin de cuentas son faltas de entendimiento.

M. Carmen: ? Y que así..., qué conflictos más frecuentes habría en el centro ?

Josué: Pues mira los conflictos que tenemos son a veces los que te decía antes por falta de entendimiento. A veces por no comunicarle al compañero que se va a hacer una actividad tal, el compañero pues se molesta, son todo falta de entendimiento, por lo que te decía antes porque se necesita dialogar más.

M. Carmen: "Cuales crees que son los principales problemas que tiene el centro?"

Josué: Actualmente, todos los que te comentaba antes, es que la situación nuestra es atípica, quiero decir, estar en un primer ciclo en un centro a parte, como te decía antes un centro que no reúne condiciones de espacio, no tenemos biblioteca, no tenemos laboratorio, el taller es un aula, ese es el tipo de problemática que tenemos ahora. A nivel de disciplina de alumnado hay dos o tres casos puntuales pero que vamos, que, que no es..., en este centro a ese nivel se está muy bien. Y luego lo que te decía antes falta de espacio, falta de materiales, porque este centro, incluso el patio es el recreo del alumnado y es mínimo y esto da la impresión de una media cárcel

M. Carmen: Sí, sí

Josué: Esto no reúne condiciones . Y lo que sí que habría que lograr cuanto antes es que este primer ciclo de la ESO se incorporase al instituto. Pero vamos eso tiene que ser una tarea prioritaria de..., a nivel del municipio.

M. Carmen: "Y tu crees que respecto a estos problemas se discuten y se buscan soluciones de manera conjunta?"

Josué: este año estamos discutiendo un montón quizás demasiado. Aquí, en el instituto las reuniones que vamos, se lo comunicamos a las reuniones que tenemos con los inspectores y todo el mundo ve la, todos los inconvenientes que tenemos, otra cosa es que..., lo que te comentaba al principio, aquí hay..., la LOGSE carece de presupuesto económico... Entonces haría falta construir como unas seis aulas más arriba en el instituto que yo la verdad no sé a que están esperando, no lo entiendo, no. No sé si es que no hay dinero, sí..., probablemente sea esto que no hay dinero.

M. Carmen: Bien, respecto a las decisiones "Cuáles crees que son las principales decisiones que se toman en el centro?"

Josué: Casi todas a nivel académico quiero decir, decisiones de evaluación de alumnos, de forma de evaluando, de actividades extraescolares, de salidas culturales, de este tipo de convivencia del centro; vamos casi, generalmente giran entorno a esto, a la convivencia, la actividad académica, la evaluación de los alumnos, a esas tres pilares.

M. Carmen: ¿Y estas de acuerdo en el modo en el que se toma las decisiones?

Josué: Sí, bueno, tengo que estar de acuerdo porque se toman democráticamente lo que pasa es que a veces...

M. Carmen: "Te sientes participe de...?"

Angel: Hombre, realmente en todas no, por lo que te decía yo antes hay criterios pedagógicos o criterios..., o criterios de disciplina que tu no compartes mucho pero que tienes que aceptarlos porque una mayoría ha dicho que, que sí. Bueno democrático para no crear más problemas. Pero en lo demás sí, bastante bien, los conflictos suelen surgir en lo que se da en llamar reglamento de régimen interno, qué es lo que se puede hacer, etc, etc. Ahí sí surgen discrepancias pero para que ese tipo de discrepancias no se traslade al alumnado y demás, uno tiene a veces que asumirla y por eso no vas a estar contento. Quiero decir, las tienes que asumir y las asumes, pero no quiere decir que tengas que estar contento "sabes?"

M. Carmen: Bueno, para terminar con esta parte podrías decirme una metáfora que definiera lo que es un centro escolar.

Josué: Uf..., me lo pones complicado porque los centros escolares afortunadamente o quizás no, son todos distintos, quiero decir...

M. Carmen: Este centro escolar en concreto

Josué: Es que la situación que nosotros vivimos ahora..., una metáfora, no te pondría una metáfora, te diría que estamos solos, quiero decir, tenemos una sensación de, de soledad ¿no? Porque no, aunque dependemos del centro de primaria, pero los claustros de primaria y demás, con nosotros no va; o sea a veces nos metemos en discusiones que nosotros no tenemos ni porque opinar. Luego vamos a las reuniones con el instituto, pero eso, son reuniones puntuales y tal. No participamos en el claustro del instituto. La sensación que tengo yo actualmente es de soledad de que estamos solos y...

M. Carmen: No yo te hablo porque desde el punto de vista teórico se dice que, hay quien dice que la..., utiliza metáforas para definir lo que son los centros escolares, como campos de lucha, familias, microsociedades, centros de trabajo...

Josué: Yo si te pondría una metáfora te pondría un..., una isla, un microclima; es decir, hay..., es una sociedad en miniatura, con todos los problemas de la sociedad. Problemas, de todo los que se ven en la sociedad trasladados a un centro, donde compartimos seis, seis cinco horas diarias, y... Aquí afortunadamente vivimos como en familia casi. Una de las pocas ventajas que tenemos de estar solos, y no estar integrados en el centro de secundaria es precisamente que somos pocos maestros, dios o once, a veces doce, si se comparte con primaria alguno, y el centro es pequeño está recogido, aquí vivimos como en familia. En eso sí que estamos contentos, quizás sea lo único en que estamos contentos de la, de la características que tiene nuestro centro, que nos obliga a vivir en familia porque el espacio es reducido.

M. Carmen: "Te queda tiempo todavía?"

Josué: Sí mujer hasta las y cuarto

M. Carmen: Vale. Bueno ahora vamos a hablar de las cuestiones más relacionadas con tu enseñanza. ¿Qué objetivos consideras...? ¿Tu que estás dando este año?

Josué: Yo actualmente estoy dando tecnología, todas las tecnologías del centro y un curso de lengua.

M. Carmen: Un curso de lengua, bueno. "¿Qué objetivos consideras que son los más importantes en la enseñanza de tu materia?"

Josué: Básicamente, te diría, y después de la reforma hay unos objetivos de la LOGSE, hay unos objetivos generales de la etapa que son diez o doce, que están ahí, y es a lo que deben de tender todas las asignaturas. Digamos que la asignatura es una especie de disculpa para obtener ese objetivo. Por ejemplo la expresión oral y escrita de nuestros alumnos eso se debe abordar desde todas las asignaturas, las presentaciones la claridad, el fomentarles la capacidad de investigación a los alumnos, ya no es una cuestión de asignaturas por ejemplo. Osea yo en tecnología, hay unos bloques de

contenidos determinados, que están ahí y que todo su misión es conseguir los diez o doce objetivos de etapa que hay.

M. Carmen: A parte de los objetivos de etapa que vienen establecidos en los programas oficiales, "te planteas algún otro objetivo?"

Josué: Es que básicamente en esos objetivos se recoge todo porque, están formulados, no están de una forma concreta, están formulados de una forma muy general, y entonces ahí se recoge todas las posibilidades que tu tienes dentro de la asignatura o dentro del aula.

M. Carmen: Y respecto a los contenidos "cómo eliges los contenidos que tienes que impartir?"

Josué: Hay, ya te decía antes, hay nueve bloques de contenido en tecnología por ejemplo, hay un bloque que es de medida, otro que es de diseño gráfico, de dibujos más o menos técnico, otro que es de estudio de materiales, otro que es de, eh..., todo el tema administrativo de empresa que son recibos, cartas, y demás., Entonces yo el trabajo me lo planteo, quiero decir, se eligen tres proyectos uno por cada trimestre y en cada uno de esos proyectos se trabaja algo de los nueve bloques de contenido. Entonces, siempre en cada proyecto se trabaja el diseño gráfico, hay que hacer un boceto del proyecto, el tema de las medidas hay que hacer unos croquis del proyecto, la presentación que los alumnos después tienen que presentar el proyecto con unas determinadas condiciones; luego el tema de facturas, pedidos, la cantidad de material que hemos pedido, cómo se pide, como se hace, todos esos temas se van trabajando en cada uno.

M. Carmen: En cada uno..., ya

Josué: En cada proyecto se trabaja un poco de los bloques temáticos.

M. Carmen: "Y te consideras, digamos libre, para desviarte de lo que son los programas oficiales?"

Josué: Sí, lo que pasa es que como te decía antes en cuanto a los objetivos de etapa, son tan, tan amplios, quiero decir, que la desviación te puede llevar... Hombre lógicamente, uno está, tiene siempre en mente lo que te decía antes los nueve bloques de contenido que hay en el área de tecnología. Entonces puedes profundizar más en unos que en otros, que yo creo que no es conveniente, quiero decir, hay gente que opta, por ejemplo, en dar el primer trimestre o el primer mes, solo diseños gráficos, y luego el otro el tema administrativo, yo creo que no, que hay que ir dando siempre... El proyecto que hacen aquí los alumnos, como te decía antes, en sí es una excusa para tocar cada uno de esos temas. Se utiliza como excusa hacer un proyecto sobre algo, que los niños piensen, que vean formas de hacerlo, dificultades que tiene, para luego irles introduciendo un poquito de dibujo, un poquito de..., de correspondencia comercial, etc, etc.

M. Carmen: Me podrías decir que es lo que caracteriza tu método de enseñanza.

Josué: Pues básicamente que es activo, participativo, manipulativo. La tecnología la ventaja que tiene con respecto a otras asignaturas es que deja de..., que no es teórica, vamos, quiero decir, es eminentemente práctica a todos los niveles, quiero decir, desde que están pensando o investigando como solucionar un problema, hasta que están diseñando el proyecto, todo es participativo, es activo, poco se deja al tema teórico de los alumnos sentados recibiendo enseñanza así un poco más teórica.

M. Carmen: "Qué tipo de materiales utilizas?" "utilizas el libro de texto?"

Josué: No, no tenemos libro de texto, quiero decir nosotros nos planteamos, como te decía antes, tres proyectos al año, uno en cada trimestre, los trimestres están graduados a los materiales, facilidad para conseguirlos, precio demás y también teniendo en cuenta un poco lo que ellos te piden, quiero decir, hay una..., hay una secuenciación desde el principio hasta el final y vamos afrontando un poco las dificultades del proyecto.

M. Carmen: Respecto a la evaluación "para que te sirve la evaluación?" "para qué la haces?" "qué tipo de evaluación utilizas?"

Josué: Básicamente debería de servir...

M. Carmen: "qué es lo que evalúas?"

Josué: ..., digo yo que debería de servir para detectar los fallos y corregirlos. En el área de tecnología se trabaja bastante, creo que todavía no hemos captado ese fin de la evaluación, fíjate tu,

detectar fallos y corregirlos, no evaluación para calificar. Entonces creo que todavía queda mucho de evaluación para calificar, y hay poco todavía de evaluación para corregir. Ese es uno de los problemas que yo le veo actualmente a la evaluación. Quiero decir que, que prima más todavía la evaluación para notas que la evaluación para ayudar a los chiquillos a corregir problemas. En ese aspecto la veo mal...

M. Carmen: "y qué cosas evalúas?"

Josué: Bueno yo a nivel de tecnología, lo que te decía antes, tenemos que evaluar aparte de la presentación de sus trabajos, la capacidad que tiene los chiquillos para proponer soluciones, la capacidad que tienen para buscar información, la capacidad que tienen para expresarse porque trabajamos en grupo y tienen un portavoz, y el portavoz expone el trabajo, lo que se ha hecho, la expresión oral, se trabaja el tema de la expresión oral, la expresión escrita, la presentación, todas esas cosas.

M. Carmen: Muy bien, pues con esto hemos terminado..

Josué: "ay!, yo pensé que era más largo

M. Carmen: Era, es larga..----

ENTREVISTADO: Lamec
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: 10 de Junio de 1996
LUGAR: Jefatura de estudios (Colegio Viejo)

M. Carmen: Bueno, la primera entrevista era sobre cuestiones más generales, sobre cuestiones relacionadas con la feminización de la enseñanza y demás. Esta es una entrevista de carácter más personal, el desarrollo profesional, y lo que piensas sobre la escuela y la enseñanza. Entonces si te parece empezamos diciéndome que motivos te llevaron a elegir la carrera de magisterio, ¿cuáles fueron los motivos que te llevaron a elegir la carrera de magisterio?

Lamec: El principal motivo era que no había otra...

M. Carmen: Porque tu idea principal era estudiar otra cosa?

Lamec: Sí, ir a la universidad, a lo mejor. Entonces por motivos económicos me quedé, pero después ¡gracias a Dios! la elegí. Pero no fue una vocación para elegirla, una salida rápida de tres años, y después ya te digo no me arrepiento de haberla elegido sino que ahora la elegiría directamente.

M. Carmen: Directamente, si empezaras a estudiar ahora la elegirías

Lamec: ... la elegiría.

M. Carmen: Y ¿qué valoración haces de la formación inicial que recibiste en magisterio?

Lamec: Uf..., fatal. Era una formación de bachillerato.

M. Carmen: Sí

Lamec: A lo mejor las preguntas son cortas pero no..., las respuestas cortas pero no...

M. Carmen: No tu dime lo que..., lo que creas.

Lamec: Era, era fatal, era como un bachillerato, ni más elevado ni nada. Ósea, ahora, en física y química lo que había dado yo, incluso se dio menos. Matemáticas / / que teníamos matemáticas modernas con conjunto y subconjunto pero..., nada oíste.

M. Carmen: Bien, ¿y qué cuestiones han influido en tu formación como maestro, ya que la formación inicial fue..., no fue muy buena, qué otras cuestiones han influido en tu formación.

Lamec: La formación, la problemática que viva yo con los niños

M. Carmen: La propia práctica

Lamec: La propia práctica, porque después de magisterio, no yo sino todo el mundo, salió como un poco blanco ¿sabes? En blanco. Mucha escuela de que si tal y cual, pero después a la hora de la verdad llegas al colegio y la eme con la a es ma y la eme con la e es me, y eso gracias al curso de práctica que hice yo, sino nada.

M. Carmen: Bien...

Lamec: En aquella época hoy en día como está especializado habrá cambiado me imagino no?

M. Carmen: Sí, Tu terminas magisterio ¿qué plan haces el del setenta y uno?

Lamec: el de sexto y revalida

M. Carmen: Sexto y revalida ¿y qué... terminas magisterio y empiezas con la misma a enseñar o pasa un tiempo de...

Lamec: No, no sobre la marcha, el cuartel primero como todo el mundo y...

M. Carmen: Como todos los hombres.

Lamec: Como todos los hombres claro (risas) y entonces empecé a dar clases.

M. Carmen: ¿Y cuándo..., en qué año empezaste a enseñar?

Lamec: En el setenta y cinco, a ver

M. Carmen: Setenta y cinco

Lamec: setenta y..., en el curso setenta y seis setenta y siete, hace veinte años.

M. Carmen: ¿En qué niveles has impartido docencia?

Lamec: En todos

M. Carmen: ¿En todos?

Lamec: Desde párvulo hasta octavo

M. Carmen: ¿En preescolar también? Sí, cuéntame esa experiencia cómo fue

Lamec: Pues la verdad que fue un poquillo desastrilla porque estuve en las unitarias, en las unitarias te toca dar..., hay dos ciclos en aquel tiempo, daba primero y segundo, tercero y el otro daba cuarto y quinto, entonces los de primero y segundo como normalmente teníamos poca matrícula pues cogíamos los niños de párvulo, pero eran pocos, eran, dos o tres, tres o cuatro niños nada más. Fue en aquel tiempo yo hice la operación primero, no sé si te acuerdas

M. Carmen: sí

Lamec: Una operación que la daba Carmen la inspectora y es su..., un inspector que se llama Jesús, no me acuerdo el nombre .Y entonces hicieron una experiencia que se llama operación primero ¿sabes? La estación a párvulo y a primero, muy... y entonces... Fue cuando se empezó con los famosos cuadritos para las letras y demás, vamos adaptado a párvulos y primero en aquel tiempo era todo reducido ¿sabes? Lo que se daba en aquel tiempo era, pues, sumas más chicas, multiplicaciones más chicas. Y entonces en aquel tiempo fue cuando se empezó con fichas, con punteros y tal. Estuvo bien.

M. Carmen: Y...

Lamec: / / no, en aquella época sí (risas)

M. Carmen: ¿En qué nivel te gusta más enseñar?

Lamec: En los grandes, en los grandes.

M. Carmen: En los grandes ¿y por qué?

Lamec: No sé, a lo mejor porque me he acostumbrado. Los pequeños son más gratificantes, y más agotadores al mismo tiempo, ósea no para, un niño pequeño no para, y el grande lo que tiene es que está más hecho y entonces, no..., te ves más realizado si te gusta, depende también de los gusto, más realizado. De todas formas me imagino que un maestro le da más respeto a los grandes y el grande no lo reconoce pero le da más respeto a los de párvulo. Porque no va a decir un profesor que está acostumbrado a los niños de octavo, no que me dan miedo los niños de párvulo, no es miedo sino..., miedo a los niños, sino, miedo a, a no saber responder.

M. Carmen: Ya, cómo definirías la situación actual de la enseñanza.

Lamec: Pienso que, que un poco desconcierto, un poco ¿no? No sé los otros casos porque hace tiempo que se habla de los mismo, pero llegado un tiempo yo no he hablado / / cuando empieza un plan. Yo no cogí el plan de la EGB, pero me imagino que los maestros en aquel tiempo también estarían...

M. Carmen: Desconcertados

Lamec: Desconcertados, al revés, ¿No? Porque le venía más gente, de irse a bachillerato se quedaba ahí, y ahora me imagino que está un poco..., no sé.

M. Carmen: Y la situación tuya en la enseñanza, ¿cómo la definirías? ¿Estás satisfecho...?

Lamec: Sí, sí, no soy una persona ...Es que por ejemplo yo cuando hice la habilitación hace cinco años ya estaba preparado para la secundaria, ósea que a mi esto no me coge..., no me coge nuevo, incluso me acuerdo que hace tres años que yo hice la programación como la que estoy haciendo ahora y me dijo la inspectora que no, que eso no podía ponerse, así de duro.

M. Carmen: ¿Sí?

Lamec: Sí porque te ponía los aspecto afectivos, procedimentales

M. Carmen: Actitudinales...

Lamec: Y entonces como estaba adelantado un año y pico me dijo que esa programación no se permitía, que tenía que ser la otra la de siempre, objetivos mínimos, y tal. Porque sí que estaba muy bien y tal pero que eso no..., no estaba...

M. Carmen: No estaba implantado todavía

Lamec: No estaba implantado todavía y que no me adelantara a la jugada. (risas) Ósea que..., es que ya te digo el curso de habilitación estaba al día, después hice el curso este de ACADE también de las doscientas horas. Y vamos, en la rama mía de la educación física he hecho bastante, bastante no...

M. Carmen: Montón

Lamec: Sí, ahora ya no hago.

M. Carmen: Y ahora estás pasando....

Lamec: Sí, ahora si hago curso, lo que pasa que como yo estoy en un grupo estable, lo que hacemos es que no esperamos a la delegación, somos quince profesores de educación física entonces nos interesa un tema determinado, y como nos dan dinero, contratamos a una persona nos da el curso y punto, y no vamos a un curso donde el ponente demanda lo que tiene que dar. Ósea te da un programa y te fastidiaste porque el ponente va a dar eso. Nosotros vamos al ponente y le decimos que es lo que queremos que nos va a dar.

M. Carmen: Ya, ya

Lamec: Y son cursos de dos días que a lo mejor en..., si lo hace la delegación estaría quince días y te van a contar la historia de la educación física que te la sabes, los objetivos, la edad del niño, como es el niño en esa edad que ya está uno cansado de sabérselo, el momento psicológico del niño de tal, del líder de la clase; y resulta que a medio cursillo te está el hombre muy esmerado, muy tal con diapositivas, con retro..., esto....

M. Carmen: Retroproyector

Lamec: ... transparencias y tal y cual, y tu dices joder, cuanto tiempo perdido. A ver si la delegación se da cuenta de eso alguna vez, el ministerio, ¿oíste? Que cuando hay un cursillo va una persona debe consultar, según llega debe decir bueno aquí se va a dar esto, señores ¿qué nivel tienen ustedes? Este, ah pues vale esto me lo salto, vamos a ahorrar tres días. Y entonces lo que estamos haciendo nosotros es eso ahorrándonos días.

M. Carmen: Sí, mira...

Lamec: ¿Te parase bien? (risas)

M. Carmen: Eh...

Lamec: ¿Te parece bien?

M. Carmen: Perfecto.

Lamec: Es que llega uno a un punto que ya no está para aguantar... no es pasota, porque a lo mejor, quien te oye dice no pasota, no mira, tu no me puedes explicar a mi ahora que el niño de primero y segundo de la ESO, los problemas que tiene psicológicamente, que si está en la edad de desarrollo, que si tiene el desarrollo de la niña, que todavía tiene vergüenza porque se está desarrollando, tal, que si el niño..., que el que no se ha desarrollado es un niño chico, porque eso lo sabe uno hace mucho tiempo. Entonces para que venga un señor a dar una conferencia, por ejemplo de baloncesto, y en vez de enrollarse con motivos técnicos de baloncesto, se enrolle primero con la edad del alumno porque viene en su programa y porque el tiene que dar cinco días, y resulta que durante dos días te está hablando del líder del grupo y tal y cual, entonces, le decimos, mire, usted denos baloncesto, que yo eso ya me lo sé. Y resulta que lo que borda la situación es para demostrar al profesor que el conoce al alumno a esa edad, y resulta que tu te pasas allí dos días, o dos días y pico pendiente de...

M. Carmen: Escuchando

Lamec: Escuchando cosas que ya sabes. Es como ver una película, si te gusta vale, pero si no, cambia de canal uno y ya está.

M. Carmen: ¿Entonces ustedes le piden a la administración los cursos que quieren dar, los contenidos de los cursos?

Lamec; No, no, no, nosotros hacemos una planificación y ponemos más o menos los cursos que, que queremos hacer ¿no?, el material que tenemos que comprar, y luego pedimos presupuesto, pero los cursos los ponemos nosotros, entonces ellos nos mandan el presupuesto y nosotros con ese presupuesto jugamos. Normalmente le ponemos cinco cursos, seis cursos, y entonces no siempre salen, a veces salen tres, a veces cuatro, ¿sabes? pero no... Y después lo que hacemos allí, por ejemplo a la hora de..., de, por ejemplo hacemos la semana del voleybol o hacemos un mes de voleybol entre nosotros, entonces cada uno, pues aporta todo lo que puede de voleybol, fallos que ha tenido, o no ha tenido. Es que el grupo estable como grupo estable es muy curioso porque es la única metería, la única asignatura que se puede dar en un grupo estable así, ósea que tu llegas allí y normalmente estamos tres horas. Hora y media, como todo el mundo. Entonces la primera hora no se hace nada, y el que llega allí diría, bueno esta gente que está aquí, sin embargo la hora que es más productiva es la primera hora porque es como un mercadeo, no mira sabes que pasa que voy a dar baloncesto en Tinarama, tengo quince balones no me da, yo tengo diez no lo estoy dando venga te los presto, y es una cosa que no se puede hacer porque tienes que hacer una sesión de material con el inspector que firma el director y tal, entonces a nivel nuestro lo hacemos rápido y das la clase con un balón cada chiquillo, te cuentas problemas, se me cayó fulanita y tal, qué, en el ejercicio tal, que pasó, y que hiciste, no lo lleve tal, le sacaron un radiografía, paca pa allá. O si va a un campamento te dice, mira estuve en un campamento tal y tal semana, contraté un monitor que se llama tal, dame el día dame la fecha, tal, mira dame esto, cuanto cobra, cuanto no cobra, cómo lo localizo. Y te llevas una información que en cualquier grupo estable no se pudo hacer, ósea eso en matemática es impensable, lo más que podrás decir, es mira compré tal libro. O si el otro dice, mira tengo, me pasaron una fotocopia de salto trampoline y tal, y están bastante bien y tal, pásamelas, no mira yo lo que hago es que te saco fotocopia, y quien le interesa, pues siete fotocopias de la tal y pum Mira coño tengo unos problemas en la duchas tal, unos chiquillos que no se me bañan, es impensable meterse en la ducha y claro, pues mira yo al que no se bañe pues lo suspendo o tal.

M. Carmen: Ya, mira y aparte del grupo estable, participas en algún movimiento de renovación pedagógica...

Lamec: No, no, este año

M. Carmen: ... algún proyecto de innovación

Lamec: No, este año no, este año me lo tome sabático ya que el Estado se lo está tomando, pues me lo tomé yo también.

M. Carmen: Pero otros años has participado

Lamec: Sí, sí

M. Carmen: ¿Y qué valoración haces de...

Lamec: pues la que te comentaba antes, hay cursos, normalmente, a los cursos les sobra la mitad del curso, porque el ponente, la delegación dice bueno, ¿tu sabes como es el proyecto, no? Que la delegación para hacer un cursillo espera que alguien se lo proponga y entonces una vez que se lo proponga pues si lo admite el CEP 1 o el CEP 2 lo saca a concurso y convoca, pues, cuarenta plazas, lo normal ¿no? O sea, el ponente, el que lo convoca, tiene que poner el... el local... todo, fotocopias... o sea hacer un presupuesto de fotocopias y todo..., entonces, normalmente un curso, la delegación para convocarlo tiene que tener normalmente pues.... más de 30 horas, de 30 a 50 horas. Entonces, un tema que a lo mejor se puede dar en 10 horas, pues hay que echarle caña... ¿me entiendes?

M. Carmen: sí...

Lamec: y después, ya al final, puedes hacer lo que hago yo ¿sabes? como yo ya tengo tanta puntuación, normalmente o suelo hablar con el ponente: -mira ¿cuándo vas a dar esto y esto?, -

pues esto será lo más seguro el tercero y cuarto día, no recibo el título... que me importa un pito... y, pero sé a lo que voy y ya está, y me ahorro el lunes, el martes y el miércoles, con vistas a... iría de libre oyente ¿sabes?

Lamec: lo que te estaba comentando: son temas que ya uno conoce y...

M. Carmen: mira y...a lo largo de tu carrera profesional ¿con qué obstáculos te has encontrado? ¿con qué problemas te has encontrado?

Lamec: no, problemas problemas.... lo de siempre. Hoy día está solucionado: cuando llegabas a los colegios no hay material ¿sabes? desde luego antiguamente no había material, ahora hay bastante material... bastante material depende ¿no?... o sea, aquí en el pueblo éste hay... Aquí estuve una época haciendo campañas de verano, políticamente y tal y cual, compraban balones... nuevos balones, eso... para utilizar al año siguiente, se estropeaban, me los dejaban. Entonces hay material /...../ normalmente es eso... y después, profesionalmente, está cambiando un poco la actitud, pero la gente se cree que, que... eso, que la educación física es como dicen ellos: gimnasia, una pelotita, a las niñas una soguita... y después el problema de las niñas ¿no?

M. Carmen: ¿el problema de las niñas? ¿cuál es?

Lamec: el problema de las niñas es que, las niñas... bueno, hoy en día está cambiando un poco... por la sociedad, quiere que... eso sean muy femeninas, que sean... tal, y entonces te encuentras en una serie de circunstancias que en deporte, pues como digo de lo que sea, pues cuando la niña llega en sexto... eh, vamos, no se mueve. Unas sí, y otras no se mueven, vamos salpican la pelota

M. Carmen: ya, ya, ya...

Lamec: por la sociedad. Y después viene lo siguiente: tú las enseñas... lo que puedes, llega y pasa a primero, pasa a segundo, y en tercero vuelve otra vez a /...../ Porque ya es una señorita, porque ya eso de estar en la cancha se suda mucho, eh está mal mirado, a no ser los deportes de moda como por ejemplo ahora el voleibol, que es una cosa que se puede jugar, no es tan sudada... y es muy bonito. Para ellos porque está de moda. Pero....Tú por ejemplo, aquí en el pueblo, nunca verás que se reúnen las chiquillas para echar un partido

M. Carmen: ¿de fútbol?

Lamec: ¡de lo que sea!, de lo que sea, de lo que sea... ¿sabes? de, de... ahora hay un equipo de baloncesto que lo saqué... para fuera pero bueno no sé si seguirá. Pero esto de que por ejemplo se reúnen o van a la cancha, como van los chiquillos a la cancha medio preparados: si hay gente jugamos y si no, no jugamos... las chiquillas no. Las chiquillas si van por allí es por si encuentran a una amiga o a un amigo, pero no para ...

M. Carmen: ...para jugar. Mira y de cara...

Lamec: pero está cambiando ahora...

M. Carmen: ...está cambiando a mejor?

Lamec: sí, pero la sociedad, no la educación. La educación siempre se ha dado así, pero después la sociedad se... como a un niño: tú lo enseñas a hablar bien, correctamente. Y si el padre dice parriba, el chiquillo dirá parriba y... ya está, aunque sepa que no está mal dicho ¿no?

M. Carmen: de cara al futuro ¿qué expectativas profesionales tienes?

Lamec: no, las mismas que ahora... vamos, pienso yo. Lo único será como ahora estamos en secundaria, me imagino lo primero será conseguir igual que ellos el horario, y después será conseguir la igualdad de sueldo como expectativa profesional.

M. Carmen: ajá

Lamec: como... profesional y digo económica y de horario, y después como lo otro... pues sinceramente psé, va a ser eeeh.... es que el ciclo está cerrado ¿sabes? El ciclo primero y segundo, tercero y cuarto, como yo solamente voy a dar en primero y segundo, pues va a ser... pues depende de los alumnos diferente

M. Carmen: pero que todos...

Lamec: tú vas a conseguir los mismos objetivos ¿sabes?. La gente lo que pasa es que, yo creo se complica, lo que cambian son los alumnos y la forma de adaptar esos objetivos a los alumnos. Si yo a una persona la tengo que enseñar a jugar a baloncesto como objetivo, que hay en primero y segundo, yo la voy a enseñar a jugar a baloncesto: podrá aprender más o menos, depende del alumno, pero va a entrar en ese objetivo. Yo no puedo disimularlo o enmascarar o hacer juegos diferentes para que haya... tú lo que vas a conseguir es eso. A veces, yo creo que a veces se complican... la vida, lo que están cambiando son los alumnos, la edad de los alumnos y la forma de pensar de los alumnos. Y hay profesores que no están cambiando, así de claro. Yo, por ejemplo... ahora mismo con mis hijos conozco la música actual y cuando los chiquillos la ponen la reconozco ¿No? Bueno pues vamos a suponer que yo no la conociese: yo lo que no puedo o no tengo que hacer es, o repudiarla o echarme para atrás o lo que sea porque no es mi estilo. La conozco, no es mi estilo, no me gusta, pero bueno. Pero un momento determinado si hay una fiesta o lo que sea, qué bien, mira ésta es la /....../ Y luego lo que no puedo hacer es: si esto no me toca...

M. Carmen:...cerrar los oídos

Lamec: cerrar los oídos, o sea, hay mucha gente que... no solamente con la música, sino que está cerrando los oídos pues... ¡a eso!. El año que viene, yo tengo un año más, de... de edad y de profesión; y el alumno tiene la misma edad, curiosamente. Y dentro de 10 años, yo tendré 10 años más, y el alumno, curiosamente, tiene la misma edad...

M. Carmen:...la misma edad.

Lamec:¿cosa más curiosa! Y seguramente yo no sé, a lo mejor viene una /....../ una moda retro... o lo que sea de estas cosas curiosas ¿no? que te hacen recordar, como ahora vienen pantalones de campana cuando uno era joven hace... tal

M. Carmen: zapatos de plataforma...

Lamec: sí, sí... (ríen) zapatos de plataforma... que, yo me acuerdo mis hijos, hace... unos 3 ó 4 años me miraban las fotos: -Oye papá... ¿tú usabas estas porquerías y tal?- (ríe Carmen) Y ahora... es lo más... Entonces, pues puede que venga una moda tal y que vuelva a otra vez escucharse a Serrat o algo melódico y tal, pues la gente sabes que, todas las canciones que están saliendo son de los años sesenta o setenta. (...) Una moda curiosa, pero es la persona...¿sabes? lo que... son 14 años, si el chiquillo tiene 14 años, y vamos a estar, en primero y segundo, dentro de 10 años, el niño tiene 13/14 años, y vuelve a plantearse, y nosotros tenemos 13/14 años más.

M. Carmen: ...más

Lamec: entonces lo que yo voy a plantear es una cosa: si yo, voy a seguir con mi edad... porque la voy a tener, pensando cada vez más conservador, porque te vas a ir envejeciendo algo tendrá que influirte... te vas separando cada vez más de los niños, porque deja de ser un niño, 14 años, 13 años... va a tener dentro de 10 años, si tú sigues para arriba dices: ¡bueno! pues, tengo 10 años más, y no voy a estar haciendo las boberías tal... no las vas a hacer, pero tienes que estar pegado a ellos, adaptado a ellos, si no, no llegas, no no... no recibes los... él no te va a recibir lo que les vas a dar.

M. Carmen: Claro. Mira...

Lamec: Así lo veo yo

M. Carmen: y respecto al presente me decías que ahora mismo estás satisfecho

Lamec:...sí, sí...

M. Carmen: con la enseñanza... en un supuesto caso, ¿dejarías la enseñanza?

Lamec: no... no me lo he planteado. ¡Hombre!... el problema que tiene educación física con respecto a todas las demás, es que... dentro de 15... años, yo voy a estar en la cancha (...) y... vamos! no sé, por ahora no me veo con 60 años en la cancha, pero me veré, me imagino.

M. Carmen: sí, con las jubilaciones a los 65...

Lamec: No... ¿pero sabes lo que quiero decirte yo? que no es lo mismo la... ¡Hombre! tendrás más veteranía y tal y cual... dominas más a los niños y tal, ¡pero claro! no es lo mismo como ahora que yo hago el calentamiento con los chiquillos, corro en las dos canchas, vengo para allá que lo podría hacer, pero bueno, ya...

M. Carmen: ¿y no se plantean los profesores de educación física la jubilación antes?

Lamec: ahí hay un colectivo ahí, que se está hablando... lo que pasa es que todo está en el aire siempre; no por un... decir jubilarte antes, sino llegará... vamos, poner un tope, una edad tope...¿sabes? no sé cuál sería 50, 55 años... no dejar magisterio, sino pasar a otro cargo dentro de la escuela ¿no?

M. Carmen: sí

Lamec: porque claro es que... por ejemplo: un profesor de matemáticas; a esa edad si quieres, pues se sienta todo el día en la silla, y... vamos, y hasta con bastón puede dar matemáticas

Lamec: en educación física... no hay...

M. Carmen:...posible...

Lamec:...el tema. De todas formas no es un tema que no... no me lo he planteado mucho tampoco (...)

M. Carmen: Mira ¿has tenido alguna vez algún cargo directivo?

Lamec: una vez, pero fue en Tejada. Pero... se puede decir que nunca he tenido nada ¿oíste? ¡ni quiero!

M. Carmen: no quieres tener cargo directivo ¿por qué?

Lamec: porque... un cargo directivo implica mucho a la gente ¿sabes? y la experiencia que tengo, no quiero llegar a esa, es que se toma al principio para hacer un favor a la comunidad escolar..., y después no se suelta. Curiosamente.

M. Carmen: ya...

Lamec: ¿Sabes? y si la primera vez que se toma el cargo directivo, o sea, el director, el jefe de estudios... apoyada por un grupo, consultas... pa'quí y pa'llá; y después, normalmente, se va despegando, despegando y se queda en él sólo, o en su grupo, que normalmente el grupo, a veces, a veces, se convierte en chivatos /...../ chivatos no... controlador del otro, fuente de información, mi experiencia me dice eso

M. Carmen: ya

Lamec: no en todos los colegios. Pero suele pasar.

M. Carmen: y aparte de más actividades propias de la docencia, ¿qué otras actividades realizas?

Lamec: no... a mi me gusta cerámica... sobre todo agricultura

M. Carmen: ¿agricultura te gusta?

Lamec: sí, sí... una finquita, me dedico a... plantar, recoger... de todas formas siempre me buscaría una cosa diferente

M. Carmen: distinta a...

Lamec: distinta sí. Suelo trabajar la madera, la cerámica. Distinta que no sea de estudio ya que estoy en una actividad de estudio, aunque sea de educación física, pues cojo otra que sea totalmente diferente.

M. Carmen: ¿y cómo compaginas tu dedicación a la enseñanza con la vida familiar?

Lamec: pues muy bien

M. Carmen: ¿bien?

Lamec: porque mi mujer, en este caso, tenemos los mismos horarios, las mismas vacaciones... o sea, que imagínate

M. Carmen: sí (risas)

Lamec: es la profesión más ideal ¿no?

M. Carmen: ¿y no te absorbe demasiado la enseñanza...?

Lamec: no, no

M. Carmen: ... te quita horas de...?

Lamec: tenemos un acuerdo de que, a no ser que sea un tema muy tal o un problema que pasó o surgió, se comenta antes de comer y se acabó. ¡Bueno! se acabó... se acabó los problemas del colegio

M. Carmen: ya

Lamec: pues por ejemplo: a la hora de echarnos una mano, escribiendo, pasando apuntes, o lo que sea sí... pero como una profesión normal, no de esto de comernos... aunque hay gente que ha convertido el colegio en la casa, y la casa en el colegio. ¡Pero bueno! en el caso mío no ha pasado y espero que no pase (...) ¿terminamos ya?

M. Carmen: no, todavía queda un rato

Lamec: oh! porque te veo mirando el reloj...

M. Carmen: no lo digo por ti... ? ¿a qué hora tienes tú que terminar...?

Lamec: no, no, tengo libre hoy...

M. Carmen: bueno, tú me avisas entonces cuando vayas a /...../ Vamos a hablar ahora un poco de la escuela... ¿cuántos años llevas impartiendo docencia en este...?

Lamec: 21

M. Carmen:...centro?

Lamec: ¡ah!, ¿en este centro? (...) Es que yo estoy de aquí tres años, luego marché a Tejeda dos y después volví, serían 12/13... pon tú 16 años

M. Carmen: 16 años

Lamec: entre las dos, las dos veces... 16 o 17 /...../

M. Carmen: ¿eh?

Lamec: que no los he contado... no, no, no, pero no es por.... yo voy echando años allí por ¿sabes? que no...

M. Carmen: ¿y cómo definirías las diferencias de este centro con otros centros en que hayas estado?

Lamec: las diferencias... es que todos los centros, la gente, cuando los ve de fuera, los puede ver bonitos o feos, pero una vez dentro... son todos iguales ¿sabes? /,,,,,,/ y son iguales porque hay intereses determinados que son más o menos... iguales, quizás hoy día está más clara la cosa esa que da bastante conflictividad, porque al ser especialista la mayoría de la gente, ya nadie te quita una cosa determinada. Porque yo me acuerdo aquí, cuando llegaba a este colegio igual que en todos ¿no? Pedían por antigüedad y tú por ejemplo decías, bueno pues yo pido para mí este curso, porque era el mejor, y al año siguiente, a lo mejor... el mejor era 4º, pues cogías 4º. No había un... una lógica ¿no?, sino como se cogía al más antiguo, y además como todo el mundo podía dar todo, bueno, pues yo a este curso le voy a dar, a este, a este y a este le doy matemáticas, y algo tengo que....

M. Carmen: sí...

Lamec: y después los más, digamos los últimos que llegaban, pues no tenían dudas, tenías que dar o educación especial o los cursos paralelos que habían antes o...

M. Carmen: ...lo que quedaba...

Lamec:...la morralla que quedaba

M. Carmen: ajá... ¿qué es para ti un buen centro educativo?

Lamec: pues mira, un buen centro educativo, aunque te creas que es una bobería, es donde se da clase.

M. Carmen: ¿podrías explicarlo un poco más...?

Lamec: sí, donde se da clase, o sea... un centro educativo es donde se aprende, y se enseña

M. Carmen: ¿y en qué medida...?

Lamec: ¿te parece raro eso?

M. Carmen: nooo (risa)

Lamec: dices no, es que eso...

M. Carmen: no porque, lo de dar clases parece más simple, pero donde... donde se aprende y donde se enseña, ya eso es más complicado.

Lamec: no, pero es que un centro educativo la función es, esa: el alumno viene a aprender, y el docente viene a enseñar (...) después échale florituras: no, donde se aprende que los alumnos sean tal, puedan tener un carácter democrático, participar de su vida, tanto familiar, público y tal y cual ¿no? y el docente vamos, pues se supone que profesionalmente se encuentre satisfecho porque impartió sus conocimientos y ve en sus alumnos y tal... ¡Nada! donde se enseña es donde se aprende.

M. Carmen: ¿y en qué...?

Lamec: que puedes participar en el pueblo, de alumnos con el enseñar... Cierto. Que puede hacer actividades deportivas que complementen su persona... Cierto. Que puede aprender literatura. Que pueda aprender amistad cual... ¡Bien! Pero ¿en sí, en qué queda?...? Lo más básico?... ¿A qué viene el alumno?...

M. Carmen: uhum...

Lamec: ¿...a formarse como persona porque quiere decir más bonito? ¡Viene a aprender!...y ¿y a qué viene uno?

M. Carmen:... a enseñar... ¿y en qué medida crees...?

Lamec: y lo demás son florituras, florituras...

M. Carmen: ¿y en qué medida crees tú que éste, es un buen centro educativo? en el sentido de...

Lamec: éste no es un buen centro educativo, y ninguno de los que conozco es buen centro educativo. Para ser un buen centro educativo no quiere decir que éste sea menos que los demás. Para ser un buen centro educativo tendría que estar al revés la sociedad, en vez de la... el profesor pidiendo a la sociedad, la sociedad pidiendo al profesor. Y cuando la sociedad le pida al profesor, pues pediría ponerle los medios que te piden. Yo no le puedo pedir, por ejemplo a la de inglés, que enseñe a mi hijo en un laboratorio, porque no tiene laboratorio. Si la sociedad tuviera preocupación y quisiese que su hijo aprendiese en un laboratorio... ¿qué tendría que hacer antes... de pedirselo al profesor? Pues poner un laboratorio. Entonces, aunque la gente diga que no están desconectados, los colegios están un poco desconectados de la sociedad. Eh... las madres vienen pa' cá y pa' llá, pero están desconectados porque se ha convertido en, lo que antes era digamos un 70% de educación y un 20 o un 30% de guardería, cada vez está pasando más a guardería y menos a educación. Y eso se nota pues... en muchas cosas ¿no?. Los padres mandan a los niños enfermos, sabiendo que están enfermos ¿eh?. Si no vaya usted un día a la dirección, vaya y verá que... o sea, el padre, el concepto que tiene casi, casi es... ¡sí! el profesor enseña pero... que se fastidie un poco también que para eso cobra. Es que se ha desvirtuado un poco. Yo mismo me acuerdo de una época que cobraba 13/14 mil ptas. y... en vacaciones trabajaba en el bar, en un bar, que era de mi padre y tal, y cobraba 18/19, con menos horas ¿sabes? se cobraba el... sobre todo el maestro estaba bajísimo ¿no?. Entonces la sociedad lo admitía más porque había... poca cultura, entonces era una de las personas que tenía una carrera, y entonces lo admirabas en el sentido de que, diciendo: este hombre, con lo listo que es y la carrera que tiene, y qué poco cobra, y había un simbolismo ¿no?. Llevaban regalos, papas... o lo que fuera, para... no tanto para que el alumno saliera para adelante, sino entre un poquito para que se viera al alumno y un poco, como para una ayuda. Una ayuda, era un detalle, además /...../ pasaba más hambre que un maestro de escuela ¿no?

M. Carmen: sí

Lamec: entonces poco a poco, por una serie de, de derechos, de sindicatos y tal, nos hemos ido acaparando, y hemos pasado de ser un... un sueldo; como profesión siempre la misma ¿no? Un

sueldo bajo, a ser un sueldo, pues técnicamente, más o menos bien. Entonces la sociedad eso lo va rechazando (...) Antes nadie discutía, que si teníamos vacaciones... o sea, no había ningún problema. Incluso antes habían muchas más vacaciones que ahora. Pero muchas no... muchísimas más! Y entonces no se discutía... Mira, es que cobran tan poco... y tal. O a lo mejor faltaba un maestro a clase, por pedir un permiso, una semana ¡bah! ¡cómo cobra tan poco! Aparte que no le daban tanta importancia a la, a la educación de los hijos como a los que sacaban una carrera. Y hoy día, pues claro, el problema está en que todos tienen que sacar una carrera, aparte que su profesor cobre algún dinero, y entonces, como cobra un dinero, pues... pero no le exigen (golpes a la mesa)... en, digamos directamente en educación, o sea, porque si un padre le quiere decir a un maestro, le dice: -mire, como la ley me apoya, tenga usted las programaciones, y usted me va a dar qué es lo que le va a dar a él este trimestre, y si no le importa, que la ley me apoya, y además si se lo digo directamente... Porque eso lo entiende hasta cualquier padre, aunque no tenga mucha cultura le dice: -mire señora, su hijo en dibujo, le voy a pedir, que me traiga el bloc, limpio y pintado. En matemáticas tiene que tener los deberes hechos y la libreta limpia- Y un padre, aunque no entienda de las matemáticas moderna, sabe lo que es una libreta limpia y una libreta sucia. Y el padre debería ser, no un revisor, sino una ayuda para el hijo en su casa. Entonces todo eso se lo deja al maestro (...) ¿sabes? Pero ya, porque ya por hecho... plan guardería.

M. Carmen: uhum... Mira... A menudo se habla de las escuelas... utilizando metáforas.

Lamec: uhum

M. Carmen: Algunas de ellas son burocracia, empresas, microsociedades, centros de trabajo, familias, campos de lucha, anarquías organizadas, sistemas políticos ¿qué metáfora reflejaría para ti lo que es una escuela?... Puedes utilizar otra metáfora personal, no tienen por qué ser éstas.

Lamec: ¡ hombre!, una bonita sería: campos de trabajo.

M. Carmen: ¿Campos de trabajo?

Lamec: entendiendo como campo... que plantas y algo crece

M. Carmen: una metáfora agrícola (risas)

Lamec: ¡No! es una metáfora ¿sabes? No por volver a lo de antes pero al fin y al cabo es bonita o sea, tú... coges a una persona que se supone que sabe... nada, y sale sabiendo algo. Y desde el mismo momento que tú te desvíes y le enseñes algo que no sirve para nada, ya no, eso no crece (...) ¿está?

M. Carmen: sí... Mira ¿Qué opinión te merece la existencia y funcionamiento de los consejos escolares?

Lamec: no hombre... una normativa. No me gusta. Me gustaba más antes los claustros, que del claustro tirabas para /...../ Ahora, un consejo escolar dirige directamente el colegio, están haciendo una élite de los equipos directivos.

M. Carmen: ¿una élite de los equipos directivos?

Lamec: sí. No lo quieren decir, pero van a volver al equipo, al director por cargo. Ahora va a parecer que el equipo de directivo, tú tienes que tener una serie de cursillos ¿oíste?

M. Carmen: sí, una habilitación

Lamec: ¿y qué demuestra esa habilitación?

M. Carmen: la... la administración, se supone

Lamec: ¿que qué demuestra? ¿que qué demuestra?

M. Carmen: ah!... ¿qué demuestra? yo te entendí ¿quién demuestra?

Lamec: no, no yo sé ¿qué demuestra? que yo pueda ser el mejor secretario, o que yo pueda ser el mejor jefe de estudios, o que pueda ser el mejor coordinador, o que pueda ser lo qué? (...)

M. Carmen: ya...

Lamec: entonces ya, ya de entrada... o sea, resulta que ahora estamos nosotros los de primero y segundo, para tener los mismos derechos que en el instituto: votar, o poder ser elegido

cargo y estás en tu colegio y tú no puedes ser elegido cargo, que en el caso mío te digo sinceramente, no quiero cargo. Pero habrá alguien a lo mejor que tenga interés y no puede ser tal. O sea, ¡qué incongruencia!, ¿no? estamos luchando ahora para que cuando llegemos a los institutos, para tener los mismos derechos que en los institutos, poder ser jefe de departamento, poder votar en los claustros, poder... todo. Y en el colegio que estamos no podemos ser si queremos. Porque no hicimos en su época... entonces ¿qué quiere decir? que la delegación, está buscando su cuerpo técnico. Tú no puedes ser... porque tú no te presentaste en la época. Mire, es que yo no sé, a lo mejor estaría /.../ había, estaba bien cubierto el cuerpo, y a mí no se me pasó por la mente, pero para nada el ser jefe de estudios, porque ya estaba cubierto el puesto y porque yo no le voy a quitar el puesto a nadie. Además que se puede plantear un poco, puede ser un, como un poco el mosqueo del otro. Porque dice: bueno yo soy el jefe de estudios, y él que está haciendo el cursillo para jefe de estudios ¿y esto qué es?

M. Carmen: ya...

Lamec: ¿entiendes?

M. Carmen: sí. Pero yo me refería a los consejos, a la idea de consejo...

Lamec: sí, sí, yo sé

M. Carmen: ...escolar, en donde hay representación de los padres, de los alumnos, de...

Lamec: Sí, sí.. Pero es que estamos ya partiendo de esa base... si un órgano está viciado, viciado está ¿cómo se llama? ahora se llama consejos escolares, antes se llamaba (...) sí, los consejos escolares, no tenía sino ese nombre, no tenía otro nombre, tenía lo mismo más o menos La participación de los padres por ejemplo, en Tinarama, no sé si están viniendo, me parece que no están ni viniendo, uno o dos. O sea que... se queda... cojeando por un lado o por otro

M. Carmen: ¿y tú has participado alguna vez como representante de profesores en...

Lamec: sí, sí

M. Carmen: ...en el consejo escolar?

Lamec: dos o tres veces

M. Carmen: ¿y qué valoración haces?

Lamec: pues sencilla normalmente lo que se lleva, se aprobaba ¿sabes? Pero... el, en donde antes cuando yo estaba, donde se decidían las cosas, era en el claustro

M. Carmen: donde hay claustro...

Lamec: ajá

M. Carmen: y piensas que el claustro.....

Lamec: nosotros llevábamos la, la parte proporcional del claustro incluso

M. Carmen: ¿sí?

Lamec: es decir, una cosa se votaba y por ejemplo: ganaba por 20 y 10 en contra, y si éramos tres, pues uno iba en contra y dos a favor. Y punto. Así de claro. Pero el claustro participaba bastante, vamos, bastante no, la representación del claustro no es como hoy día. Hoy día está representado... el claustro elige a sus representantes, igual que los padres eligen sus representantes, yo no sé qué están haciendo los padres, porque... se supone que cada vez que hay un consejo escolar deberían reunir a los padres, para decirles lo que se va a tratar, o que le den su opinión de lo que se va a tratar. Aquí se vota a los padres y me parece, aunque me dé la ligera impresión, que después una vez votados (...) hasta las 8 ¿no?

M. Carmen: ya

Lamec: y los maestros, bueno, hasta ahora estamos más suaves. Normalmente... vamos, pero no nos enteramos mucho de los temas que se llevan, así de claro lo digo. Yo normalmente no me entero.

M. Carmen: porque no se discute previamente..

Lamec: es que... normalmente, pues no lo sé. Es que se supone que debería haber un par de representantes y están, y... pues informarnos como mínimo o lo que sea, o a lo mejor no

preguntar pero... yo pienso que si alguien se presenta para algo será, ¿no? Pero también es un tema que te digo igual que antes: como yo no pienso, o espero no formar parte de un consejo escolar, pues tampoco me complico. Porque ahí el problema está cuando, desde que se le quitó la fuerza al claustro...

M. Carmen: y bien... ¿tú piensas que el claustro es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

Lamec: en educación sí. Es que... tú no puedes tener un consejo escolar por ejemplo... diciendo, opinando, vamos a suponer que tú dices, bueno pues vamos... no sé /.../ un ejemplo claro: vamos a empezar a dar clases, el consejo escolar decidió dar clases de 10 a 2. Y por ley tienes que dar clases de 10 a 2, porque como están representados los padres por el consejo de alumnos, punto. Yo pienso que es más ético preguntarle primero, a los profesores, qué opinan

M. Carmen: sí

Lamec: o pon tú que digan al revés: ¡bueno! este año no va a haber Papá Noel, o al revés, este año va a haber Papá Noel, -lo aprueba el consejo escolar-... yo creo que antes tú tienes que preguntar a los compañeros si... de todas formas hay una normativa que dice que, que el consejo escolar, el consejo escolar escuchará... escuchará las propuestas, pero no quiere decir que las llevará a cabo...

M. Carmen: sí... ¿y estás de acuerdo con el modo de tomar decisiones en el claustro?

Lamec: sí, sí... es por votación!

M. Carmen:...por votación

Lamec: te puedes abstener...

M. Carmen: ¿crees que la gente participa en...?

Lamec: votan!, o sea, allí votan... o sea, están los tres votos: el blanco, el nulo y la abstención, o sea que... yo eso lo encuentro muy, muy, muy, muy... vamos la mejor es ése.

M. Carmen: me hablabas como que en el pasado el claustro tenía más... poder

Lamec: no, no, más poder no: consultaba más

M. Carmen: consultaba...

Lamec: consultaba más a los profesores /...../ mismo que ahora

M. Carmen: el mismo que ahora...

Lamec: el mismo, idéntico. Consultaba más al claustro.

M. Carmen: ¿y tú te sientes participe de las decisiones que se toman en el claustro?

Lamec: sí /.../ Hombre!, en algunas no participo, porque por ejemplo... hay algunos claustros aquí que estamos un poco... o sea, por ejemplo: yo que haya un problema en párvulos, me afecta, pero a mí me parece que no es ético que yo vote en párvulos. No sé si /.../

M. Carmen: sí

Lamec: ahora por sacarte el tema, hubo un problema ahí con los Papá Noel: una parte de párvulos quería y otra parte que no quería, y todos teníamos que votar si había Papá Noel o no. A mí eso... me abstuve totalmente. Porque yo pienso que el que tiene que hacer Papá Noel es el que se va a... a mamar lo que tranque. Es como si tú dijeras y tal, dices: ¡mira! es que nos vamos a reunir aquí Lamec, y tienes que hacer las peticiones deportivas... Yo las hago ¿eh? pero tú no me tienes por qué mandarme a mí a hacer las peticiones deportivas. Votar a ver si, yo hago o no hago peticiones deportivas, si a ti no te afecta por ejemplo. Si tú no vas a llevar tu chiringo, porque tú estás en cursos de primero y segundo, y las competiciones son para séptimo y octavo... ¿para qué votas tú?

M. Carmen: bueno...

Lamec: creo yo

M. Carmen: Mira...

Lamec: ...que debe votar la gente que le toca... ¡Hombre! hay problemas generales que no, que todos tienen que votar. Pero si es un problema de un ciclo, de un nivel, el que tiene que

solucionarlo es ese ciclo o ese nivel.

M. Carmen: ¿Qué opinas de la labor del equipo directivo?

Lamec: normal... ni más ni menos. Que ellos me respeten y yo los respeto. Cuando se rompa esa baraja yo... yo no respeto a nadie (M. Carmen ríe) No, sin ningún /.../ A mí me gusta mucho el respeto. Ellos están respetando mi labor, mi trabajo, y me ponen material y los medios a mi disposición, y yo los respeto a ellos. Que es un derecho que me den el... el material y todas estas cosas...sí, pero también hay colegios en que... en el caso de educación física nada, que no... dos balones al año y punto.

M. Carmen: ya... Mira...

Lamec: ¿o qué puso la gente ? ¿que eran maravillosos?

M. Carmen: ¿eh?

Lamec: ...¿que eran maravillosos el equipo directivo?

M. Carmen: eeh, bueno, hay opiniones de todo tipo

Lamec: ah no! digo yo...

M. Carmen: hay opiniones de todo tipo. ¿Qué otras unidades organizativas crees que funcionan en el centro? como los equipos de ciclo, los equipos de nivel, los departamentos...

Lamec: el departamento está funcionando. Lo que pasa es que ya quitaron las horas.

M. Carmen: ¿el de educación física?

Lamec: sí, yo los otros no sé, me imagino que también ¿no? El departamento ya te digo que es lo más básico, y después los equipos de ciclo también. Y nivel... más que en el ciclo. Lo que pasa es que en el caso nuestro funciona... en el caso nuestro yo no sé ya; el caso nuestro es que se confunden los dos, ciclo y nivel, porque como estamos tan unidos aquí con un colegio aparte, y como todos damos en los dos niveles...

M. Carmen:...en los dos niveles

Lamec: o sea, no estamos por ejemplo, yo solamente doy a primero o el otro da a segundo, como yo doy a primero y a segundo, si tú hablas de Pepito, todos lo conocemos... y entonces no hay nadie que se eche para atrás, porque todos le dan clase a Pepito./.../ Sea tutor, no sea tutor, esté en segundo o tal. Entonces, en el caso nuestro, no es que se confunda, tenemos claro lo que es primero y lo que es segundo, pero el ciclo y el nivel aquí es lo mismo... No es lo mismo en el sentido ése, pero a la hora de hablar del primer curso y del nivel de primero, todos hablamos, y a la hora de hablar del ciclo, todos hablamos... por ejemplo, ahora se habló de...a ver cómo promocionaban... o sea, de cómo promocionaban los alumnos de segundo a tercero. Todos, los ocho maestros, opinaban ¿sabes? que no... yo no sé allá...

M. Carmen: Mira...

Lamec: me imagino que funcionará también

M. Carmen: hace poco tiempo se instauró en el centro la jornada continua, después de un proceso un poco... conflictivo ¿qué opinas de la implantación de la jornada continua y del... del modo...

Lamec: yo me abstuve

M. Carmen: ...en que se dio el...?

Lamec: yo me abstuve

M. Carmen: ¿sí?

Lamec: me abstuve porque... claro, lo que pasa que yo para mí por comodidad, porque vivía aquí, me interesaba más la de mañana y tarde, pero en el caso ése, no iba a votar en contra, me abstuve En el caso mío, concreto. Que yo salía a las doce y a las 12:10 estoy en mi casa. Que comía y que si tenía que ir a Las Palmas, estoy bajando a la misma hora. Porque nosotros salimos aquí ahora a las 2:30, si comes y no comes las 3:30, y no vas a ir con la comida... descansas un poco, a las 4:00 vas... empiezas a bajar a Las Palmas. En el caso mío muy concreto, pero claro, como era una comodidad pues tampoco... entro... ni salgo. El niño está con la jornada partida,

está mucho más tiempo tirado fuera de la casa, tanto por la mañana y por la tarde. Tiene una serie de ventajas como esa, tiene otras desventajas ¿no? como por ejemplo las actividades que se hacían de 12:00 a 1:00 ¿sabes?

M. Carmen: hum?

Lamec: sí hombre, en el caso de deportes se hacía mucho más que ahora

M. Carmen: sí...

Lamec: y después ahí se hizo cargo el ayuntamiento, de poner monitores y tal y cual, pero... ahí siempre está el mismo problema: que si vienen, que si lo manda el Cabildo, que si lo mandó, que si no lo mandó, este año te manda uno, al año siguiente lo manda el mismo pero con la cuestión del empleo, no tienen /..../ un coordinador por ejemplo de deportes, que cuando venga el otro monitor dice: mire, éste dejó esta ficha esto, hasta aquí llegó, hasta aquí no llegó. Suelen ser más campañas de verano que todo el año, no sé,...

M. Carmen: uhum... ¡Mira! ¿crees que el centro, el edificio reúne las condiciones materiales adecuadas para...

Lamec: ninguna

M. Carmen:... desarrollar la labor educativa?

Lamec: ninguna para mí. Con letra mayúscula ¿no lo ves? esto, esto es un asco.

M. Carmen: ¿y allá en el...?

Lamec: allá está, como colegio está ahí

Lamec: allá como colegio está ahí ¿sabes? Aunque ya tiene sus años y tal pero está bien. Es un colegio /.../ esto fue hecho para otra época, esto.../.../

M. Carmen: aquí di clases yo. Yo fui alumna de este centro.

Lamec: sí. Los baños esos están indecentes. Las clases... desconchadas, esto es un edificio... que vamos, tendría que estar ya para algo, para una exposición de cuadros o para lo que sea, pero no para dar cursos. Pero bueno, estoy hablando de este edificio, el de allá... Aquí no tiene espacio /.../ los chiquillos en un recreo para jugar, ni para moverse, ni... No hay una clase de reunión, no hay nada. Aquí durante una época se mandaban las mesas y sillas, que se iban quedando viejas y son las que están aquí ¿sabes no?

M. Carmen: ¿podrías señalarme qué metas y objetivos prioritarios debe alcanzar un centro escolar /...../?

Lamec: ¿qué metas...?

M. Carmen: u objetivos prioritarios debe alcanzar un centro escolar

Lamec: yo pienso que es, es cumplir un ideario, que el ideario que se pone... es cumplirlo, o sea, intentar conseguirlo. Es difícil ¿no? pero si tú pones por ejemplo como norma, que el niño sea... libre en sus ideas, y democrático en sus pensamientos por ejemplo, que viene a ser lo mismo, tú lo tienes que proponer. Es difícil conseguirlo, pero bueno. Metas conseguidas, no es conseguir esto y se acabó, porque tiene una meta... en un colegio no se acaba. Porque tú podrías decir: bueno, nosotros lo que queremos aquí, es que el edificio éste, lo tiren abajo y lo construyan. Y, una vez que esté hecho, digo: y bueno, que tenga un material, buenísimo. Y una vez que está hecho: bueno, y que tenga unas pizarras y que... y seguramente, cuando ya tengas todo eso, habrán pasado tantos años, que los maestros que vienen dicen: bueno, para mí lo ideal sería que tirasen el edificio y lo hicieran de nuevo...(risas)

Lamec: sí, sí, piénsalo bien. Porque ya estará cambiado. Me imagino, la gente cuando luchó por aquí para que hicieran este colegio, harían la marimorena y tal, el pueblo, la comisión, tenemos derecho y tal, cual... tal, hicieron este colegio, y seguramente, si aquella gente viviese, muchos de ellos, cuando lleguen aquí, viendo los colegios nuevos, lucharían otra vez para que... que tirasen este colegio y lo hicieran de nuevo. O sea que, metas... no se acaban. Y no se pueden acabar, nada más que por una cosa Mari Carmen, porque ese alumno se va (...) y dentro de 10 años, el alumno que viene tienes que volver otra vez a hacer la meta, y la meta no se acaba. Porque no te da

tiempo. Y dentro de 10 años otra vez, y otra vez, y otra vez, o sea, que el que dice que consiguió la meta... ¡hombre! a nivel de curso... tú dices: me voy a proponer yo, que todos los niños sepan multiplicar por cositas. Una meta muy escueta ¿no? ésa sí la puedes conseguir. Tú no puedes decir, pues: voy a conseguir que todos los alumnos participen en el diálogo, porque te cuesta toda una vida. Y si ya lo vas consiguiendo y puedes estar medio contento, el otro curso que te empieza te tienes que proponer otra vez: voy a conseguir que los alumnos participen todos en el diálogo. Y cuando venga el otro... Lo que pasa es que a la gente esto le asusta (...) le asusta, a la gente le asusta, no lo dice, pero le asusta.

M. Carmen: ¿el qué... el hecho de...?

Lamec: ...el hecho de ser repetitivo, y buscan lo que sea para no ser repetitivo, y no se dan cuenta, que a quien le estamos dando las cosas las tenemos que adaptar, no podemos repetirlas tenemos que adaptarnos a la situación, a la sociedad y a la edad del, del alumno, no edad... porque va a tener la misma edad, sino la edad... mental digamos ¿no? Y entonces a lo mejor la gente se, se... si tú tienes que enseñarle a un chiquillo algo... vamos a ver: tú estás en primero, ¿qué objetivos se piden? ¿que, aprenda qué?... yo creo que en cinco años, el chiquillo de primero, tiene seis años ¿y qué tienes que enseñarle a hacer?

M. Carmen: a leer o...

Lamec: a leer!. Tú a lo mejor avanzarás y hay un método... más especial, o sea, más... más dinámico, más bonito, desde el palau hay no se qué o... ¿sabes? pero tú le tienes que enseñar a leer, porque el niño a esa edad no sabe leer ¡y ya está! Entonces, tú, búscate lo que tú quieras. Si eres una persona consciente dices: yo dentro de 20 años, estoy enseñando al niño a leer. Dentro de 20 años a lo mejor tengo unos monitores... que algo harán, o le pondré una cosa en el dedo a chupar y... que aprenda a leer. ¿Pero qué estás haciendo? enseñándole qué... a leer! Tú dentro de 20 años no estás enseñando al chiquillo, en vez de leer la raíz cuadrada, porque si no sabe leer... cada ciclo tiene su... su enseñanza, que es lo que nos quema, a la gente. O sea, que tú digas: ¡oye! es que... un albañil hace la casa, la termina y se va... bueno, hace otra casa... Oh, pero claro es otro estilo y tal y cual, y nosotros... ¡Oh! Nosotros nunca terminamos la casa... ¿eh?

M. Carmen: no, terminas habitaciones pequeñas...

Lamec: sí, sí, sí, muchos módulos, y a veces cuando te sale mal porque el chiquillo... fallamos, nosotros ¡bueno! liamos al chiquillo y tal, pero nosotros siempre estamos haciéndolo, nosotros...

M. Carmen: ¡Bien! ¿y tú crees que entre el profesorado del centro hay acuerdos sobre los... las metas que hay que alcanzar?

Lamec: yo creo que sí

M. Carmen: ¿sí?

Lamec: unos más inspirados, otros menos, pero yo qué sé, como personas que somos. Pero acuerdos sí hay.

M. Carmen: ¿Cuáles crees que son los principales problemas que tiene el centro?

Lamec: sobre todo el edificio eeh, infraestructura que se le llama

M. Carmen: infraestructura (...) y ¿hay otro tipo de problemas que afecten a la... a la dinámica del centro?

Lamec: aquí en esta parte que, ¡claro! cuando siempre hablo es de esta parte. Yo no le veo... ¿sabes? yo más bien de lo que nos quejamos es del edificio... ¡Hombre! puedes tener un mal día también, y vienes cansado y le dices al compañero: ¡joder, estoy reventado!...

M. Carmen: /.../

Lamec: a cualquiera le pasa, claro. No hay enfrentamientos, no hay pleitos, no hay afán de poder entre unos y otros...

M. Carmen: ajá

Lamec: ¿sabes? no, no... aquí, ¡claro! Estamos dos cursos nada más

M. Carmen: y después en, en lo que es el centro en su conjunto ?

Lamec: pues no sé ¿sabes? Lo que pasa es que, aquí es que incluso parece como si hubiéramos estado en el instituto, que nosotros estamos muy desconectados de la vida de allí. El colegio al ponerlo por compartimentos: primaria, infantil y tal y cual, está muy, muy... ¡muy separado! sino que están... Nosotros por ejemplo, en el caso nuestro, con allá no tenemos nada que ver, yo más, por las canchas, pero no... ¿sabes? yo voy y vengo y tal, pero no... no le veo allá, habría que meterse allá para ver la dinámica allá...aquí no hay...

M. Carmen: ¡Bien! Ahora vamos a hablar un poco más de la enseñanza de tu asignatura ¿Qué objetivos consideras que son los más importantes en la enseñanza de la educación física?

Lamec: como objetivo, como no da tiempo, o sea, porque son dos horas a la semana... el objetivo es, que el alumno conozca un deporte para que lo practique. Conozca una salida al campo, una salida al campamento, para que él salga: es promover unas inquietudes deportivas para que después él las desarrolle...

M. Carmen: sí

Lamec: porque con dos horas a la semana no te da tiempo, que, que nadie piense...

M. Carmen: ...¿dos horas tienen nada más?

Lamec: Sí. Y no, y se pierde, no son dos horas. Son dos horas pero, si los llevas allí, pues no es una clase de matemáticas: según entra la maestra empiezan; se tienen que cambiar y después salir fuera, hacer un calentamiento, que siempre es más o menos... cambia un poco, pero es el habitual para que no tenga la /.../ y después en los últimos 10 minutos se tienen que bañar. O sea, que ya le puedes quitar tranquilamente media hora a la clase.

M. Carmen: sí...

Lamec: y de ahí no puedes sacar atletas porque no, o sea, que nadie se piense... si tú sacas un buen equipo de baloncesto porque coincide, que después de varios años y después los entrenas fuera de las horas de clase... pero en las horas de clase no puedes .Que nadie lo piense porque después los entrenas de 4 a 5 de la tarde, dos días /.../ días a la semana, si no...

M. Carmen: ... respecto a los contenidos ¿cómo seleccionas los contenidos que vas a impartir a lo largo del curso?

Lamec: los contenidos normalmente, los pongo al principio de curso y después al revés. Puedo ir quitando o poniendo, depende de los cursos, y de la gente que toque en los cursos ¿Sabes? puedes poner unos mínimos... De todas formas en educación física se ve mucho /.../ Es la única asignatura, creo yo ¿no? o por lo menos yo la miro así... que tú puedes valorar el esfuerzo del niño. Puedes tener un niño y ponerle tranquilamente un notable o un sobresaliente, nada más por el empeño que ponga. Y eso en matemáticas no se lo puedes poner, porque si no sabe multiplicar, por mucho que lo intente...

M. Carmen: ya...

Lamec: ...no puedes ponerle un sobresaliente, porque tú puedes decir: Pero mira que es terrible el hombre éste intentándolo y tal. Pero si no... no sabes los conceptos, lo tienes que suspender. En educación física te puedes permitir de... de aprobar y con nota alta, por el esfuerzo que, que pone. Y se lo explicas a los demás de la clase, y les das la razón. Es de las pocas asignaturas, que los demás niños, no tienen el pique normal de que... o sea, por ejemplo, hay niños que son muy buenos, muy buenos en educación física y tienen un sobresaliente, y tú le dices que a fulanito, que está al lado de él, que es gordito, que, que es malísimo, que él se lo vacila jugando al fútbol, le vas a poner un notable o sobresaliente. Y no se pica, ni se mosquea.

M. Carmen: ¿no?

Lamec: no... porque él sabe que, que se lo vas a estar poniendo porque aquel pobre, es... pero que suda la gota gorda (M. Carmen ríe) y que, lo ves reventarse y que va a saltar... y se cae y tal. ¡Hombre! él discutiría si tú le pones un sobresaliente y a él le pones un bien. Pero como ve que tiene la nota no discute... no desmerece al otro

M. Carmen: ¿Y qué... te sirve de guía para elegir los contenidos? ¿los programas oficiales...?

Lamec: normalmente, parte de un programa oficial y después lo adaptas aquí.

M. Carmen: lo adaptas...

Lamec: lo adaptas

M. Carmen: ...en coordinación con...

Lamec: ...con los del instituto

M. Carmen: ...con el instituto...

Lamec: o sea, en tercero y cuarto, yo tengo la coordinación y entonces, hay cosas que en el programa oficial vienen cortas y a veces las ampliamos un poco, y otras que vienen... por ejemplo en primero y segundo, la cuestión de sanidad, o sanitaria o higiene personal...viene un poquito cortita, o sea, al revés del pepino, o sea, en primero se da un poquito, en segundo un poco más, en tercero más y en cuarto más... entonces, si tú quieres que un niño se bañe bien, y que reconozca la importancia a la limpieza, no se lo vas a explicar a los 16 años...

M. Carmen: claro

Lamec: entonces se lo tienes... entonces, hay cosas que hemos cambiado y hemos puesto más importancia en primero y segundo, aunque se dejaba más alto ¿no? y... casi aquí lo que hacemos en primero y segundo es enseñarles conceptos, a jugar bien, que sepan las reglas de un deporte, y cuando y hmm, en tercero y cuarto que ya saben más, que ellos se planteen problemas de táctica y técnica

M. Carmen: ya, ya

Lamec: a veces coincide con el programa muy bien, y a veces no es que... no coincida totalmente, pero... se puede hacer. De todas formas, el, el campo que tienes en educación física es corto, corto no... tú podrías decir por ejemplo: bueno, tengo que dar baloncesto, voleibol, tal, tal; o sea, tú podrías decir: bueno, pues le voy a dedicar a cada deporte un mes y medio. Y también voy a dar actividades de naturaleza, y el programa es... una salida /.../ Coges y das: dos semanas de baloncesto, y haces más salidas, porque lo consideras más importante. O sea, que el... el programa te da, la norma, lo que tú cambias es... el tiempo digamos

M. Carmen: y respecto a la metodología, ¿qué... me podrías decir qué caracteriza tu método de enseñanza?

Lamec: es que hay varios, hay... en educación física es que hay varios. Hay cosas, a ver si lo ves, que si no se explican en otras clases, es que es mando directo o sea, que como hay una actividad que es muy... muy peligrosa ¿no? por ejemplo cuando hay una actividad de... de voltereta, el mando directo porque tú le dices: mira, la voltereta se hace así, así y así. Y no quiero boberías de cómo tú la haces en el colchón fundando la cabeza porque se puede fastidiar el cuello. Cuando llegas a segundo, ya sabes que toda esa clase sabe hacer volteretas, entonces le das, una dinámica guiada ¿no? tú le dices: ¡bueno!, pues ahora vamos a hacer un circuito van a dar dos volteretas hacia delante, dos volteretas hacia atrás, pasan por la escalera, suben las espalderas, y así lo van haciendo de dos en dos. Y les marcas una... un, un trabajo en equipo, de grupo y ya está. Y cuando llegan a segundo, que es lo más ideal, les das el, la educación guiada, que ellos mismos se pongan la educación, y ellos mismos se elijan, sería lo ideal.

M. Carmen: ya

Lamec: ¿sabes? un método guiado. Ellos te dicen: ¡bueno! miren, vamos a dar baloncesto voleibol y tal. Vamos a elegir como los damos ¿no?. ¡Ah! pues miren, primero damos voleibol ¡vale! ya el año pasado dimos esto, esto y esto ¿qué podríamos dar? nos faltaría por dar esto, esto y esto . ¿A qué le dedicamos más atención? ¡No mire! pues podríamos hacer lo de saque que parece que fallamos más y tal... Se lo propones, y cuando llegas allí incluso, cuando... llegas y bueno aquí están los balones, tenemos que conseguir esto; y me dicen: ¡ah, pues mire! pues yo me voy a poner con Pepito y voy a sacar porque es lo que fallo... eeh tal. Y Pepito, como es el mejor

que sabe sacar, le dice a Juanito qué es lo que está fallando. Y tú tienes tiempo para dedicarte a otro grupo o dedicarte a... lo ideal. Pero para llegar a eso... tienes que llegar a...

M. Carmen: sí

Lamec: ...pasar... De todas formas hay asignaturas, hay asignaturas... hay partes de la educación física, que las puedes hacer pues... flexibles o inflexibles ¿no? después depende de la persona. A mí de todas formas siempre me ha gustado más la última parte. Si hay alguna cosa peligrosa ¿sabes? entonces sí... ya influyen más... y es más, y le dejas menos libertad al alumno.

M. Carmen: ¿Qué medios materiales consideras que son importantes por los profesores?

Lamec: hombre! en el caso éste, importantes medios materiales son todos los que tenemos allí ¿sabes? es que el nuestro... no te puedo hablar de ordenadores, sino material deportivo en general y los... y, las instalaciones. Es que si no tienes eso, no puedes hacer nada. Mira! allí, este año no ha llovido, aquí no se puede dar educación física. Vamos a suponer que... vamos, que esté lloviendo. Yo estoy allá, porque el problema nuestro aquí es el tiempo. Pero vamos, el tiempo... terrible, llegas por la mañana y si está lloviendo, y si el curso me espera allá, en dos metros del polideportivo doy clase. Si sigue lloviendo, ya tengo que hacer una cosa: o aquella clase me pierdo una clase allí, o si por lo que sea tengo suerte y llego aquí, no me llevo la otra. Porque no los puedo meter en el polideportivo, porque llegan enchumbados allá, todos mojados... las zapatillas mojadas yo no los puedo meter abajo. Y aquí lo más que puedo hacer, es darles, una charla de educación física. Pero no es educación física. Hace falta, pero no es

M. Carmen: mira, respecto a la evaluación que...¿qué es lo que evalúas, qué tipo de evaluación utilizas, para qué te sirve...?

Lamec: no, la evaluación tiene... tiene 5 partes. Entonces los chiquillos desde principio de curso la saben. Entonces, el... 45%, de la evaluación, es el deporte en sí innato, o sea, lo que les toca. De tal forma que una persona podía ser el mejor atleta del mundo, y suspender; porque tiene nada más que un 45, un 4'5 ¿por qué? porque si eres el mejor atleta del mundo, pero resulta que le das patadas a los balones, que insultas a los compañeros, que se lleva mal en clase... por muy buen atleta que sea, no lo puedo aprobar. Entonces por eso se pone el 45%. Después llevar el material, se va a dividir... se divide la otra porción que son el otro 55%, en llevar el material, comportamiento en clase, comportamiento con los compañeros, cuidado de... la vestimenta, duchas, limpieza... Pero ellos lo saben desde principio de curso, en qué consiste la materia. Y cuando das un deporte, normalmente, al final le haces una pequeña evaluación, pero casi técnica. Pero no... ellos con... un alumno, en clase, en clase, trayendo el equipaje, siguiendo las normas de higiene-sanitarias, comportándose en clase, intentándolo apruebas... con un 5'5. Pero ya tendría que ser malo, malo para no sacar el 6 ó el 7. Ahora, lo ideal es cuando sacas el sobresaliente, es cuando el empeño que tú pones es tanto, tanto, tanto, que vamos, que, que no le sale, pero tú lo ves que, que viene por las tardes a practicar para meter la pelota. Entonces eso, tú no puedes menospreciarle a un alumno de ese /...../ pero, te estoy hablando de la asignatura esa...de la mía. Yo lo hago así. Y que venga el obispo a mirar ¿no?

M. Carmen: ¿eh?

Lamec: y que venga el obispo a mirar, que lo hago así porque no le hago daño al alumno... al revés, yo creo que lo fortalezco...

M. Carmen: lo estimulas

Lamec: y como lo puedo hacer... yo lo que no haría, si yo estoy en lenguaje, y si un alumno lo intenta por todos los medios, pero mira, en un dictado tiene 40 faltas, no sabe leer, no sabe escribir, aunque aquel alumno ponga el empeño del mundo, yo creo que no lo puedo aprobar. Podría poner en su expediente, que él... lo, lo intenta. Pero por ejemplo, si te das cuenta en mi asignatura, un alumno intentándolo y comportándose, bien con ella y con los compañeros, lo apruebo. Fíjate tú lo bien... que, qué detalle

M. Carmen: sí

Lamec: que tú en una clase no puedes decir: ¡bueno! en matemáticas, aunque no sepa nada, si me traes la libreta, el lápiz, el bolígrafo y se comporta bien y se sienta bien, lo apruebo. O sea, que ¿no es maravilloso la educación física... ? ¿terminamos Mari Carmen?

M. Carmen: sí, sí terminamos. Lo que sí me gustaría es que... para que quedara grabado...lo, lo de la pregunta que te hice antes, al principio de... si creías que las funciones de hombres y mujeres en la escuela eran diferentes

Lamec: no, no, ya... te dije: la función que hacen es la misma. Pero toma el mando más, hoy día, no sé la mujer... o sea, la función es la misma en cuestión de dar clases. O sea, la clase, los conceptos, dar las clases... es la misma. Lo que pasa es que el hombre, por los roles que hay, tiende a ser más... con más mando. En la asamblea de alumnos, pues tú verás que participa más el maestro, llevándola o dirigiéndola, que la maestra. Si hay un viaje de fin de curso, pues... la organización de un baile, de tal... el maestro, que la maestra también lo puede hacer, o sea tiende a... a coger el rol del, del mando. De todas formas, pues mira bien y suma a ver los equipos directivos, si hay más maestros o más maestras y ya está.

M. Carmen: equipos directivos hay más ... directores, hay más varones que...

Lamec: curiosamente donde hay más mujeres que hombres

M. Carmen: sí

Lamec: ah! No y directores y jefes de estudio y de todo. En los equipos directivos digo

M. Carmen: sí, en los equipos...

Lamec: en secretarios, hay más secretarias que... más que secretarios, suele haber más mujeres...

M. Carmen: secretarias más mujeres...

Lamec: ...porque...

M. Carmen: porque es una cuestión administrativa...

Lamec: nooo, es un trabajo más simplificado y menos, que produce menos

M. Carmen: ya...

Lamec: produce menos ¿sabes? o sea, produce más a la hora de mandar, un jefe de estudios y un director que un secretario /.../ que un pleito con el libro escolar (...)

M. Carmen: ¡muy bien! pues muchas gracias don Lamec

ENTREVISTADA: Melca
ENTREVISTADORA: Carmen Martel
FECHA: Junio de 1996
LUGAR: Aula de la profesora
OBSERVACIONES: Sin grabadora

MOTIVOS PARA LA ELECCION DE CARRERA

Puede ser una anécdota pero mi abuelo que marcó una pauta en mi vida, aunque sólo le conocí hasta los 9 años, decía "tú tienes que ser maestra". Hay que tener en cuenta que hablamos de un pueblo de Lanzarote sobre los años 50-60, en este ambiente o eras maestra o costurera (salidas para las mujeres). Yo dije: "seré costurera" ahora sin embargo; no me gusta coser. Yo quería estudiar, mi padre era una persona que estudiaba mucho y leía mucho; sin embargo no hizo estudios por las condiciones del momento.

Al principio no me gustaba la escuela, fundamentalmente por la maestra que utilizaba la pedagogía del insulto. A mí la forma de tratar me lo decía todo, decir las cosas pero con corrección. Ella pegaba, pero más que pegar lo que me dolía era el insulto. Llegué a decirle a mis padres : "No quiero estudiar" e inventé una enfermedad para no ir a la escuela; también deseaba que la maestra enfermara. Cuando se fue la maestra fuí mejorando y a los 9 o 10 años,hice lo que no había hecho en los años anteriores. Después quería estudiar toda la vida, cuando terminé la carrera lloré. Para mí leer y estudiar no supone ningún sacrificio.

A la hora de elegir una carrera mi padre me dijo enfermera; sin embargo no me gustaba. Otra opción era turismo pero los idiomas no se me daban. Me gustaría haber hecho Matemáticas o Historia, fueron las circunstancias las que me llevaron a elegir la carrera de magisterio. Al tener dos hermanas menores que tenían también que estudiar, yo tenía que hacer una carrera corta pues no es lo mismo el coste económico de una carrera de 3 años que de 5 años

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL

No muy positiva, un cinco con interrogante, excesivamente teórica.

Influencias para la Formación.

- * La práctica directa con los niños.
- * Los cursillos. Hice un A.C.D. que me ayudó muchísimo sobre todo para verificar lo que estaba haciendo, supuso un aplauso, sobre todo porque soy muy escrupulosa conmigo misma. También me sirvió para contrastar otras visiones. Aquí es como si me ahogara; sin embargo, hablo con gente y veo otras cosas, otras perspectivas.
- * Lecturas. Ahora mismo estoy interesada en el desarrollo de las habilidades sociales, la interacción es fundamental. Antonio Gala es como si dijéramos mi libro de mesa, me ayuda a estar conmigo misma, luchar y salir adelante.
- * Personas, compañeros de profesión que suponen una reafirmación de lo que estás haciendo.

EVOLUCIÓN

El paso del Magisterio al trabajo fue inmediato.

Primero estuve en una unitaria en Firgas. Tenía una clase buenísima pero estaba sola, sola. Había estado durante la carrera con un grupo de compañeros pero cuando empezamos a trabajar cada uno se fue por su lado. Me encontraba mal conmigo misma y me refugié en la escuela (estaba las 24 horas en la escuela). Mi vida era la escuela y era feliz. Ahora lo veo con la perspectiva del tiempo y pienso que si hubiera seguido así, termino mal.

Después estuve en el colegio de Firgas dando 5°. Al ser la última, una compañera se fue y tuve que dar Sociales y Lenguaje. No me gustaban estas materias. La experiencia en 2ª etapa fue negativa. Fue un cambio también con los niños grandes, estaba fatal.

Después estuve en Telde con un 3° y 4°. También en Zárate estuve tres años en 3° y 5°, me fue regular porque era un barrio problemático.

Después llegué a Tinarama, empecé con un 2° y más tarde tuve que cambiar. Había un preescolar y un candidato pero en el Centro se dijo ¿cómo va a ir un hombre a preescolar?, aunque a él no le importaba ir tuve que cogerlo yo. En ese momento me costó un disgusto y lloré. Yo no sabía dibujar, y las peores notas las había sacado en música, asignaturas que yo consideraba fundamentales para dar preescolar. Le preguntaba a los compañeros y me decían "Tú pinta". Entonces empecé a buscar recursos. Hice un curso en el ICSE en fines de semana, la verdad que me costó muchísimo, pues coincidió que estaba embarazada. Sin embargo, el curso y la profesora me ayudaron mucho. Aprendí muchas formas de trabajar. Eso me animó a continuar. Después hice la especialidad de preescolar por la UNED, que por cierto no me sirvió de mucho pues no me aportó nada que se relacionase con el mundo que tenía delante.

Continué con el preescolar, aprendiendo y adaptándome hasta el año que tuve 30 niños. Fue un año que me sentó muy mal. Tuve una Hepatitis que no se descubrió hasta el final. Yo me sentía mal y en la medida en que yo me sentía mal lo que estaba a mi alrededor también estaba mal. Me sentí con falta de ayuda en el centro. Me dieron la baja por depresión. Pero yo me caía, era superior a mis fuerzas, me costaba levantarme. Al final resultó ser una Hepatitis ligera que no fue detectada y tratada en su momento.

OBSTÁCULOS A LO LARGO DE LA CARRERA

Depende de las zonas en las que he estado.

En Zárate (barrio periférico de L.P.) los principales problemas estaban relacionados con la situación de los niños y las familias.

En Firgas, el problema fundamental es que estaba sola personalmente, sin familia y sin los compañeros con los que había estado unida durante la carrera.

En Tinarama con los niños y las familias la situación es buena. Los problemas fundamentales han surgido con algunos compañeros. No se trata de algo personal, sino por el tipo de metodología que yo llevaba en el preescolar que no era la metodología al uso en el centro. Tuve que salir de aquí para darme cuenta que no era yo la equivocada. Los planteamientos de la LOGSE en lo que a edad infantil se refiere van por esa línea. Eso me ha reafirmado en mis planteamientos y ha producido choques con otros compañeros.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA

Yo la calificaría de deficiente. En la enseñanza pública hay un problema y es que al ser funcionarios no se estimula a la persona. Hay una norma implícita; " Yo te cubro las faltas y tú las mías ", no se investiga qué está mal, ni se analizan los hechos para buscar soluciones alternativas. Hay que analizar los hechos, no cubrirlos, reflexionar porqué ocurren los hechos. Esto en ciertos colegios se hace, pero en general no.

En la enseñanza no hay un estímulo profesional, ganas lo mismo, lo hagas bien o mal.

Hay también un segundo problema relacionado con la administración, con su actitud, parece mentira pero se apoya a los gandules, y a los que se preocupan no se les apoya. Es una actitud de "no quiero problemas" y así no se mejora la calidad de la enseñanza.

SITUACIÓN PERSONAL EN LA ENSEÑANZA

Buena. Trabajo en clase muy a gusto, estoy satisfecha los niños me dan muchas satisfacciones. También es un aliciente comprobar que todavía hay gente motivada que se preocupa por la enseñanza. Hay que estimular a esa gente y no agobiarlas.

Respecto a las exigencias administrativas hacia mi trabajo tengo un inspector del que no puedo quejar, fué uno de los que advirtió "cuidado con los grupos que agobian a los que tienen iniciativas". No es una persona que agobie en cuanto a programaciones. Este año que llevo el preescolar de 3 años tengo más orientaciones y una memoria diaria, peor no una programación a largo plazo, cosa que él tampoco me ha exigido.

Este año, ha tenido un carácter novedoso, y hay que ir viendo cómo va saliendo la experiencia de cara a mejorarla para el próximo año.

Nunca he pensado en dejar la enseñanza, no veo la posibilidad. Sí me gustaría cuando me jubile y esté solucionado el problema económico, dar un año de mi vida a los demás; ayudar a gente marginada gratuitamente.

EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Me gustaría estudiar más Psicología, no por ejercer la carrera sino por adquirir más conocimientos para desempeñar el magisterio.

Leer libros. Ahora mismo me interesan los temas relacionados con el desarrollo de habilidades sociales, para mí y para los niños.

Asistir a conferencias.

CARRERA

Me gustaría dedicarme a analizar hechos, situaciones de la enseñanza, pero siempre en contacto con los niños. En Barcelona, por ejemplo se hace una experiencia que consiste en que un grupo de maestros se dedica a trabajar directamente con los niños y otro grupo de maestros analiza las situaciones, los problemas que van surgiendo.

Actualmente participo en un grupo estable de educación infantil. Además de aportarte recursos y materiales, contactas con otras formas de ver la enseñanza, escuchar a esa gente también ayuda. Los cargos directivos no me interesan, me relaciono mejor con los niños que con los adultos. Con los niños me olvido del mundo, eso y el contacto con la naturaleza hace que yo me sienta bien y eso es lo fundamental. En la medida en que yo fallo, falla todo lo demás. También leo un libro y me alivio.

ACTIVIDADES COTIDIANAS

- Cuidar el jardín, ver las plantas. Siempre he pensado que en la jubilación me dedicaré a cuidar animales y mis plantas.

- Caminar por el campo. Contacto con la naturaleza.

- Las tareas de la casa. Limpiar y cocinar no me gusta nada, esto último relacionado con un problema de salud (estómago). Las realizamos de forma compartida, mi marido se encarga de la

comida. Es un tema que no me agobia, no me preocupa que un determinado momento la casa esté sucia. Tengo que ser yo y después la casa.

CENTRO

Llegué a este centro en el año 79 hace ya 16 años, como profesora definitiva, no lo elegí directamente sino que me tocó entre un listado de 20 ó 30 centros que se pedían para elegir destino.

Para mí un buen centro escolar es el que tiene un ideario, unas normas, alguien que las hace cumplir y se cumplen. Es también aquel en el que se respetan las individualidades de cada persona ya sean políticas, ideológicas o religiosas.

Este Centro en cuanto a los niños es maravilloso, y también hay un ambiente familiar bueno. Aquí me siento mejor que en Firgas, porque allí estaba sólo y aquí tengo a mi familia. El fallo de este centro está quizás en la metodología de trabajo. Sin embargo, el centro está mejorando del año pasado a este, se van ampliando las perspectivas y se intenta llevar a la práctica una normativa generalizada. Eso lleva tiempo, hay que mentalizar a la gente de que hay que respetar a los demás, eso es lo primero.

Al principio la relación con los compañeros era buena. Yo empecé a notar problemas cuando notaron que yo pensaba diferente. Eso fue un proceso de maduración personal y entonces quisieron anularme. Sin embargo, no es fácil anularme y ahí empezaron los problemas personales. Yo no quiero medallas, quiero cumplir las normas y eso no se entiende. Los problemas se han complicado desde el momento en que pasé de no pelear, ser sumisa hasta que me manifesté. El proceso se puede describir así, llegas al centro, tardas un tiempo en descubrirlo, tú sigues a ellos con tranquilidad, sin embargo el "Yo" personal se revela y dices "yo tengo que ser yo" y te rebelas y dices "voy a caminar según mi forma de ser".

Antes aguantabas pero ya con 45 años no aguantas. Por otra parte yo no puedo decir "borrón y cuenta nueva", han habido unas experiencias y hay que seguir adelante. Puedo recapacitar, mejorar la relación, pero no puedo olvidar lo que he vivido, eso sería anularme yo como persona. Eso no lo entiendo.

Por otra parte también notas que con el tiempo vas madurando, notas como ante los problemas con los compañeros, aguantas, antes yo me echaba a llorar, ahora no.

Los problemas que te he mencionado no son con todos los compañeros del colegio, sino más que nada con compañeros de ciclo. Aunque en lo esencial estamos de acuerdo (las ideas y objetivos de la Educación infantil) diferimos en cuanto al modo de alcanzar dichos objetivos, es decir en cuanto a la metodología de trabajo a emplear y la interacción con el alumnado. Por ejemplo, en los recreos yo creo que los niños de 3 años deben estar un ratito con todos, peor no todo el tiempo; sin embargo me dicen "tú los tienes muy mimosos". El video yo creo que con media hora es suficiente o juegos que se consideran indispensables a mí no me gustan la forma de llevarlos a cabo. Todo esto son pequeñas cosas que profundizan las diferencias.

ENTORNO

Salvo excepciones, en general la gente en Tinarama es cerrada a la innovación, pero a la larga lo entienden. Por ejemplo, la no necesidad de leer y escribir en preescolar, no se entendía en un principio pero hoy lo entienden. En el sur la gente es más abierta, aquí es más conservadora. Eso tiene el inconveniente de que cuesta más aceptar los cambios pero la ventaja de que analizan más las cosas y no se aceptan las cosas por moda o porque sí. Las características del entorno afectan al centro porque los niños traen todo de fuera. La semana de Fátima, no puedes dar otra cosa en esa semana, tienes que dejar a un lado la programación y centrarte en los intereses de esa semana.

* Relaciones con los padres.

No son las ideales, algo falla no sé porqué. No son malas pero se podrían mejorar. Si el colectivo no funciona bien los padres lo notan.

* Participación de los padres.

Siempre es positiva aunque hay que mantener las formas. La relación entre padres-niños-maestros, es un círculo en el que los 3 elementos son independientes.

La relación es indispensable aunque deben realizarse con respeto. Ante las madres muchas veces por no tener una buena cultura o no estar acostumbradas a participar tienes que tener las ideas muy claras para decir: "la maestra soy yo". Por ejemplo: el otro día una madre me decía "el niño está atrasado porque no sabe la o".

Hay que dar un margen de confianza, peor también tener claras las ideas para decir puede entrar ahora pero después no. Colaborar es distinto a molestar.

CONSEJO ESCOLAR

Experiencia nada positiva. Fue el año que yo estaba mal. Yo no quería pero me tocó. Aquí nadie quiere cargos. Yo personalmente prefiero gastar esa energía en la clase.

Muchas madres no venían. Decían sí, amén ¿cuando termina?. Eso no es participar.

CLAUSTRO

Pienso que es un órgano decisivo siempre y cuando se analicen las minorías. Analizar porqué cuatro dijeron que no. El claustro debe estudiar, analizar lo que se habla y entender ¿por algo dirán que no !

Dentro del proceso de fortalecimiento que antes te decía de que "ahora soy yo", también ante el claustro digo las cosas y no me callo. Antes decía, voy a la huelga porque va la mayoría. Ahora prefiero ir sola que ser rebaño.

RESISTENCIA A LA PARTICIPACIÓN (en Consejos Escolares)

Creo que las madres en general, se presentan para velar intereses particulares más que para conseguir el objetivo común de sacar la educación adelante. Ellas ven a su hijo y no entienden que el buen funcionamiento del centro repercute en la educación de su hijo. No piensan tampoco en una educación integral sino ¿sabe o no sabe muchos contenidos?. Hay excepciones pero, en general "no les interesa todo lo que no concierne a su hijo" y así no se mejora. Se está pendiente del reloj, ¿vamos a terminar pronto para marcharnos! y yo me pregunto si vas al consejo escolar ¿para qué estas allí?. Tampoco se tienen en cuenta las minorías, a los que dicen no, "ni se plantea, vamos a analizar las cosas" vamos a cuestionar el porqué dicen que no, que a lo mejor algo de razón tendrán.

En el Claustro existe la costumbre de formar un grupito, nos reunimos, formamos mayoría y a una persona no se oye. Creo que esto es un error, a lo mejor la minoría también tiene razón. Aquí es diferente a la política, estamos educando personas. El cambio social tiene que partir de aquí, tanto en el Consejo Escolar como en el Claustro la oposición ha de tenerse en cuenta para reflexionar y analizar las cosas. La minoría puede representar la conciencia del grupo.

EQUIPO DIRECTIVO

Considero que el equipo directivo ha de tener las ideas claras, unas normas y un respeto, capacidad para hablar y discutir.

De la labor del actual equipo directivo no me puedo quejar, salvo en cosas puntuales como el problema de un niño en período de adaptación. En aquel momento lo aclaramos y se tomaron las

decisiones correspondientes. En general, en los casos que he recurrido ha habido respuesta como por ejemplo en problemas de ciclo que se planteó en carnavales. Se planteó inicialmente un disfraz y después se añadieron cosas. Las madres se quejaron y el Director planteó que para cambiar lo que se dijo había que hacer otra reunión.

DEPARTAMENTOS (No ha ido esta año)

CICLOS (Faltan reuniones, falta tiempo para hacer más reuniones o plantear reuniones de otra forma en el centro. Debe haber unas normas mínimas de funcionamiento y un respeto a las individualidades)

LA COORDINACIÓN CON OTRAS ETAPAS

En este caso con Educación Primaria es nula. Vino el inspector lo intentamos pero se quedó en eso, un intercambio de opiniones y nada más.

Este modo de trabajar genera problemas, malestar y esto lo palpan los padres.

RELACIONES CON LOS/AS PADRES/MADRES

Las madres son las que siempre vienen. El año pasado venía un padre porque la madre trabajaba. Quizás sea un error nuestro plantear reunión de machos. Ellos vienen reacios a reunirse, será porque la mayoría son mujeres.

JORNADA CONTINUA

Yo estoy a favor por los niños. Hay que tener en cuenta que los niños faltan mucho y que el preescolar no tiene derecho a transporte. El rendimiento yo diría que es mejor. Del comedor venían fatal, si hacía sol venían nerviosos y si estaba lloviendo se les llevaba al vídeo, lo que suponía situaciones estresantes para ellos y no poder dar la clase después.

Por mi parte adapto el horario a lo que quiero dar.

Para las vigilantas se podía haber planteado de otra forma. Por nuestra parte se planteó como, yo lo consigo y se acabó. Eso humanamente no es así. Algo ha fallado puesto que se dijo "luchamos para que nadie tenga que desplazarse" y ahora dos vigilantas han sido desplazadas. Me dio tristeza, cedieron y ahora las dejamos en la calle. No es justo, se podían buscar talleres u otras alternativas. Es un puesto de trabajo que no se consigue. Aquí es muy valorado porque no hay donde ir ¿ qué van a hacer esas personas ?

RECURSOS

En cuanto a infraestructura, la escuela en general está bien. Tiene clases amplias y luminosas y hay suficientes recursos. La excepción es el patio de recreo del preescolar; caben 40 niños, no 90, por ello nos tenemos que turnar en los recreos con el inconveniente de que no puedes tener contacto con los niños de 4 y 5 años.

METAS

Desde mi punto de vista el objetivo prioritario de un centro escolar debe ser la enseñanza integral. no sólo los contenidos, sino la formación personal (la educación de la personalidad, ser personas, no ser médicos). En ésto estoy de acuerdo con la LOGSE, Al menos en lo que respecta a Ed. infantil y Primaria, no así respecto a Secundaria puesto que bajan mucho los niveles.

En este sentido creo que el centro debería tener una línea a seguir, un Ideario que se cumpla. Plantear unos objetivos mínimos que se vayan cumpliendo. Por ejemplo: salir al patio sin tirar a nadie y el año que viene otro objetivo.

Otro objetivo que creo debe alcanzar el centro escolar es el desarrollo del espíritu crítico. En cuanto a esto ha habido cambio de papeles y de palabra pero la actitud nuestra sigue siendo igual. Se plantea que el niño debe ser crítico pero se le dice "usted cálese".

El centro ha de velar por la educación de la personalidad de los alumnos, el respeto por unos valores como pueden ser los expresados en el calendario que tengo en clase: tolerancia, libertad, solidaridad... Son los principios del M.E.C. y la Consejería pero hay que cumplirlos.

Por otra parte, no creo que haya acuerdo entre todo el profesorado sobre las metas que hay que alcanzar, es muy difícil. Hay que intentarlo con el ejemplo, las palabras no valen, me valen los hechos. Empezar por el equipo directivo que dé ejemplo y poner unas normas a cumplir por todos/as. Que salgan como personas, se puede conseguir en un 50%, hay colegios que lo consiguen.

PROBLEMAS

Creo que el principal problema que tiene el centro es que no se respetan las individualidades. Si no piensas lo mismo que yo, respétame sin avasallar a nadie.

También creo que debemos evitar las camarillas. Se da el caso de gente que se une con cierto sentido posesivo "tú eres mío", ¿oye esto no es así! yo estoy de acuerdo contigo en ciertas cosas, en otras no. No creo que las camarillas estén constituidas únicamente por mujeres, el magisterio está lleno de mujeres no sólo en este colegio. Yo me refiero a aquellos casos en que se defienden unos a otros. Ir contra corriente es difícil, si no hay oposición la enseñanza va a pique. Muchas veces se pretende perder identidad personal para tener identidad de grupo, pero yo creo que no todo puede ser corporativismo, del mismo modo que cuando se dice, las madres son todas iguales yo pienso que no, que hay diferencias entre ellas.

Otro problema del centro es que nos defendemos mutuamente. Los errores los tapamos, no los analizamos para rectificarlos. Nos falta cierta dosis de humanidad, reconocer que lo he hecho mal para buscar soluciones. Algunos problemas con el alumnado son familiares, la familia no le ayuda. En general esto no es normal, sino se da en aquellos casos en que se tiene un hijo por accidente. De todas maneras aunque no colaboren, tú tienes que dar lo que tienes que dar, no se les puede abandonar ¿tú como entidad social no tienes ninguna obligación?.

Creo que en centro estos problemas no se plantean de forma conjunta. Se llevan al consejo escolar culpabilizando a los padres. Tampoco se plantean en el ciclo, se dice:"si la madre es así", esto es justificar no buscar soluciones.

INTERESES

Una de las principales preocupaciones del profesorado del centro es que el niño aprenda muchos contenidos. y pendiente de la ficha que me falta, aunque esto no es culpa sólo del maestro, y el inspector atosiga demasiado con los programas.

Otra preocupación es la falta de tiempo para realizar cursillos y otras actividades de reciclaje.

CONFLICTOS

Los principales conflictos en el centro surgen por una falta de respeto hacia los demás. Los problemas no se hablan ni analizan sino que se plantea "vamos a hundir a tal persona" a mí me dijeron sobre una compañera que había tenido problemas con un grupo: "vamos a por tal persona". Yo contesté, "no voy a por nadie".

La organización puede ser buena en cuanto que permite analizar y reflexionar pero también puede hacer daño si se realiza para hacer daño a una persona.

PROBLEMAS DEL CICLO

El primer problema ha sido el planteamiento metodológico. El segundo está relacionado con mi trayectoria personal; yo ha sido una persona que siempre ha dicho que sí aunque ha llegado un momento en que ha cambiado y he empezado a plantearme ¿por qué? y a decir ¡no!.

En tercer lugar yo tengo un carácter que no me gusta que me hablen mal sino correctamente, sin gritos, sobre todo delante de la gente.

Todas éstas son cosas que se van juntando, cosas que empezaron por mí pero que se han ido complicando, sobre todo por un choque de caracteres diferentes y una falta de respeto hacia los mismos.

RESISTENCIA DEL PROFESORADO A LOS CARGOS DIRECTIVOS

Con los cargos directivos surgen problemas. Yo creo que uno de los motivos principales por lo que somos reacios a los cargos es el hecho de que nos conocemos hace mucho tiempo, chocamos, sabemos que vamos a tener problemas. Hay resentimientos por cosas pasadas. Tenemos necesidad de gente nueva. Este hecho tiene sus ventajas e inconvenientes, entre ellos el hecho de que nos conocemos tanto que siempre sale el "tú dijiste ésto o aquello". Hay cierto orgullo y falta de humanidad y alguna gente con ideas estrictamente cerradas. Gente que te dice esto es así y punto, gente que rechaza la evaluación del profesorado porque no entienden que evaluar no es culparte, gente que me ha dicho "yo no tengo ideas moderadas como tú" y hay cosas en que soy conservadora y otras no... Y ¿quién carga con este problema?. Te tienes que enfrentar, llamar la atención, es difícil. Y yo para decir "amén", sigo en mi clase. Si no tendría que enfrentarme y me traería problemas.

El inspector no ayuda. El dice llevarnos bien y lograr el consenso pero yo digo consenso ¿a costa de qué?. Si el precio es módico sí, y si es caro no. Yo me valoro, estoy orgullosa con mi forma de ver las cosas. Si me dicen que estoy equivocada lo admito.

Será que todos estamos en los 40-50 años y somos la generación perdida que sufrió la represión.

Otro motivo por el que creo se rechazan los cargos directivos está relacionado con el tiempo para llevar las clases y a la vez otras cosas. Pasa lo mismo que con el reciclaje ¿de dónde saco el tiempo? ¿dónde está el tiempo para mí?.

DECISIONES

En algunas decisiones me siento partícipe, en otras no. Por ejemplo en lo que respecta a la educación infantil sí me siento partícipe, en cuanto a la metodología nunca me han dicho haz tal cosa o la otra, ni me han exigido nada. Yo de todas maneras doy explicaciones con argumentos.

La educación infantil es difícil de entender por el resto del profesorado. Estuve un curso mal, con 30 niños en el aula era imposible enseñarles. pedí ayuda al claustro porque yo sabía que no podía resolver la situación por mí misma, y no recibí la ayuda que yo esperaba. Ese año me sentía mal. Hubo gente que se calló pero me dijeron que por qué me quejaba. Te das cuenta que tienes un problema, pides ayuda y nada.

Lo mismo ocurrió con un 1º que se quería convertir en 1º-2º, yo sola me quedé defendiéndolo. Así que ahora si hay decisiones que afecten a educación infantil sí hablo, no me callo.

Otro hecho hace referencia al material; se han recibido un montón de cosas y la persona que lo recogió, no lo repartió. Después llegó material para 3 años y esa persona se molestó porque yo no repartí. Lo peor fue que me lo dijo la Sra. de la limpieza. Me sentí herida ¿por qué mis niños no van a recibir material?. Ya ves que yo no soy así, me enseñaron a ser así.

Forma de tomar decisiones.- Somos pasivos y bastante callados. En otros centros los claustros duran días. Aquí todo es sí,sí,sí y si dices no, prepárate. Tenemos que irnos pronto y acabar lo antes posible. A la persona que plantea cosas, vamos a por ella para salir pronto de aquí. ¿por qué?, a la persona que va a discutir se le hace el boicot. Yo he visto salir a gente de una reunión llorando.

En cuanto a las pocas intervenciones de las mujeres, pienso que nosotras mismas somos machistas, los cargos los vemos mejor en los hombres. O somos cómodas, o no nos sentimos con fuerza o no sabemos escapar de la sumisión.

CURRICULUM

El Objetivo fundamental de la educación infantil es educarles más que enseñarles. Establecer unas normas de comportamiento entre todos familia-profesora, respetándose y colaborando. Los niños aprenden más por la interacción que en la individualidad.

Yo actúo de moderadora. Observar este mundo de los niños es fascinante, si yo intervengo rompo la dinámica. Ahora mismo dos niños estaban jugando con las ceras "esta es más grande" pero ahora la parto y esta es más grande. Están aprendiendo por ellos mismos.

Cada año descubro cosas nuevas y sé que la parte organizativa ha de ir mejorando.

Metodología. Cada niño tiene un símbolo. A los niños de 3 y 4 años hay que darles más pautas moderadoras. Hay un rincón del aburrimiento donde van los niños con tres faltas. Si hay mejoría en el comportamiento pueden jugar en el rincón de los juguetes.

Procuro que los niños aprendan del Entorno los conceptos tales como el color, delante, detrás, etc.

A cada niño tengo que decirle algo. tenemos media hora de interacción y yo intento reforzar la valoración personal. A lo mejor el niño no te contesta, pero es importante al menos mirarle a los ojos y que haya intercomunicación.

La clase la tengo organizada de la siguiente manera:

- Asamblea (Buenos días)
- Normas (Las dicen ellos mismos: no se puede pegar, empujar, no se puede chupar los botones, no se puede correr en la clase, no se puede gritar, se deben recoger rincones, etc.
- Rutinas: Pasar lista. Trabajar secuencias, colores, formas.
- Qué tiempo hay hoy, trabajamos también los días de la semana y los meses.
- Poesía
- Asamblea: Lunes: qué hicimos el fin de semana
 - Martes: comentar láminas
 - Miércoles: juegos de lógica, ritmo, escuchar sonidos.
 - Jueves: juegos sensoriales.
 - Viernes: hablar de objetos que traer de casa.
- Juego: Psicomotricidad
- Ficha: Nombrar cosas, ejemplo ¿cómo lo vamos a pintar?

En este proceso es importante despertar capacidades. Buscar dificultades y soluciones. Si se lo das todo ellos no trabajan.

Contenidos: Trabajo los conceptos básicos: delante- detrás, arriba- abajo, colores.

Trabajo la disciplina y los hábitos de comportamiento.

Son actividades obligatorias: trabajar y pintar. Hay tres rincones: la casita grande, saltar en las colchonetas y el rincón de pintura.

Según el nivel y los intereses de los niños van los rincones. Veo sus intereses y veo las actividades que los motivan.

A la hora de elegir los contenidos que voy a dar a lo largo del curso, me planteo que los intereses de los niños son lo primero.

A partir de ahí busco recursos, recurro a las compañeras o al grupo estable, o a las madres o a los libros.

A lo mejor me paso y la gente no lo entiende, en el grupo estable hablo de los problemas de una, las conversaciones de comida y trajes no me interesan.

Evaluación. Evalúo todo , a mí misma y a los niños. Si veo que un niño/a no participa en los juegos o no va a la casita grande por inseguridad, es que algo está fallando; me equivoqué en las actividades.

Evalúo a través de la observación de lo que hacen los niños, el diario y actividades evaluativas. El niño también se evalúa.

ENTREVISTADA: Miriam
ENREVISTADORA: Carmen Martel
FECHA: 15 de Mayo de 1996
LUGAR: Aula de la profesora
OBSERVACIONES: Sin grabadora

DESARROLLO PROFESIONAL.

No hubo un único motivo para elegir la carrera de magisterio. Estás estudiando y tienes que elegir, tenía que hacer algo porque tenía que trabajar y magisterio era lo más accesible. Si mis padres hubiesen podido pagar quizás habría hecho otra carrera. En aquel momento la maestra que tenía me enfocó hacia el magisterio. Las compañeras ejercieron también cierta influencia.

Hoy en día estoy muy contenta, los niños me gustan, en aquel entonces no me gustaban, ni tampoco la carrera.

Cursé los estudios de magisterio con el plan del 71 en la especialidad de ciencias. La formación inicial me sirvió de poco, lo que te enseñan allí no te sirve de nada, las matemáticas por ejemplo tienen un nivel muy alto pero no te sirven para llevarlas a la práctica, para adaptarlas a los niveles bajos.

En mi formación como profesora ha influido fundamentalmente la experiencia, el día a día. Los primeros años te llevas sorpresas, sufres decepciones y te hundes porque aquello no te gusta y no te han enseñado a estar con los niños. Al final aprendes en la escuela, por ejemplo, para enseñar a leer, tú sólo buscas métodos para llegar al niño, sobre todo a los que tienen problemas. Los cursillos están muy bien pero al final terminas cogiendo mitad de este y mitad del otro, quizás carecen de formas concretas de enseñar a los niños.

Salí de Magisterio en Junio del 75 y en Octubre comencé a trabajar como interina. La experiencia del primer año fue la peor de mi trayectoria como maestra. Los niños me los dieron y me planteé "por dónde empezar?". No era un grupo homogéneo y la enseñanza individualizada era muy difícil. Había por parte de las compañeras cierto desprecio hacia las novatas. Todavía lo recuerdo con cierto disgusto aunque muchas de ellas son compañeras en la actualidad, tú llegas, no conoces a nadie, te sientas y te preguntas "tengo cara de tonta?". Realmente no sabía que hacer.

De mis 18 años de experiencia docente siempre he estado en primaria. Los niños grandes me han dado respeto, sobre todo los últimos años, me da miedo enfrentarme a ellos sobre todo por los problemas de conducta. Yo no sabría controlarlos. Es en cierta medida el miedo a lo desconocido. Por otra parte, me veo más con los niños pequeños, me siento más cómoda en primaria. Yo lo comparo con mis hijos, las cosas de mi hijo en esas edades no las soporto, me parecen tonterías. Sin embargo este año por el tema de las adscripciones me he visto en la puerta de secundaria para coger matemáticas.

La situación de la enseñanza ha cambiado bastante desde que yo empecé. Ha ido a mejor. Yo llevo 5 años muy bien. Los niños son fabulosos y a pesar de que hay algunos con problemas me siento muy cómoda en lo mío. En general creo que son más las satisfacciones que los inconvenientes.

Creo que en un hipotético caso dejaría la enseñanza pero para seguir trabajando en otra cosa, no para quedarme en mi casa. La enseñanza tiene una parte negativa y es que los padres no saben agradecer lo que haces, esto lo he percibido no tanto por mí sino por la experiencia de otros compañeros.

Realmente la combinación de la enseñanza con la vida familiar me agobia bastante. Aunque mi marido colabora es difícil compaginar horarios ya que las tardes las tienes que dedicar a la casa,

la comida, etc. y no tengo tiempo para salir, verme con amigas u otras cosas. A los cursillos por ejemplo, tienes que ir corriendo.

La valoración que hago de los cursillos es que en unos he aprendido, en otros he perdido el tiempo. Recuerdo uno en particular que trataba de como enseñar a leer del que aprendí mucho. Otros han sido perder el tiempo. Muchas cosas que estoy trabajando y ellos las dan como si fueran una novedad. Fuera del aula se ven las cosas muy bonita, dentro, son otra cosa.

He estado en los grupos estables de primaria. En el último surgió un problema y es que trataba sobre la LOGSE pero la gente no estaba enterada, nos aburrimos y dejamos de ir. Me arrepiento de haberlo dejado. Me hubiese servido para saber más cosas.

Las expectativas que tengo ahora mismo son las de seguir trabajando, dando clases en primaria, en secundaria sólo si me obligan. Seguir con el mismo círculo (hogar- escuela) porque ya he tenido la experiencia de poner a alguien en casa y ha sido bastante negativa.

Olvídate de coger algún cargo directivo. Soy muy corta para hablar en público. Me tiembla todo el cuerpo. Tengo miedo al ridículo y con los cargos directivos tienes que saber hablar delante de la gente. Aunque creo que siempre seré maestra me gustaría tener algo porque dices no, no, y dejas que la gente te maneje un poco.

Me gustaría seguir en contacto con los niños. Creo que he tenido suerte con el trabajo. Desde que terminé cogí este centro y no he tenido problemas con los compañeros, los niños ni los padres.

ESCUELA

Para mí **un buen centro escolar** es aquel en el que el profesorado está bien preparado y actualizado, hay suficiente material, existe colaboración de los padres y coordinación entre el profesorado.

En este centro, los profesores hemos intentado actualizarnos a través de cursillos. Falta material para secundaria y también para primaria; necesitaríamos por ejemplo otro tipo de libros, estoy cansada de trabajar todos los años con la misma colección del barco de vapor. Faltan láminas para naturales. Todo ello creo que se debe a una falta de presupuesto, se manda dinero pero se distribuye en cosas más necesarias como el arreglo de las máquinas. Respecto a los padres, hay una escasa colaboración de aquellos cuyos niños más lo necesitan. Los padres de niños con problemas no aparecen, hay cierta despreocupación. Las madres tienen en la boca la frase "ellas que ganan el dinero, ellas que trabajen". Se nota el niño que los padres están pendientes de él, ese niño va solo. Respecto a la coordinación yo era de las que decía "¿no sé yo lo que tengo que hacer?, yo doy lo que quiera y como quiera. Sin embargo; me he dado cuenta que se necesita coordinación de nivel y de ciclo. Te das cuenta cuando el niño te dice "yo no lo di". De esta manera hemos intentado coordinarnos a la hora de establecer objetivos y contenidos comunes.

Llevo 8 años en el **consejo escolar**. La primera vez fuí casi obligada, después me presenté voluntaria y fuí elegida por la votación de los compañeros. Hay cierta resistencia a presentarse como representante en el consejo escolar yo creo que sea porque te tienes que quedar más horas y la gente se plantea no dar más horas a la educación. En nuestro consejo escolar se puede decir que nosotros llevamos la batuta; los padres no vienen y los alumnos no dicen nada, se limitan a oír y si le preguntan contestan algo. Hay temas que se tocan en el C.E. de los que no tienen ni idea. Respecto a la escasa participación por lo que respecta a mí decir que el director y la secretaria lo han hecho tan bien que tengo plena confianza en ellos y por ese digo que sí y firmo. Se lo dejo a ellos porque lo hacen perfectamente.

En el centro la resistencia a ostentar cargos es tal que la jefatura de estudios se ha sorteado. La gente no quiere tener problemas por comodidad. Yo misma me planteo si estoy bien así "para qué complicarme la vida?. Que te toca, lo haces un año y quizás vuelves y repites. Por otra parte estos

cargos requieren de mucho papeleo y yo no estoy muy cómoda así.

Otras unidades organizativas como departamentos o ciclos no funcionan en el centro por una falta de coordinación. No nos sentamos a trabajar conjuntamente (yo la primera) aunque te das cuenta que hace falta. Creo que esto se da porque hay formas de trabajo distintas.

La instauración de la **jornada continua** la valoro positivamente. El rendimiento de los alumnos es bastante alto y a mí me permite estar todo el día activa. Con la jornada partida la tarde era perdida, me quedaba dormida o me dedicaba a corregir; eso no ocurre en la mañana. La efectividad de la jornada continua aumenta siempre que se dejen las materias más fáciles (plástica, conocimiento del medio) para última hora. Tiene un inconveniente y es cuadrar los horarios de los especialistas.

Una de las **metas** prioritarias que debe tener el centro escolar es la de formar al niño para que se integre en la sociedad. Dar los conocimientos que les formen para lo que se van a encontrar en el futuro, que les permita defenderse solos. En este sentido creo que hay acuerdo entre todo el profesorado, todos vamos trabajando en esa línea. Incluso con los niños que no van a hacer carrera hay que formarles para la vida, formarles para un puesto de trabajo aunque sea en el mercadillo, que no les engañen.

Entre los **problemas** que tiene el centro destacan las relaciones con los padres, la escasa colaboración con el profesorado. Últimamente han habido problemas con madres que quieren meterse en las clases y en el trabajo de los profesores. Vigilan a las maestras que salen y las acusan de salir todos los días. Otro problema que tiene el centro es la carencia de materiales.

Las relaciones entre el profesorado son en general buenas, aunque de vez en cuando surge algún problemilla puntual derivado de enfrentamientos personales.

En cuanto a la forma de tomar **decisiones**, decir que efectivamente en las reuniones muchas veces hay un silencio absoluto, la gente no se pronuncia ni en sí ni en no. Yo creo que es debido al cansancio después de tantas horas de docencia. Hay en las reuniones cierta inercia hacia el silencio; si alguien habla, bien, si no callados. Yo soy la primera. Aunque también es cierto que después comentamos ¿y por qué no lo dijimos?.

CURRICULUM

Objetivos: Me planteo como principal objetivo del tercer ciclo de la Educación primaria preparar a los niños para el paso a la secundaria según el planteamiento de la LOGSE; que sepan estar en un debate, participar en diálogos, buscar en enciclopedias, realizar entrevistas, colaborar en trabajos de grupo, etc.

Contenidos: Los elijo partiendo del Proyecto Curricular del Centro en el que se hizo la secuenciación hace dos años, de ahí fui adaptando los contenidos a los intereses de los niños.

Pienso que el nivel de los contenidos ha bajado en los últimos años, cosas que se daban en ciclo medio se dan ahora en sexto. Lo mismo ocurre con los objetivos mínimos y me planteo que no dejamos desarrollar la inteligencia y la memoria.

Metodología: Utilizo una metodología activa; me gusta escribir en la pizarra y que ellos participen, que vengan también a la pizarra. Utilizo el trabajo en grupo y el trabajo individual. Hago uso del libro de texto ya que me ayuda a llevar un orden. Ha sido decisión del centro elegir los libros de Anaya como muestra de agradecimiento por los favores prestados. Yo les quitaría mucho, las actividades son muy pobres y busco actividades de ampliación y refuerzo.

Evaluación: La evaluación que realizo es continua, a lo largo de todo el curso. Miro el cuaderno del niño y el trabajo en casa. No lo hago todos los días pero a veces cuando termino sin decir nada pongo cinco actividades. Cada trimestre hago un control, si es muy extenso lo hago cada mes. Evalúo las actividades, el esfuerzo y las actitudes como el compañerismo.

ENTREVISTADO: Nacor (NA)
ENTREVISTADORA: Carmen Martel (CM)
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA: Marzo de 1996
LUGAR: Sala de profesores (C. V.)

- NA: ¿Son muchas las preguntas ?. (Risas).
- CM: Son bastantes.
- NA: ¡Sí!. ¡Ay, Dios !.
- CM: Uno, dos, grabando... A lo mejor no nos da tiempo hoy.
- NA : Pero... ¿las tienes escritas las preguntas ?.
- CM: Sí.
- NA: ¡Uf ! Yo soy más parco en eso !qué !.
- CM: Bueno, tú contestas a tu modo.
- NA: Ya, ya.
- CM: Bueno, mira la 1ª entrevista que hicimos fue de carácter más general sobre la situación de las mujeres en la escuela.
- NA: Ah ! si, si.
- CM: Estas son de carácter más específico, relacionadas con el desarrollo profesional tuyo, y con lo que piensas sobre la escuela y sobre la educación
- NA :Sí.
- CM: Entonces, si te parece empezamos explicándome los motivos que te llevaron a elegir la carrera de Magisterio.
- NA: Ah ! Bueno.
- CM: Como profesión.
- NA: Pues en aquel tiempo no había otra salida más o menos, y casi fue, se puede decir, que no hubo mucha elección, sino me metí allí por meterme en algo.
- CM: Sí.
- NA: No, no, elección ninguna. Mucha gente se metía en aquella época, de la gente que se metía pues yo también me metí.
- CM: Porque por ti, ¿hubieras elegido otra carrera ?.
- NA: Hoy en día que lo pienso si. Pero en aquel tiempo pues, era cuestión de ponerse o meterse en algún lado.
- CM: Si.
- NA: Y yo me metí en Magisterio, que también era bastante fácil, en aquel tiempo era demasiado fácil, ... y por eso.
- CM: Y, ¿qué cuestiones han influido en ti como profesor?... Para ser el profesor que ahora mismo eres, ¿qué es lo que más te ha influido ?
- NA: Pues, ... ¿las cosas que a mí me han influido ?
- CM: Si, por ejemplo la formación inicial que recibiste, cursillos, la propia experiencia en el aulas con los alumnos, ¿qué es lo que más te ha influido ?
- NA: Yo creo que ...la propia, la experiencia. Sí, sí, los cursillos eso no me ha influenciado nada.
- CM: No. Y ¿la formación inicial ?.
- NA: La formación, tampoco.
- CM: Tampoco.
- NA. Eso nada, eso no me ha influenciado nada. La conciencia que tiene uno y la experiencia que ha sido a veces muy desagradable, es, lo que más o menos me ha orientado, y la forma de ser y de ver las cosas que tiene uno.

- CM: Sí.
- NA: Es lo único que..., pero luego, Pedagogía y todo este tinglado, ... eso no me ha influido demasiado.
- CM: ¡Ah !.
- NA: Pero casi nada.
- CM: Mira, y ¿cuándo empezaste a enseñar ?.
- NA: Pues, yo creo que hace ... veinte y pico de años, veinte y pico de años.
- CM: ¡Veinte y pico de años !.
- NA: Lo que pasa es que exactamente no me acuerdo.
- CM: Y ¿en qué niveles has enseñado ?.
- NA: Pues, según, en todos se puede decir, he dado 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª ..., 6ª, 7ª y 8ª y ahora en la ESO.
- CM: En la ESO.
- NA: Que he dado en 1ª y 2ª de la ESO en Naturales.
- CM: Y... ¿qué ?, ¿cuál es tu nivel preferido ?.
- NA: Pues la verdad que ..., cualquiera de ellos, cualquiera de ellos, yo creo que me desenvolvería..., en la primaria como en la secundaria, creo que me iría bien.
- CM: Sí, pero tu preferencia ¿cuál es ?.
- NA: ¿Preferencia ? Pues en todo caso, sería haber dado Matemáticas en la ESO, pero como no ha podido ser.
- CM: ¿Por cuestiones ajenas a ti ?.
- NA: Por cuestiones de que no soy el más antiguo.
- CM: Por el tema de la adscripción
- NA: He tenido que elegir Ciencias Naturales. Ahora doy Ciencias Naturales, nada más.
- CM: Nada más.
- NA: Nada más.
- CM: Bien ... y ¿cómo definirías la situación actual de la enseñanza ?
- NA: ¿La situación actual ? pues, yo ..., con todo este tinglado de leyes, normas y programas educativos lo único que veo que puede salvar la enseñanza son los maestros que más o menos tienen intención o ganas ... de trabajar o de hacer algo, eso es lo único, porque con este maremagnum de leyes, nomenclaturas de para llamar las cosas pues yo creo que eso es nada, nada. Ahora el currículo éste, el currículo lo otro, yo creo que si no hay una intención más o menos de hacer algo ... de tener ... ganas de hacer algo, eso es nada.
- CM: ¿Y la situación de tu enseñanza, cómo te encuentras ahora mismo tú en la enseñanza ?.
- NA: Bueno.
- CM: ¿Si pudieras la dejarías ?.
- NA:¿Si pudiera la dejaría ?.
- NA: Pues ... pues no sé, no sé exactamente. ¡Hombre ! si encontrara alguna cosa buena, buena, a lo mejor la dejaría, que no fuera ... Es que lo que pasa que el trato con las personas quema mucho.
- CM: ¿Con las personas te refieres a los alumnos ?.
- NA: Con los alumnos, con los alumnos.
- CM: Con los alumnos.
- NA: Con los alumnos quema mucho ..., es una cosa ... que ... que yo que sé, que te gasta demasiado, es ... que no puedes ..., son gente, son ... como individuos ... humanos. Es complicado, eso es complicado, andar con gente, con personas, eso es complicadísimo, eso no es fácil, y continuamente tienes que andar con 30 alumnos, siempre con 30, con más o menos, o 25. Eso es ... y uno tras otro, es que luego no tiene mucho... no es como que los tratas uno a uno sino al mismo tiempo todos.

- CM: Y ¿con qué obstáculos o problemas te has encontrado a lo largo de tu carrera profesional ?.
- NA: Pues, ¿obstáculos ? obstáculos, bueno, ... principalmente ... los propios alumnos es que es un obstáculo ... complicado cuando los tienes al mismo tiempo, y dándoles una enseñanza ... que creo que a veces no puede ser de otra manera porque por mucho currículo y ... tinglados estos que ... la realidad es que tú tienes que estar delante de ellos y tienes que ..., y tenemos que entretenernos con algo ... esa es la realidad ... porque ... todas estas filosofías y historias pedagógicas ... si luego cuando estás delante de ellos ... no te das cuenta de eso ... oye y hay que estar allí y hay que hacer algo y entretenerse en algo y más o menos entre todos llevarlo lo mejor posible, digo yo, entre profesor y alumno más o menos llevar la cosa lo mejor posible, entonces sí, entonces se consigue.
- CM : Si, y de cara, de cara al futuro ¿qué expectativas profesionales tienes ?.
- NA: . Pues ... de cara ... seguir ... seguir enseñando... pienso... lo mejor que pueda, pero teniendo en cuenta que la realidad está aquí, que la realidad es ésta, y no es la que te pintan por ahí, que la realidad es el estar aquí con los alumnos esa es la única realidad que hay, lo demás, y luego es ... tu forma de ser, de llevar las cosas, tu forma de entender la vida es lo que te va haciendo ... actuar, trabajar ... sí eso.
- CM: mira, ¿participas en algún movimiento de renovación pedagógica, algún seminario permanente, algún grupo estable ?.
- NA: Sí, antes.
- CM: Proyecto de investigación...
- NA: Pero me quité, me quité.
- CM: Si, ¿por qué ?.
- NA: Solamente estoy haciendo cursillos de nuevas tecnologías, ... ya hice uno...
- CM: ¿De la información ?.
- NA: Ahora estoy haciendo otro por la UNED, ... de ... si, a distancia, o como ellos lo llaman a través de Internet.
- CM: Si de ...
- NA: De Internet lo estoy haciendo...
- CM: Sí.
- NA: Y eso es lo que más, por lo menos a mi me gusta bastante, me gusta, ... pienso también que tiene un gran futuro en la enseñanza, si se llevara a cabo, si hubiera ordenadores en pocas, o si la tecnología se llevara a las clases, se modernizara un poco, lo que pasa es que ...
- CM: Hay pocos medios.
- NA: Cuando no hay nada es complicado.
- CM: Hay pocos medios.
- NA: Hay pocos medios entonces es complicadísimo.
- CM: Mira, ¿has tenido algún cargo directivo ?.
- NA: No, no.
- CM: Nunca.
- NA: No, los cargos únicos que tienes eso de coordinador, eso es como nada.
- CM: Coordinador de ciclos.
- NA: Eso nada, eso ni se nota.
- CM: Y eso, ¿qué valoración hacen de ... ?.
- NA: Nada, de nada eso ninguno ...(Risas)... A veces ni me enteraba, porque ... que va cuando tienes que poner de acuerdo con la gente es complicadísimo, a veces haces tú todos los trabajos y terminas antes.
- CM: De toda la gente (Risas) ... y ya está. Sí ... mira, y aparte de las actividades propias

de la docencia ¿realizas algún otro tipo de actividad fuera del centro ?.

- NA: No... en casa, así actividades ¿a qué te refieres ?, ¿casi profesional ? !no !.

- CM: No, a actividades como por ejemplo... pues no sé, participar en alguna asociación de vecinos, o ... Actividades como leer ... en fin ¿qué es lo que haces ?.

- NA: No, leer sí leo, no con mucha frecuencia porque cada vez ... los libros pues... solamente leo libros que te sean muy buenos, que te gusten bastante, no leo toda clase de libros como antes, ... Lo demás, el jardín en casa, atender el jardín alguna cosa que se planta y nada más, unas tierrillas, y nada más.

- CM: Que tienes tierrillas en ...

- NA: Si tengo unas pequeñas parcelas y me gusta tenerlo atendido.

- CM: Y ¿cómo combinas la esfera de lo digamos lo profesional con la esfera de lo más familiar ? ¿Tienes tiempo para dedicarle ... a ambas cosas ?.

- NA: Yo creo que si, !va ! un montón.

- CM: Sí.

- NA: Sí.

- CM: Lo combinas bien.

- NA: Bastante , sí.

- CM: Bueno, si te parece vamos a empezar ahora de lo que sería la escuela ... Tú ¿cuántos años llevas impartiendo docencia en este centro como profesor?

- NA: ¿En este centro ? pues,.. pues quitando a ver dos.. dos, dos allí, otros dos, pues ... a lo mejor 16, 17 años.

- CM: ¿17 años en lo que es el centro, no sólo en el colegio viejo, sino... ?.

- NA: Todo, colegio viejo, colegio nuevo.

- CM: 16 años.

- NA: 16 años.

- CM: Y ¿has estado en otros centros ?.

- NA: Sí, sí estuve .. he estado en La Isleta, he estado en Jinamar y he estado ... en Las Huesas en Telde.

- CM: Sitios conflictivos ¿no ?.

- NA. No, en aquel tiempo no.

- CM: ¿No ?.

- NA: !No !.

- CM: Y ¿cómo definirías las diferencias de uno y otro centro ? Si las hubiera.

- NA: (Piensa). Pues, las diferencias ... la verdad que ... no ... diferencias así, en aquel tiempo, comparado a esto aquí, no, no hay grandes diferencias.

- CM: No hay grandes diferencias ... ¿Qué es para ti un buen centro educativo ?.

- NA: !Ah ! un buen centro...

- CM: Un buen centro educativo, teóricamente.

- NA: Como centro, como centro.

- CM: Como centro, como conjunto.

- NA: No, como conjunto es ... ¿a nivel de profesores, a nivel de alumnos ?.

- CM: Sí, a nivel de profesores, de alumnos, de padres

- NA !Ah ! a nivel de profesores un buen centro sería que todos los profesores estuvieran de acuerdo ... y ... yo que sé, y todos hiciéramos ... cumpliéramos todos los acuerdos que se ... que se hubieran decidido, eso sería estupendo ..., y a nivel de alumnos que sean gente más o menos tranquilos y ... yo que sé ... y nada más.

- CM: Y ¿en qué medida eso se da en el centro éste ?.

- NA: Pues ... pues, en cierta medida, en cierta medida, o sea que siempre hay excepciones para estos casos.

- CM: Sí.
- NA: Hay excepciones para estos casos, pero sí hay grupitos de gente que va más o menos que va por éste camino, ¿no ?.
- CM: ¿Tú crees ?.
- NA: De ponernos de acuerdo en todo lo que se pueda, y cumplir los acuerdos estos que hemos adoptado, hay un grupito que está por esa labor, una gran mayoría, eso es lo que es.
- CM: Y ¿respecto a los alumnos ?.
- NA: Pues, ¿los alumnos ? ... pues con respecto a los alumnos pues no sé ni qué decir, si te digo la verdad (Risas). Los alumnos son los que tenemos, están ahí, y como ... y como son hay, hay que tratarlos. Lo que pasa es que hay que tener un buen criterio ... para... y equilibrado ... para que todas esas reclamaciones y quejas de los alumnos no sean ... todas esas, todo eso que pide el alumno no sea una visión parcial de ellos solamente para que sea una visión más amplia, mucho más amplia, y no sea parcial.
- CM: Sí.
- NA: Porque los alumnos todos son en derechos, y piden muchas cosas ... y ... también... tiene que haber un equilibrio de ... dar algo a cambio ¿no ? ... Y por otra parte, por parte de los profesores, tener mucho cuidado con estas cosas porque si hacemos caso a los alumnos sin tener en cuenta todos los aspectos, todos los aspectos es complicado en la labor vamos a ser parcialistas o ... pero muy parcialistas, porque hay montones de cosas que están ahí en el sistema por decirlo de alguna manera ... y sabemos que no hay Dios que las mueva.
- CM: Ya.
- NA: Son cosas que son así, que están ahí ... y nadie va a ser cambios drásticos ahí por las buenas, no sé, tener cuidado.
- CM: Y mira, ¿respecto a los padres ?.
- NA: ¿Padres ?.
- CM: ¿Qué opinas de las relaciones de los padres con el centro ?.
- NA: Vienen siempre los mismos ... en el sentido de que la gente que más o menos va bien pues los padres son los que también van bien, que se preocupan, y los alumnos que a veces más lo necesitan pues los padres no van también porque apenas aparecen.
- CM: Ya.
- NA: Esa es la única tónica general.
- CM: Vamos a ver, ¿qué opinión te merece la existencia y funcionamiento de los Consejos Escolares ?.
- NA: Yo creo que los Consejos Escolares ... es casi un cargo administrativo ... vamos.
- CM: Es un órgano administrativo.
- NA: Es un órgano burocrático, burocrático, sí.
- CM: ¿Tú has participado alguna vez en un Consejo Escolar ?.
- NA: Sí, sí.
- CM: Y ¿qué valoración haces de ... ?.
- NA: Nada, burocrático, totalmente burocrático, no vale, para mi opinión no vale mucho, pero es una burocracia que hay que hacer y ahí está.
- CM: Si... y respecto al Claustro, ¿piensas que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones ?.
- NA: Yo... si, Claustro ... bueno ... debería serlo, debería ser el Claustro un órgano decisivo, si, lo que pasa es que ...
- CM: Y ¿en el centro es un órgano decisivo ?.
- NA: (Respira) !hombre ! cuando se dice ... , es que lo que pasa es que las decisiones que se pueden tomar siempre son dentro de un marco, dentro de un marco, o sea que fuera de ese marco no puedes tomar nada, ninguna decisión.

- CM: Porque viene...
- NA: Está un poco delimitado ¿no ? las cosas.
- CM: ¿Porque vienen decisiones ya desde fuera ?.
- NA: Si, te dan ya las posibilidades contadas ¿no ?, pienso yo que ...
- CM: Mira, ¿qué opinas de la labor del equipo directivo ?. Hace muchos años que está el equipo directivo funcionando, el mismo equipo directivo, ¿qué opinión te merece éste hecho ?.
- NA: Es que mira, ahora mismo no tenemos ... como somos de la ESO ... como somos de la ESO se puede decir que no estamos en ninguna parte, no tenemos ¡eh ! en la situación nuestra aquí es un poco aislada, en la ESO, y no sé cómo será el próximo año porque dicen que vamos a depender en todos los aspectos de arriba, pero ahora es ... un poco de todo a medias porque como es ... como es mitad del Instituto se puede decir, y la otra mitad es del colegio viejo, pues no sé.
- CM: Están en una situación ...
- NA: Tendrá ... yo pienso que debería organizarse esto un poco mejor, o que sea más claro, o que sea, yo que sé, es que estamos a medias entre una cosa y otra.
- CM: Ya.
- NA: Es una situación un poco de ... cierto abandono, la situación que estamos este año. No sé no me parece claro.
- CM: Pero hasta ahora, hasta antes de este año, el año pasado ... ¿qué opinión te merece ... ?.
- NA: Normal, normal, no voy a profundizar más. (Risas).
- CM: Normal.
- NA: Normal.
- CM: Bien.
- NA: Nada del otro mundo, pero normal.
- CM: Bien ..., ¿qué otras unidades organizativas, como equipos de ciclo, de nivel, departamentos, crees que funcionan en el centro ?.
- NA: Es que, ¿equipos, equipos ?, ¿equipos aquí ?.
- CM: Equipos de ciclo, por ejemplo, o de...
- NA: No, eso no.
- CM: O de departamentos.
- NA: No, yo no sé que es eso, aquí, si lo único que funciona son las reuniones que hacemos pero todos, todos.
- CM: Todos.
- NA: Todos nos reunimos.
- CM: ¿A nivel de ESO ?.
- NA: A nivel de ESO son las únicas cosas que funcionan aquí, porque departamentos, el departamento de Naturales soy yo solo.
- CM: men: Ya, ya.
- NA: Bueno si, me tengo que reunir con la gente arriba.
- CM: Te tienes que reunir con la gente de arriba.
- NA: Si pero ... estamos muy distantes ... o sea se muy distantes, y se nota si ... a veces no coincidimos en el horario, bien, yo tengo que ir arriba en horas libres, en horas que no tengo que dar clase, lo cual no me gusta mucho. (Risas).
- (Risas).
- NA: No, pienso que a nadie. Son horas no libres sino horas en que no tengo que dar clase.
- CM: Si que tendrías que dedicarlas a programar...
- NA: No, no, horas que no tengo trabajo.
- CM: Si.

- NA: Es que ese día el trabajo lo empiezo yo a las 10 :30, y a lo mejor tienes que ir a una reunión de esas en horas que no son de trabajo, que no tienes por qué estar trabajando.
- CM: Ya, ya.
- NA: Porque no coinciden los horarios. Porque nosotros aquí tenemos recuperaciones de alumnos y ellos arriba estienen guardias ... y aquí no hay guardias de ninguna clase, porque si un alumno está por ahí, un alumno tal... no hay guardias, y nosotros aquí tenemos, completamos aquí todas las horas con recuperación, yo mismo estoy dando 2 horas de Lenguaje, a ver no, una hora de Lenguaje todas las semanas, recuperando alumnos.
- CM: Si.
- NA: Y no me quejo de que sea Lenguaje sino ... yo que sé ... me quejo del horario que tenemos ... tan exagerado, cuando a veces ellos tienen hasta 18 horas en la ESO...
- CM: Si, ¿y ustedes tienen 25 ?.
- NA: Veinti, bueno realmente podrían ... 23 tengo, real, reales 23, y los otros maestros que están por ahí en los Institutos tienen 21, 21.
- CM: Mira, a a hace poco tiempo se instauró en el centro la jornada continua...
- NA: !Bueno !.
- CM: Después de un proceso un tanto conflictivo, ¿qué opinión te merece la implantación de la jornada continua ?.
- NA: Bueno la verdad es que ya en la ESO no que da más remedio que hacerlo, o sea en la ESO ya viene dado la ...
- CM: El turno de mañana.
- NA: Si, en la ESO ya viene dado el turno de mañana y en su tiempo me pareció bien, y en su tiempo cuando decimos pues la verdad que me pareció bien, pues me parecía que a esa hora en el mediodía en que estaban los alumnos ahí, pues yo que sé, yo creo que venir a la escuela una sola vez al día es suficiente.
- CM: Si ... no estar con el trasiego yendo y viniendo.
- NA: Si.
- CM: Mira ..., ¿crees que el colí, el colegio reúne las condiciones materiales suficientes para desarrollar la labor educativa ?.
- NA: Bueno este colegio no reúne condiciones casi ninguna, son aulas para poner los alumnos y ya está.
- CM: ¿Este ?.
- NA: Este de aquí.
- CM: Pero aparte de eso, ¿no puedes contar con material, o recursos que tengas en el otro centro ?.
- NA: !Ah ! si, si, puedo contar, pero hay que llevar ...
- CM: Y a nivel, a nivel general, ¿crees que el centro éste, más el otro tiene recursos suficientes para desarrollar la labor educativa ?.
- NA: (Piensa). Si, si tiene, con este y con, si, si tiene con este recursos.
- CM: Si.
- NA: Yo creo que si, tampoco es pedir demasiado, pues...
- CM: ¿A nivel de laboratorios ... ?.
- NA: Si, tampoco es que hay grandes, yo soy un profesor de Naturales pero tampoco pienso que que es necesario un laboratorio extraordinario ¿no ? sino que las experiencias nuestras son experiencias pero muy muy sencillas, y con la ESO, las experiencias todavía son, las han puesto todavía más sencillas, o sease, que todavía no hacen falta grandes cosas, no hace falta grandes cosas, para hacer las experiencias. Lo único que ... el trasiego de ... ir de un lado a otro, eso si.
- CM: Si.
- NA: Ahora mismo, yo he llevado a los chiquillos un ratillo ahí a Informática un poco,

!bueno ! tienes que llevarlos, traerlos, yo se pierden 5 ó 10 minutos, ó 15 entre ida y volver, y es que es pesado.

- CM: Si.

- NA: Estar ahí por, por...

- CM: Si bueno, podrías ..., ¿tienes tiempo todavía de ... de seguir ?.

- NA: 10 minutos.

- CM: 10 minutos. ¿Podrías señalarme qué metas u objetivos prioritarios debe alcanzar un centro escolar desde tu punto de vista ?.

- NA: ¿Las metas ? metas !uf !.

- CM: Del, del centro como un todo ... no las metas que tú te propones sino las metas del centro, del centro en su conjunto.

- NA: (Piensa). En eso me cojes blanco ahora. (Risas).

- (Risas).

- NA: Me cojes pero bastante en blanco ... nada ... bueno, coordinarse los profesores un poco y ... yo que sé, metas del centro ... dar una, dar una educación sencilla, !uf !, pero yo que sé, pero trabajada a los chiquillos, y ... y no sé ..., que se vea que los chiquillos van y avanzan, van avanzando.

- CM: Si.

- NA: Que no se quedan atrasados.

- CM: Y ¿crees que estos objetivos se potencian desde, desde el centro ?.

- NA: Si yo creo que si, o sea por una gran mayoría de gente como dije antes.

- CM: ¿Crees que el profesorado está de acuerdo en alcanzar estas metas ?.

- NA: Yo creo que si.

- CM: Si.

- NA: La gran mayoría por supuesto, luego ya ...

- CM: Bien, ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene el centro escolar ?.

- NA: ¿El centro?, pero ¿éste de la ESO ?.

- CM: No, el centro en su conjunto.

- NA: ¿Aquí a primaria también ?.

- CM: Primaria, si, el, lo que es el centro, profesor Rafael Gómez Santos.

- NA: Problemas, problemas ... pues, dificultades inmediatas, ninguna, !eh ! ... lo que sí podríamos hablar un poco de ... de la disciplina y todo el tinglado ese, eso si hay ciertos problemillas ¿no ?.

- CM: Si.

- NA: Porque es complicado ¿no ?, da la impresión de que ... de que a ti te pagan para que aguantes todo lo que te venga, y ... sin que haya condiciones de ninguna clase ... sino, !uf ! aguantarlo todo en, en un sentido amplio, bueno, los profesores pienso que, que aguantar aguantan pero ... todo, todo, es mucho.

- CM: !Es mucho !.

- NA: Porque se desquicia la persona, se desquicia la persona, es complicado eso de la disciplina, hay que dar ciertas facilidades para que el profesor esté cómodo, y tenga ganas, y entusiasmo, que es lo primero que debería la Conserjería de hacer que los profesores estuvieran lo más estimulados posibles para... para enfocar esta etapa, que ellos llaman nueva etapa, pero yo pienso que de entusiasmar a los profesores, pues por parte de la Conserjería muy poco, muy poco ...

- CM: Muy poco.

- NA: Porque todas estas cosas ... si son a base de papeleos, cursillos y todo el tinglado este...

- NA: Burocrático.

- CM: Pues sabes debería pues, yo que sé, que estimulara a la gente ¿no ?, animarlos, eso

si, eso sería buenísimo, eso si sería para todos, para el centro, para la nueva educación, darle ganas, pero si todo es leyes, normativas, papeleos y todo el tinglado este.

- NA: Te decepcionas un poco ¿no ?.

- CM: Si, si, entonces con eso te quedas un poco así ...

- NA: Mira, en cuanto al problema de la disciplina, ¿tú crees que se plantea en el centro de forma conjunta, y se le buscan soluciones conjuntas ?.

- CM: !Oh !, eso debería ser así. (Risas).

- NA: Si, pero no te estoy preguntando el debería ser, sino que realmente ...

- CM: Si, no, pero deberíamos buscarle soluciones conjuntas a todo eso ... si, si, deberíamos buscarle soluciones conjuntas, con participación del alumnado, con todo el tinglado y con todo lo que ... todos si, deberíamos buscarle una solución a eso, incluso padres y tal que estén algo implicados, todo el tinglado ese, complicado.

- Alejandro: Mira ...

- CM: Los padres ... está un poco también desanimados en la sociedad ésta, me parece a mi.

- NA: Si.

- CM: No es desfasado sino desanimados ... sin muchas ganas de la educación de sus hijos...

- NA: Mira, respecto a las decisiones, ¿cuáles crees que son las principales decisiones que se toman en el centro ?.

- CM: ¿Decisiones ?, pero...

- NA: Si.

- CM: Decisiones, decisiones ... no pero al fin y al cabo ... luego ... si todas las decisiones a veces no son tales sino que ... de orden interno, si algunas de cómo se hacen las fiestas, de todo el tinglado este del colegio, como hacemos esto, como hacemos lo otro ... pero luego decisiones son las que te dictan a partir de la Conserjería, así que ...

- Alejandro: Y ¿tú te sientes partícipe de del modo en que se toman las decisiones ?.

- CM: No, no, no, a mi me han dicho que ... si ¿de las cosas éstas de las fiestas ?, si, y entre todos decidimos, eso si.

- NA: O sea, ¿las cuestiones que son internas del centro te sientes partícipe ?.

- CM: Si, si, ... no en eso si, ¿esas que no implican ninguna normativa ?, esas que ...

- NA: Ninguna normativa externa.

- Mari Cramen: (Risas). Si, esas si, bastante.

- NA: Mira ..., ¿con qué metáfora definirías tú a un centro educativo ?.

- CM: ¿Con qué ?.

- NA: Metáfora ... definirías tú a un centro educativo ?. Desde el punto de vista teórico se habla de ...

- CM: Un lugar de trabajo nada más.

- NA: Un lugar de trabajo.

- CM: De trabajo.

- NA: : Desde un punto de vista teórico se habla de que las escuelas son campos de luchas, microsociedades, !eh !, familias, ¿tú cómo definirías el centro escolar, como centro de trabajo ?.

- CM: El centro de trabajo, bueno, también como dice ahí ... donde se dan unas relaciones sociales y ... laborales.

- NA: Y laborales bien ... ¿queda tiempo ?.

- CM: No mucho ya, no, ya está.

- NA: No, ... ya estamos....

(INTERRUPCIÓN)

- NA: El otro día, ¿grabó bien aquello ?.
- CM: Si, si, si lo grabó bien. Mira, estuvimos hablando el otro día de lo que eran las concepciones que tenía sobre la escuela, ahora nos queda una parte que es sobre la enseñanza. Entonces, yo te voy a preguntar sobre qué piensas de objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. Si te parece, empezamos por los objetivos, ¿qué objetivos consideras que son prioritarios en la enseñanza de tu materia, que ahora mismo son las Ciencias Naturales ?.
- Bueno, vamos a ver ... ¿los objetivos ? ... bueno, ¿te refieres a esos objetivos que ... que se hacen cuando se hace la programación larga, los que se ponen ... ?.
- Si, unos objetivos digamos generales para todas las asignaturas.
- Mira, yo lo que he visto ... es que ... todo el tinglado este de objetivos y todo rollo este está bien, pero si tú quieres dar clases, lo primero que debes buscar, es ¡cha !, unas ciertas condiciones de aceptabilidad de que tú puedas explicar algo, porque en tanto que, que ellos, que los alumnos sientan que tienen que hacerlo, que se sientan cómodos haciéndolo, es decir, que no ... que ellos vean que tienen que hacerlo pero tampoco preguntándose muchas cosas, sino que se sientan cómodos haciéndolo, que acepten como si fuera ... y, yo pienso que eso es una de las cosas más, la, la, comunica
- Comunicabilidad.
- Comunicabilidad, y cierta aceptación por parte de ...
- Por parte de los alumnos.
- Pero no del objetivos.
- Sino de la materia en si.
- De la materia, de del educador que la está dando, del entramado que hay, la manera que lo vive el educador.
- Si.
- Más bien que eso. Yo los objetivos mira, yo tengo los tengo allí en una carpeta, me gustaría que no ...
- En la programación larga.
- Tengo todo metido ... y ... no sé si ... buscando cosas así, más o menos uno se adapta inconscientemente a los objetivos ¿no ?, buscando aunque sea operativos, sobre todo que sean operativos ¿no ?, los objetivos sobre todo operativos, buscando siempre cosas que ...
- ¿Operativos te refieres a que sean muy concretos ?.
- Y que se puedan ... no, no muy concretos, sino que se puedan operar con ellos todo, este tipo que implica, yo que sé !eh ! cosas de aplicación, cosas de con sacar consecuencias....
- Si.
- Evitando a veces !eh ! todas estas cosas así de memoria, en par, y sobre todo buscando truquillos siempre, a ver como puedes a los chiquillos meterlos en el ajo.

(INTERRUPCIÓN MOMENTÁNEA)

- Tener las cosas que sean operativas en ese sentido, que sean cosas, por ejemplo cuando yo daba Matemáticas, yo que sé, que sepan todo esto de despejar, todos los trucos de despejar, todo el tinglado este que suele servir bastante, todas esas cosillas que se las aprendieran bastante bien.
- Mira, y respecto a los contenidos, ¿cómo eliges los contenidos que vas a dar a lo largo del curso ?.
- A mi ... ahora en este momento estoy siguiendo el libro, el libro que sigo me parece bastante, pero bastante bueno bueno, es un libro que más o menos que sigue un poco lo clásico en el sentido de presentar los contenidos, y luego sigue !eh ! lo moderno en el sentido de poner los últimos conocimientos de la materia, o algo así.

- Si.
- O sea que, sigue la estructura clásica !eh ! pero luego está muy bien actualizado.
- O sea, ¿que el criterio fundamental que tú utilizas a la hora de seleccionar los contenidos es el libro de texto ?.
- Es el libro, y sobre todo incluso la relación que hay con, con las Matemáticas, porque yo en todo, en todo lo busco que haya resolución de problemas, en todos los temas busco que haya resolución de problemas.
- En todos los temas.
- Incluso me venturo un poco en el área de, de Matemáticas, solapadamente, escondidamente, para que cosas que se pueden hacer, yo que sé, hasta ... en el caso de que incluso tengas que, que dar una ecuación solapada !eh !, ahí en Naturales, sin que ellos sepan que están dando Matemáticas, pues lo doy.
- Si ... si.
- Me meto ahí un poco.
- Muy bien.
- Pero trabajando el área de ... así.
- De Naturales.
- Naturales, pero sin que ellos ...
- Porque tú área preferida es el área de Matemáticas, digamos.
- Si ... exacto.
- Mira, y a la hora de elegir el libro de texto ¿qué es lo que tienes en cuenta ?.
- Primera, primeramente en que !eh ! como toque los temas, sean lo más actual, no que sean los libros lo más sencillo posible, porque sencillo no hay nada. Suele conducir el error, suele conducir el error, las cosas que se resumen demasiado, a veces no es nada de real, y buscando más o menos libros que expliquen las cosas, yo que sé, como son a veces son difíciles de entender y si no se pueden más explicar de manera más sencilla pero hay que explicarlo más o menos como es ... sin, sin.
- Respecto a los contenidos que vienen en los programas oficiales, ¿qué te parecen?.
- Pues la verdad que los contenidos están en cierto sentido bastante bien.
- Bien.
- Lo ... el problema.
- ¿No los modificarías ?.
- No, no, el contenido, el contenido es superior luego al contexto que se le da, en los libros, el contenido lo encuentro yo bastante bien es, lo encuentro yo superior, superior a los textos que se le añaden para concretar esos contenidos.
- Si.
- Los contenidos los encuentro yo bien, bien en ese sentido, pero luego, sobre todo esto hablando en, en cosas de Naturales, pero luego cuando se, incluso en los mismos libros vienen unos contenidos, unos títulos del tema, y luego el problema es que lees el tema y te quedas totalmente decepcionado parecen a veces una revista, una revista divulgativa, cosas ahí como para uno intervenir en parte y sacar consecuencias, y eso y lo otro.
- Si.
- Esa es la idea que tengo yo.
- Y ¿en cierta medida te sientes libre para desviarte de los problemas oficiales ?.
- Si, si, aquí más o menos.
- Si, o ¿los sigues a raja tabla ?.
- Como tú..., no, no, aquí hay mucha libertad, el problema es que, que lo que dijo Fermín antes, que aquí tienes que aprobar a casi todos ¿no ?, en el buen sentido de la palabra.
- Si.
- No en el sentido de aprobarlos porque no sepan sino de forzarte en que todo el mundo

salga adelante.

- Si ... bien. Respecto a la metodología, ¿me podrías decir que caracteriza a tu método de enseñanza ?.

- !Ah ! bueno, yo que sé, no, no, es que siga un método sino ... desde que, presentar las cosas lo más curioso, curiosamente posible, eso lo, sigo un método, no lo sigo, no, presentar las cosas más curiosas, explicarlas de las más, mil formas, eso es, de explicarlas de mil formas, darle vueltas hasta hasta reventar, por así decirlo, es lo único que yo tengo claro en eso, darle mil vueltas a todas las cosas hasta buscar un enfoque.

- ¿Por parte tuya ?.

- Por parte mi, por parte de los alumnos, que ellos me obligan a mi a que se los explique, hay alumnos que me obligan a explicárselo hasta 20 veces porque depende del alumno y de los alumnos.

- De los alumnos.

- Incluso hay alumnos que sacan buenísimas nota y son ... y es, y son alumnos, que, luego resulta que no son tan buenos alumnos, sino que como me obligan a mi a explicárselo de miles de maneras, o tener bastante paciencia con ellos, o buscar en distintos enfoques, de lo mismos, pues, pues nada, a veces sacan buenos resultados o bastante bueno resultados, eso es lo que veo yo.

- Mira, aparte del libro de texto ¿utilizas otro tipo de materiales para la enseñanza ?.

- !Ah! si, fotocopias y ... cosas de esas... y !ah ! si, ¿tú sabes que a mi me gusta lo de la tecnología aquí ?.

- Si, si.

- Lo llevo allá, tengo programillas que no son muy buenos pero lo que hay allá, como yo que sé, !eh ! programa Eco de Naturales para que si tal, para que vayan viendo algo ... y ... yo que sé, fotocopias, periódicos, experiencias de laboratorio que no tengo pero...

- Laboratorios también.

- Pero tampoco es muy necesario en el sentido de que muchas cosas se pueden hacer en clase, por hacerlo así, por decirlo así, llevando una bolsa con unas cosillas ¿no ?.

- Si.

- Las puedes hacer porque no son experiencias de, de, de, de cosas, de reacciones químicas, ni nada, son experiencias muy, muy concretas y muy sencillas, es así, tengo un, no es que tenga muchas pero tengo ya unas cuantas fijas y bien controladas ¿no ?, ... que vamos haciendo ... en cada curso.

- Bien, mira, y respecto a la evaluación ¿qué evaluación utilizas, para qué te sirve, qué cosas evalúas ?.

- (Piensa). !Uff !. (Risas).

- (Risas).

- Se queda uno que no sabe ni ... noo, valorarlo todo, pero ... pero es que un momento, para, para ...

- Si, si.

(INTERRUPCIÓN MOMENTÁNEA)

- ¿Tú te refieres, por ejemplo cómo valoras sobre todo a los alumnos ? ¿no ?.

- Si.

- ¿A la evaluación de los alumnos ?.

- Si, si.

- Pues nada, hay algunos que le cuesta, hay otros que no le cuesta coger todo esto, ir viendo esas cosillas, y ... valorar su forma de trabajar también, y mirar un poco los cuadernos, pero de una manera muy controlada, no todo el cuaderno, sino a, el cuaderno por ejemplo, unos

ejercicios muy concretos, aspectos muy concretos del cuaderno, pero no mirarlo todo por supuesto porque eso es una labor de negros, y eso es imposible, yo que sé, a veces... con la misma nota ayudarlos un poco para ver si se animan y cosas de esas, qué más te puedo decir.

- Y ¿para qué más te sirve la evaluación ?.

- Pues la verdad ... en primer lugar también para uno ver si tiene que cambiar de método, metodología o cambiar algunas cosas ¿no ?, pues la forma de trabajar, y segundo que ellos la necesitan, porque ellos viven siempre con la nota de arriba abajo, y sobre todo con la nota que se le da puntualmente ¿no ? numéricamente ¿no ?, eso es para ellos una esquizofrenia lo de la nota, pues.

- Vale.

- Vale.

- Pues nada.

- ¿Ya está ?.

- Ya hemos terminado.

- !Ay, qué bien !. (Risas).

- !Muchas gracias !.

ENTREVISTADA: Raquel
ENTREVISTADORA: Carmen Martel
FECHA: Junio de 1996
LUGAR: Aula de la profesora
OBSERVACIONES: Sin grabadora

MOTIVOS ELECCION DE CARRERA

Para entender qué motivos llevaron a Raquel a elegir la carrera de Magisterio, es necesario tener en cuenta el lugar de procedencia (Lanzarote) y el ambiente local y familiar de la época. En aquel lugar y en aquel tiempo, no habían demasiadas opciones, estudiar magisterio o enfermería eran dos de las salidas profesionales más frecuentes.

Sus amigas eran maestras o las de menor edad enfermeras. Fueron motivos económicos los que determinaron en gran medida la elección. Eran tiempos en los que los padres no dejaban estudiar. De hecho, fué después de la muerte de su padre cuando su madre la puso a estudiar. Después vinieron a vivir a Las Palmas y ello permitió que realizara la carrera presencialmente. De haber seguido en Lanzarote tendría que haberse presentado como libre, cosa que era frecuente entre los estudiantes del lugar. Estudió siempre con beca y fué la coincidencia de venir aquí lo que facilitó la realización de los estudios.

EVOLUCIÓN DE LA CARRERA

Cursó los estudios de Magisterio mediante el Plan del 67, siendo la valoración de la formación inicial en general negativa, no satisfacía sus necesidades como profesora por un exceso de carga teórica. Es precisamente el último curso de prácticas en que estuvo dando clases todo el año a un segundo curso, el año que marcó un momento decisivo en su formación como maestra. Así pues, es el contacto diario con la práctica del aula lo que constituye el eje esencial de su formación, "aprendo con los niños". Siendo la lectura de libros teóricos de Pedagogía o Psicología referente inusual para formarse.

Termina la carrera en el año 74, época en la que todavía el paro no era un problema en el magisterio. Llegó Octubre y al ver que no la nombran vino con otra compañera para hablar con la entonces directora del centro para solicitar una plaza. Varios días después salieron en el periódico nombradas como profesoras de Tinarama. Su primera escuela fue en un barrio del pueblo, Lugar de difícil acceso en aquel entonces con el agravante de que existía todavía los desdoblamientos que prolongaban la jornada escolar hasta las 6'30 h.

Después de un curso escolar en esta escuela, viene al colegio de Tinarama y permanece hasta el año 77, año en que nace su hijo y se marcha a Tenoya porque necesitaba que su madre la cuidase al niño aun muy pequeño. En el año 79, aprueba las oposiciones y regresa al colegio de Tinarama.

El primer año de docencia dio clases a un 5º nivel que tenía cerca de 40 niños, algunos de ellos, dadas las características de la zona (rural, agrícola, fría) ya habían bebido un traguito de ron o echado un puñito al ganado antes de venir a clase. Después, con niños pequeños de 1º y tres años en Educación especial (a pesar de ello no le han reconocido la habilitación).

Desde el año 82 hasta ahora, imparte docencia en ed. infantil que es la etapa que más le gusta y en la que se ha especializado a través de la UNED.

No le importaría dar clases a un 1º o 2º pero tal y como está la situación actualmente (adscripciones, habilitaciones, etc.) no ve posibilidades de cambiar de etapa.

El contacto hace cuatro años con un grupo estable ha supuesto un vuelco, un giro radical en su forma de enseñar. Supone además de un intercambio de experiencias valiosísimo una oportunidad

para charlar y trabajar relajadamente. "Aunque estás cansada, después de estar en el colegio todo el día, te relajas".

Además de las actividades en el centro comparte su tiempo libre entre las actividades propias de la casa, el cuidado de su huerto, y la dedicación al grupo estable, lecturas literarias y la preparación de las cosas del colegio (lo que le lleva un tiempo considerable, pero que hace con toda satisfacción porque le gratifica).

SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La situación actual de la enseñanza es calificada por Raquel de mala. No existen incentivos para el trabajo extra que realiza el profesorado, lo que crea mucha apatía. Por otra parte sería conveniente que las reuniones y coordinaciones, actividades de formación etc. se realizaran dentro de lo que es la jornada lectiva del profesorado con la consiguiente reducción de las horas de docencia.

Pese a no haber habido obstáculos, problemas relevantes durante el transcurso de su carrera profesional, en un hipotético caso, dejaría la enseñanza. Ama su trabajo pero tiene otras aficiones, entre otras atender mejor a su familia o cuidar su huerto. Son 22 años en la enseñanza y considera que tiene derecho a hacer otras cosas.

El acceso a cargos directivos no le llama la atención, nunca se lo ha planteado pues es algo que no le gusta, aunque a veces, piensa que para descansar un rato no estaría mal del todo. Sí ha ejercido la tarea de coordinación del ciclo que se ha planteado de forma rotativa.

CENTRO

Llegó a este centro en el año 74 como interina, sin tener una preferencia expresa por el mismo. Del mismo modo, podía haberle tocado Agaete o Guía. Desde el 78 permanece como profesora definitiva.

Desde su perspectiva un Buen centro escolar es aquél "donde todos nos llevamos bien y todo el mundo trabaja. El equipo directivo responde por ti delante de los padres. Que los padres estén satisfechos con el trabajo que se realiza y que los niños estén contentos". Todo esto lo tienen que dar fundamentalmente los profesores, colaborando todos, no unos pocos en los actos y actividades concretas que se realicen. En este centro las cosas no transcurren así, se tienen horas libres que no redundan en el trabajo conjunto. Ha sido una lucha particular del preescolar el apoyo pedagógico, y esto no se ha cumplido hasta que no ha estado establecido por ley. (Por ejemplo: curso anterior, primer caso de una niña integrada en preescolar, sentía que viniera el lunes). El equipo directivo, pese a que ha mostrado su ayuda en determinados momentos, no ha sabido, luchado y buscado soluciones a cuestiones de especial relevancia (más plazas para primaria, otro preescolar de tres años, esto último se ha conseguido por la presión, pateo y trabajo de los profesores). Por otra parte, no se puede desde una dirección contentar a todo el mundo. En determinados momentos es necesario decir las cosas con claridad.

Para Raquel, con el consejo escolar de este centro ha habido suerte porque ha estado a favor nuestro en todo. El claustro, nunca ha sido conflictivo, hay incluso cierta tendencia a "pasar", parece que dé lo mismo todo, que cada vez pasamos más, y sólo cuando se nos echan las cosas encima, protestamos. Por opinar, y plantear lo que pienso, muchas veces he quedado como metomentodo.

Cuando pregunto por las características del centro, el preescolar es definido como "una cosa aparte" en las relaciones con la dirección, con los padres, en las aulas". Las relaciones con los padres en este nivel son muy buenas, participan en las excursiones, los talleres, las fiestas de carnaval, los cumpleaños.

Cuando se le pregunta por qué estas diferencias entre el preescolar y otras etapas, Raquel responde que es un hecho que no se da sólo en este colegio, todo el mundo habla de lo mismo, una vez

se pasa a primaria las relaciones se pierden ¿por qué?, pues habría que preguntárselo al resto de la gente de otras etapas.

En este colegio se ha llagada a decir que las de preescolar somos comadres por las relaciones tan particulares que mantenemos con los padres. Sería cuestión de preguntar a los demás por qué no quieren seguir con esa relación.

FUNCIONAMIENTO DE OTRAS UNIDADES ORGANIZATIVAS

Los departamentos no funcionan. Los ciclos sí funcionan mejor, la gente se reúne. "Yo me reúno con mis compañeros del nivel de 3 años. Los domingos programamos un ratito por la tarde. Hacemos la programación del mes y sacamos objetivos y actividades".

También hablamos las de preescolar, aunque no nos reunimos sistemáticamente con las de 4 o 5 años si hablamos en cualquier momento algo, lo respetamos y lo hacemos. Por ejemplo ahora hemos acordado trabajar juntas la primavera y así lo estamos haciendo.

JORNADA CONTINUA

Yo no era partidaria de la jornada continua. Mi marido, yo y dos o tres más no éramos partidarios. Sin embargo, ahora que se ha instaurado estoy contenta, los niños no se cansan como yo creía en un principio.

Al no estar de acuerdo no estuve metida en el proceso.

CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO

En educación infantil no nos podemos quejar. Creo que somos el único colegio de la isla que tenemos un parque infantil independiente.

También tenemos el gimnasio bien dotado de material. Tenemos fotocopiadora aunque a la hora de usarla pongan pegas "que si el tonner, que si son muchas, etc." Pero en general creo que es un centro bien dotado en ese aspecto.

METAS

Que exista una superación en el trabajo.

Que todos los compañeros se sientan bien, a gusto trabajando dentro del colegio.

Que los padres estén contentos.

Acerca de si existe acuerdo entre el profesorado del centro sobre estas metas Raquel contesta: "yo creo que los demás querrán eso también, es tan facilito. Sin embargo; depende de otros, hay gente que no quiere ni ver a los padres. Pero en general la gente quiere que el colegio funcione, que no quiten a los niños de aquí porque si no se quedan sin trabajo."

PROBLEMAS Y CONFLICTOS

El problema principal es que llevamos tantos años juntos que no nos decimos las cosas a la cara, sino todo por detrás. Deberíamos sentarnos y decimos las cosas a la cara.

Hay gente que no tiene ganas de colaborar. Cumplir con 5 horas y ya está. Esto genera conflictos, hay días que te sientes fatal.

DECISIONES

En el centro son importantes esas decisiones sobre horarios, evaluación, contenidos. Lo que ocurre es que hay personas que no las llevan a cabo. Si yo fuese directora sería dictadora, lo que se propone, todo el mundo debería hacerlo. Si se decide algo hay que asumirlo y llevarlo para adelante.

CURRICULUM

Objetivos: El principal objetivo del preescolar es que el niño sea feliz. Ese es nuestro objetivo y así se lo decimos a los padres. Otra cosa es que se cumpla y se lleve a cabo, pero ese es el objetivo prioritario en preescolar.

Contenidos: Los contenidos con los que trabajamos a lo largo del curso los seleccionamos guiándonos por las guías didácticas y el libro Rojo del Ministerio. Los contenidos del Ministerio son el referente y las guías nos sirven de ayuda.

Los contenidos oficiales están bien, lo que nosotros hacemos es centrarnos en lo de Canarias, realizamos una adaptación del contenido al entorno. Los objetivos no. Aparte del objetivo que te mencionaba antes, que el niño sea feliz, los objetivos que seguimos son los oficiales.

En preescolar nos sentimos libres para desviarnos de los programas oficiales, hasta la fecha no hemos tenido problemas por desviarnos de los programas oficiales.

Metodología: El tipo de metodología que uso se caracteriza por ser activa (los niños participan en todo momento) y flexible (no encasillada en lo mismo). Yo programo día a día pero si surge otra cosa no se hace lo previsto. Al día siguiente retomo lo anterior.

En cuanto al libro de texto, este año sí llevo libro de texto después de 4 años sin llevarlo, es una experiencia que hemos seguido en preescolar el no uso del libro de texto. He vuelto otra vez porque era una experiencia nueva trabajar con niños de 3 años, sin embargo me he dado cuenta que sin el libro de texto puedo trabajar perfectamente. Sólo este año he usado el libro de texto, aunque todo lo hacemos experimental y utilizamos fichas en temas concretos; carnavales, navidades, primavera, día de Canarias.

Evaluación: La evaluación que utilizamos es continua. Yo considero que siempre estamos evaluando. Evalúo en primer lugar las normas generales de clase. El comportamiento es fundamental dado que vienen por primera vez a clase los niños. Después evalúo los conocimientos, tanto los previos (que traen de sus casas) como los que adquieren aquí.

Evalúo para que los padres sepan como van sus hijos. Sin evaluación yo sé como van los niños.

Anoto lo que el niño sabe, reflejandoselo a los padres. Hoy tengo todo en la cabeza, dentro de unos años tendré que anotar todo.

ENTREVISTADA: Rebeca (I)
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (M.C.)
TRANSCRIPTORA: Sandra
FECHA :2 de Marzo de 1992.(Inicio)¹
LUGAR: Aula de la profesora (Colegio Nuevo)

M.C.- Bueno,Rebeca, si quieres empezamos. Si te parece vamos a empezar, un poco, haciendo un recorrido histórico de la profesión. ¿Cuándo empezaste tú?, ¿Cuándo decidiste hacerte maestra?, y ¿Qué plan de formación cogiste?. Un poco hablar de...

I.- Cuando lo decidí fue después del Bachiller Superior, ya al llegar a Sexto y Reválida ya fue cuando me planteé lo que podía hacer. Hasta ese momento no creo que tuviese... Sí, me gustaba, sobre todo cuando pequeña, jugar a la escuelita, imitaba muchas veces a las maestras...Pero no tenía, hasta ese momento, esa meta de "Voy a ser maestra". Entonces ya, al llegar al.....me planteé y entonces, pues, dije ¡No!, Magisterio. Esa cosa que había venido... pero no como una vocación que tú tienes desde pequeña. Entonces, entré en Magisterio.

M.C.- Hace un montón de tiempo. ¿No?.

I.- En el 69. O sea, cogí el plan del 65.

M.C.- Que ya era por especialidades, o era el plan...

I.- No. Era el plan que entrabas con Bachiller Superior. Tuvimos dos años de clases totales y luego íbamos a prácticas a la Aneja, como una clase más de una hora. El tercer año, fueron prácticas totales y después por las tardes teníamos que ir a Magisterio; teníamos muchas clases y demás. Y las prácticas las hice en el Colegio Cervantes. ¿Sabes?, fue un año y después nos pagaban, una parte. Nos pagaban 4000 y pico. En aquel entonces, pues ya era... una porquería, pero era algo. Nos pagaban un poquito y después... estábamos con los profesores. Primero estuvimos rotando, después ya te quedabas en una clase, la que tú eligieras. Ahí desarrollabas, durante todo el curso... bueno hasta mayo, una cosa así. Por las tardes teníamos que ir a Magisterio. Teníamos cursillos y seguíamos con clases. Después al finalizar esto, tuvimos que presentar una Memoria. Además el Inspector y el equipo, que había, pasaban por el Colegio y después ya...punto. Después ya tenía que hacer la Reválida.

M.C.- Bueno, que era Magisterio con Reválida. ¿Qué motivos te llevaron a elegir la profesión?.

I.- Más que nada, pienso que sean los niños. Siempre me han gustado los niños. Y, además, yo muchas veces vengo a la escuela, mal, me siento física, anímicamente. Llego a la escuela...

¹ Esta entrevista fue realizada cuando en 1992 el proyecto se centraba en el estudio de caso de una profesora (Rebeca), una alumna y una madre, por lo que el contenido y estructura de la misma varía respecto a las otras. Sin embargo, considero que se corresponde en parte con los apartados I y III de la segunda entrevista, incluyéndose en la parte final las preguntas relativas al apartado II, que se realizaron en el año 1996

M.C.- Te sirve de terapia, un poco ¿no?.

I.- Me sirve de terapia, en el sentido de que me olvido de lo demás, porque sé que los niños me necesitan y me gusta enseñarles lo que yo tengo ¿no?, sacarlo. Pienso que lo que más me ...me gustan los niños, me gusta estar con ellos, y enseñarlos, acompañarlos en su caminar.

M.C.- Mira, ¿Qué es lo que tú opinas sobre la profesión?. ¿Podrías explicarme, un poco, lo que piensas de la profesión y si ha habido algún cambio en tus ideas sobre la profesión, a lo largo de estos años?. En lo que primero empezaste a formarte, después empezaste a dar clases.

I.- Bueno, en principio, cuando te empiezas a formar es mucho idealismo. Lo ves todo más chachi, no hay problemas, los niños te van a seguir en todo lo que le digas. Pero luego, poco a poco, sales, empiezas a trabajar y entonces vas viendo que no, que hay muchas espinas en el camino. Unas están, en primer lugar, en el material. Cuando empiezas a trabajar o mientras estás estudiando te nombran cantidad de material, cantidad de cosas. Entonces, llegas al colegio cuando, a lo mejor, no hay proyector de diapositivas o hay uno y tienes que estar buscándolo por todos sitios. No hay diapositivas. Por ejemplo, cuando yo hacía las prácticas, allí teníamos... lo teníamos todo a mano, ¡una cantidad de diapositivas!. Me acuerdo que cuando yo empecé en el colegio, que yo empecé además trabajando aquí, en San Mateo...

M.C.- Ah, ¿Qué tú empezaste a trabajar...? y ¿Cómo fue el tema?. Terminaste prácticas y enseguida empezaste...

I.- Fue un año en que había falta de maestros. Fueron unos años. Yo, después...la gente que vino detrás, Ruth, también le pasó igual. Ella, terminar y meterse a las clases.

M.C.- Que fue sobre principio de los 70...

I.- Principio de los 70. Exactamente.

M.C.- No había el problema del paro, como ahora.

I.- Más tarde, más tarde. Yo empecé en el 69, Magisterio, y terminé en el 72, por ahí. Principios de los 70. Entonces me acuerdo que era cuando en las escuelas había Idónea, porque faltaban maestros. Incluso, las Domínguez, las niñas Domínguez, Yolanda...no había terminado, pero entonces necesitaban maestros y entonces se nombraba a un idóneo. O sea, la persona que tuviera un nivel cultural, entonces se le nombraban, y pagaban. Se le pagaba como un maestro. Bueno, era una porquería lo que ganaban. Yo empecé ganando 9000 pesetas. Pero claro, para mí, era un...además que 9000 pesetas, en aquella época era...Entonces, claro, cuando yo salí... a mí, después, entonces, me nombraron, en Septiembre y me nombraron en Santa Brígida. Fue mi primer nombramiento y salí en el periódico. Y, entonces, fui a arreglar los papeles y estando allí, en la Delegación, me tropecé con otra niña, y esa cosa que hablando, dice: ah, mira a una chica, fíjate tú, le tocó Tinarama y ella pidió Santa Brígida. Y yo le digo: Ay, yo pedí Tinarama y me tocó... Nos vimos, intercambiamos y desde la fecha...

M.C.- O sea, que estás en Tinarama, en este colegio desde...Terminar la carrera y empezar... No has estado...

I.- Ya hace unos 19 años. Creo que ya los cumplí o los va a cumplir. Dieciocho estoy segura.

M.C.- Ya eres una histórica, de aquí, del Centro.

I.- Exacto. Entonces, eso, que vas a explicar, pues no habían las diapositivas. O sea, te encuentras con falta de material, de otros recursos, que tú, cuando estás haciendo las prácticas los tenía. Luego vas viendo eso...los niños, no todos eran tan chachi, y tan dóciles como te lo pintaban en los libros, sino que ya estás viendo diferencias del niño...incluso habían muchos niños agresivos. Cuando yo empecé, me acuerdo que estaban los hermanos de la higuera, que aquellos eran...ellos se mataban, pero uno al otro. Y tenía que venir otro profesor, de otro sitio, a poner...Abraham, René...Yo no sé si te acordarás de un tal Don René que había aquí.

M.C.- Me suena un montón ese nombre, pero no...

I.- Yo cuando entré, ya Adán no estaba, ni...Pero un tal Don René sé que había aquí y sé que los tenían a raya. ¿Sabes?, porque eran...Después empezamos a ver los problemas de...

M.C.- Don Ginés fue el que me dio a mí. Fue el que me dio clase a mí.

I.- Después, es eso. Vas viendo, que no. Que te van... pero no sé, siempre te surge, ¿Sabes?, son bachillos que van pasando, pero siempre te queda, el ver luego, lo lindo que es un niño que no sabe nada y como, poco a poco, lo vas llamando. O el clásico niño que se le considera "torpe", o con deficiencia como, por ejemplo, Javi, el que tengo ahora. Entonces, tú ves como él te va floreciendo, de la nada. Porque Javi llegó, el año pasado, que tampoco hablaba, como Melo. Bueno, mejor que Melo, no, porque Melo te habla champurriado...Y entonces tú ves ya, como te leen. No sé, eso te da un...Te da satisfacción, no sé. Al menos, te sientes contenta. Al menos sabes que está...

M.C.- Y esa satisfacción sigue permaneciendo a lo largo de los años ¿no?.

I.- Todavía, de hecho...exacto.

M.C.- Porque hay mucha gente que comenta, respecto a la profesión, que ya han pasado unos añitos, están como bastantes quemados, desencantados...

I.- Te vas quemando, ¿no?, o sea, más que nada, por problemas como los que te conté antes que te van desencantando. Pero, luego, tú piensas: bueno, es uno. Y, por lo que quiera que sea, no le hayas caído bien o lo que quiera que sea...pero no sé. En mí, sigue todavía vivo, y es eso. Estoy en mi casa y estoy pensando a ver, ¿Y de qué manera puedo decir esto? A ver, mañana tengo que entrar por aquí; ¡No!, voy a cambiar la estrategia, voy a empezar por tal sitio; o te acuerdas, ¡esto lo llevo atrasado!. ¿Sabes?. O sea, que fuera de clase yo todavía sigo...sobre todo si tengo niños que, a lo mejor, que no te llegan, ¡Jo, voy a ver si logro de esta manera, diciéndoselo de esta manera ¿Sabes?. En eso, no me he quemado...en la ilusión. En lo que sí noto mucha diferencia es que antes los maestros teníamos como más credibilidad. El maestro era como... y eso que cuando yo empecé, pues, ya la cosa estaba cambiando, un poco. Pero el maestro es el maestro. Hoy, sin embargo, se nos tiene a la altura del betún. Entonces, un maestro da una orden, o dices algo y enseguida es cuestionada sin ver...y delante mismo del niño. Y, entonces, vemos como muchas de las veces, estás en clase repitiendo una cosa y repitiendo otra y diciéndoselo de una manera y de otra y el niño no... Pienso eso, que el niño no tienen el apoyo de casa. Así como antes, por ejemplo, en la época cuando yo estaba estudiando, le llegabas con un cuento del maestro a tu padre ¡Ah, pues si el maestro te dio una torta, yo te doy otra porque te has portado mal!. Y

¿sabes?. y, a lo mejor, no te... Hoy se ha pasado a otro extremo, al polo opuesto, donde hoy el niño, apenas, se queja un poco, ya el niño tiene razón, y no se viene a hablar al maestro, sino ya es a desprestigiar al maestro, pues ¿Qué le pasa a este?. O sea, se nos habla muy mal de nosotros delante de los niños, por parte de los padres. Y luego, también, esto: yo pienso, no, por ejemplo, Radio Eccca, tantos organismos que están haciendo cursillos para padres, y demás. Entonces, ya, desde que te hablan de Psicología y demás, muchos oyen esa palabra y ya son psicólogos y ya son pedagogos. Entonces ya se ponen aquí igual y ya, entonces, te cuestionan... ¡Vamos a ver si me entiendes! no es porque te lo cuestionen, ¡no! porque si estás haciendo algo mal... Pero, a cosas que no vienen a cuento, ya intentan equipararse contigo. Entonces, yo pienso...

M.C.- Que hoy todo el mundo opina sobre educación.

I.- Exacto. Todo el mundo opina...

M.C.- Mientras que en Economía opinan los expertos, de educación...

I.- Exacto. De Medicina opina el médico. Por ejemplo, vas al médico, y él te dice, pues tienes esto y tú no le dices... Si tu dices esto y esto ¿no?. En educación se opina, se opina delante de los niños, incluso se habla mal del maestro delante de los niños. Y entonces, yo pienso que... entonces, para los mismos niños no eres el Dios Supremo, que tenías. Así como Dios es papá y Dios es mamá, en casa, pues en la escuela es el maestro, ¡Ay, mi señorita! o ¡Mi maestro!. Los chiquillos te admiran, ¿no?. Voy a que eso sí se está... están surgiendo muchos conflictos y muchas cosas con padres y precisamente por eso. Y que van a las mayores. No venir en plan de eso, de colaborar con el maestro para ver como mejor llevar al niño, sino a formar conflictos, como si fueras un enemigo... Después, también, he visto... a cambiado mucho, también, por parte de la Administración. No sé, muchas de las veces, con todas las tareas que nos mandan, parece que somos unos gandules, que en clase no trabajas y entonces, como los niños chicos, para que no te den la lata, tienes que ponerle mucho trabajo. Es eso, veo como que se nos están agobiando demasiado: programación de esto, preparación de esto, preparación de los otro. Entonces, te das cuenta... que no, que llega un momento en que dices: pero bueno, si todo esto, yo tengo aquí para informarme y de aquí yo puedo sacar, ¿porque voy a perder yo, todo este tiempo ahora, en estar escribiendo, en estar rellenando, cuando a lo mejor, lo que a mí me hace falta es esto, estar tranquila?. Bueno, y a ver de que manera puedo decir esto, y esto me lo enfocan de aquí, y esto otro me lo enfocan... a ver de que manera puedo yo enfocarlo. Pues en vez de estar perdiendo con tanta reunión... Vamos a ver, no tanta reunión, pero muchas veces las reuniones... es que no sabemos, exactamente, que hacer, pues tampoco nos han preparado... Por ejemplo, cuando yo salí de Magisterio, yo salí sin saber hacer una programación de clase, porque ni siquiera cuando estuvimos haciendo prácticas, las hacíamos. Eso, a golpe de..... Pero saber, exactamente bien, lo que era programar... Y, entonces, ¿ves?, se ha ido aumentando la cosa, entonces cuando tú no tienes, realmente, una base... Igual que todo esto, de la nueva Reforma, nos estamos preparando. Con Radio Eccca hemos hecho el cursillo, el otro día que nos quedamos a ver esto, intentas leer... Pero no se formado la práctica: ¡a ver!, venga señores, vamos a hacer un cursillo, vamos a ver cómo se hace un curriculum, vamos a ver cómo hacemos una programación de aula, vamos a ver cómo funciona un Departamento, vamos a ver... Por ejemplo, también los Departamentos... Pero después llegamos y siempre estamos con lo mismo. ¿Objetivos?, pero ¡si ya los objetivos ya lo tenemos! ¡si ya yo se lo que tengo que dar en Primero!. En eso sí, en eso si veo que se nos ha desgastado, un poco. No la ilusión a trabajar de cara al niño, sino todo lo demás que tienes después que hacer y que tú no ves... papeles, papeles, papeles...

M.C.- Que no ves la utilidad.

I.- Que no ves la utilidad, que se te van quedando ahí en...

M.C.- Mira, y la formación de Magisterio, cuando hiciste Magisterio, ¿En qué se centró?. Como ahora me acabas de decir que no programabas...¿Era una formación tipo COU?, es decir, de materias...

I.- Sí, tenía Pedagogía. Pero más bien una Pedagogía... no a casos concretos. Bueno, tienes un niño con todas estas cosas, un niño deficiente. ¿Cómo enseñarlo?, ¿Cómo enseñar a leer?. Técnicas y de esto, que si el sistema este, que si el sistema del otro, y pagaban después todos los Pedagogos, qué líneas habían llevado, pero...

M.C.- La historia de la educación, un poco y tal.

I.- Exacto. Bueno, después teníamos Biología, teníamos Física, teníamos Química, teníamos Matemática. Pero, teoría. Incluso, mis libros decían "Didáctica de tal cosa", pero de didáctica nada. Teníamos otra asignatura que era Didáctica, pero todo era teoría.

M.C.- Y después, cuando te enfrentas a una clase, el primer año, ¿Cómo lo pasaste?.

I.- Yo pienso que yo he tenido una suerte. Pienso que en mí ha sido algo innato. Aunque yo a lo largo de mis estudios de Bachiller Elemental y Superior no tuviese como meta Magisterio, a lo mejor, tal vez, lo tenía en mi subconsciente y no hacía falta que la echara fuera. Pienso que en mí hay como un "don", o será que me ha gustado. Entonces, pienso que tengo una actitud (aptitud) para estar con los niños y abrirme... Yo creo que, antes de empezar con el año de práctica, yo estuve dando clases aquí, sustituyendo por eso mismo. Como faltaban maestros, entonces yo terminaba las clases, que terminaban en mayo, y a mediados de mayo una profesora...la mujer de Ginés estaba embarazada y, entonces, me nombraron a mí sustituta de ella. Entonces, estuve...antes terminaban las clases en julio, no en junio, me acuerdo sobre el 18 de julio, o más o menos por ahí, por el 18 de julio (pasado el 18 de julio) cuando terminaban las clases. Entonces, yo estuve todo ese tiempo con Párvulo. Y cuando Párvulo, era una clase, de por lo menos, de cuarenta chiquillos, pero donde se les enseñaban a leer, a sumar y a restar. Me acuerdo yo, con chapas, y demás. Vamos, que yo me enfrenté a la escuela y no tenía miedo y...chachi. Además, yo salía por las tardes agotadísima, porque me dolía hasta la garganta de lo que hablaba, pero... no sé, feliz. Después, estuve dando clase, también en el verano, que era aquella época donde se iba a los...

M.C.- A los cursos de verano...

I.- El Bachiller, para como estaba... y me acuerdo que estuve preparando a grupos de chicos, a los gemelos, los hijos de Luterita...

M.C.- Sí, Antonio Naranjo.

I.- ¡No!, este es Antonio Naranjo; este es de aquí. ¡No!, los hijos de Luterita, que en paz descansen. Luterita, que tenía a Paco, tenía a dos grupos de gemelos, que la hija Fátima fue Miss Las Palmas, o no se qué.

M.C.- Ah, sí, sí, sí. Que murió hace poco ella, sí, sí.

I.- A los hijos, me acuerdo que andaban en ese grupo. En Preescolar, no. En los cursos de verano que yo di después, cuando se iba a quitar el primer año, que se iba a quitar el primero de...sexto. Lo que era sexto.

M.C.- El Bachillerato Antiguo

I.- Exacto. El Bachillerato Antiguo, los que entraban eran los últimos que entraban. Yo me acuerdo de preparar a...

M.C.- Dentro de la enseñanza oficial, ¿No?. No como clases particulares ni nada, sino la enseñanza oficial...

I.- Clases particulares. Bueno, sí se iba a dar clases oficiales, como clase oficiales pero eran como clases particulares. La dábamos en el verano.

M.C.- En el verano, ya, ya. Entonces, de cara a tu formación, ¿Qué experiencias han sido importantes?. O sea, me explico: cuando tú a la hora de enfrentarte a una clase, el primer año y después, los demás años, ¿Cómo has ido aprendiendo a ser profesora?. En el sentido de, que si había una formación inicial que era como, muy enciclopedista, de muchos contenidos, mucha materia, a la hora tú de aprender sobre la propia práctica, ¿Qué experiencia...?, o ¿Cómo has aprendido a través de qué...?. Si has hecho cursos de perfeccionamiento, si por tu propia iniciativa has leído, si los compañeros te han aportado...Es decir, cosas que han sido cruciales en tu formación, que te hayan ayudado a aprender a enseñar.

I.- Bueno, en primer lugar, Ya había tenido contacto con los niños en esas clases que teníamos de prácticas, ¿no?. Pues ahí ya aprendiste y veías a la profesora...Tú misma te tenías que... Ya había tenido contacto con los niños en las prácticas. También en las horas de prácticas que teníamos, íbamos al Aneja. Entonces, ya habíamos tenido, ya veíamos como los profesores se desenvolvían...el contacto. Después, pienso, que también algo innato en mí, no sé. Después claro, por supuesto, yo iba con mis clases superpreparadas, consultaba en un libro, consultaba en otro y luego veía la mejor manera de exponerla a los niños. Luego, también, he hecho cursillos ¿no?. Después, incluso, se hizo, al poco tiempo de estar yo trabajando, se hizo un cursillo, que era como por correspondencia, sobre la Educación Primaria, todo el ciclo Inicial y Medio (Que hoy llamamos Inicial y Medio y que antes no era así). Y, además, a mí me tocó la Reforma. Yo empecé con una Reforma, después de esa Reforma se pasó a la que estamos ahora, Ciclo Inicial y Medio. Y ahora viene la otra. Primero la Ley General de Educación. Entonces yo, ya, al menos, teóricamente estaba preparada, porque además en Las Palmas con las oposiciones y demás me cogió y tuve que...

M.C.- ¡Ah, porque tú opositaste!. De eso no hemos hablado. Tú opositaste...

I.- Sí, porque mi plan...también pasó cosas preciosísimas. El plan nuestro era: que salía con acceso directo, que no teníamos que opositar. Eso fue con lo que yo empecé a estudiar. Entonces recuerdo que cuando yo empecé a trabajar, se convocaron...hace muchos años estaban las oposiciones congeladas y se convocaron oposiciones. A mí aquello me sonaba a chino. Pero, además, yo oía la información que se le estaba dando a los demás compañeros y que conmigo no iba. Porque a nosotros era: el que tenía...iba entrando por notas. El que había sacado todo

matrículas y demás, ese tenía el acceso directo y los demás iban poco a poco, por lista. Según iban haciendo falta, ibas entrando en el escalafón, cuando me entero de que yo también tenía que opositar. Entonces, claro, me tuve que preparar oposiciones. No, pero yo la Reforma la cogí yo cuando empecé a trabajar. Cuando yo estaba terminando de estudiar, era todo aquello del Libro Blanco, y demás. Entonces, yo, más o menos, andaba, al menos teóricamente... Te faltaba, luego, el ponerte cara a los niños, pero teóricamente, a lo largo de toda mi carrera... vas haciendo cursillos... El último que hice fue hace... el año pasado, no, el otro, cuando cogí Primero, cuando fuimos con Juan Lorenzo, en el Centro de Profesores y estuvimos todo el año haciendo un curso de el ciclo inicial. Entonces, allí íbamos a programar, nos daban técnicas, pautas, nos daban material...

M.C.- Y, ¿Has estado siempre con Primero de EGB?

I.- Yo empecé a trabajar... bueno, la primera que no era oficial, sino que era como sustituta, que no había terminado todavía, fue en Párvulos. Y ya después, con nombramiento, de Interina, fue en un Cuarto; luego seguí, con ellos, en un Quinto; después empecé con un Primero y los llevé hasta Quinto; después, me parece a mí, que cogí, otra vez, un Tercero, Cuarto y Quinto; después volví, otra vez, a Quinto; después, ya, de ese Quinto pasé a 2ª Etapa. Estuve muchísimos años dando Sexto, en Segunda Etapa, Matemáticas y Naturales. Y ya, después, me volví a pasar a Tercero, -con el Plan este que va terminar-, al Ciclo Medio: Tercero, Cuarto y Quinto. Y después, ya, de ahí bajé a Primero. Hice Primero, Segundo; entonces, volví, otra vez con Segundo y ahora estoy, otra vez, con Primero.

M.C.- Ahora estás en Primero y luego vas a rotar el Ciclo y después vuelves a Primero.

I.- A Primero... no sé si volveré otra vez. Porque ya van pasando los años y Primero quema mucho. Quema, en el sentido, no de que no quieras trabajar, sino que los niños pequeños te agotan demasiado. O sea, siempre tienes que estar dinámica, siempre tienes que tener una serie de recursos... Y, después, lo que sí noto es la diferencia tan grande que existe, desde los niños, cuando yo empecé a trabajar, -aquellos niños de parvulito- a ahora. Se ven niños como más apáticos. Siempre han habido niños torpes, hablando así llanamente, niños torpes, niños que te los cogías en Primero, niños muy listos. Pero se veía como un interés por los niños. Hoy, sin embargo, hay más medios, los niños son preciosos. Ahora, con mirar un libro, ya te das cuenta de todo lo demás y, sin embargo, se ve que no, que tienes que repetirles las cosas mucho más, tienes que machacarlos, tienes que esforzarles si quieres conseguir algo. Es muy raro, cada vez son menos los niños que le gusta. Entonces, vemos que los niños... ahí han cambiado, hay algo que no, que no. Luego, eso, no quieren esforzarse; quieren conseguir cosas, pero sin esforzarse. Eso, los vemos como muy amorfos, muy fofos ¿Sabes?, muy panchones. Eso sí estoy notando yo una diferencia del niño de antes (de antes, me refiero, cuando empecé a trabajar) a ahora.

M.C.- ¿A qué crees que es debido?

I.- Uno de los males, pienso yo, es la televisión. O sea, los niños están viendo mucha televisión, y no solamente programas culturales. Porque luego les hablas en clase de lo que estás explicando, ¿Se acuerdan, el otro día... que sí, que pusieron en la televisión tal cosa?, en "babia", eso no lo han visto. Entonces, ven dibujos animados, y muchos de los dibujos animados que están poniendo hoy son bélicos y horrorosos, o sea, de monstruos y de cosas que es para no dormir en toda la noche. ¡Y encima lo ven en imagen!. Porque, al menos, nosotras leíamos cuentos. Yo recuerdo de leer cuentos, unos que te hablaban de la bruja, que después, te quedabas por la noche soñando

y pensando en aquello, y no lo veías. Imagínate ahora que te lo ponen todo. Entonces, la mayor parte de los dibujos son...a mí me resultan horrorosos. Luego, ven programas que no son de ellos. Incluso aquí, este año, en clase, hay niñas que están enfrascadas con Manuela, una telenovela que ponen por la noche. Imagínate tú esos culebrones, que después aparece el padre y la madre y la otra, y la de más allá. Imagínate tú esas mentes. Entonces, se ven como niños ausentes. Y, muchas veces, hasta yo he pensado: yo me desnudo, aquí ahora (en algunos casos), yo creo, que ni cuentan se dan. Sí, estás tú intentando animar... y muchas veces me doy cuenta como que estoy llevando el carro de la clase y ellos apáticos, no conectan, muy apáticos; les presentas juegos, les presentas esto y ellos como muy...muy déjame, ¿Sabes?. Luego también, eso es una cosa: la televisión. Que lo están haciendo muy a chupar lo que viene y ellos sin actividad, muy receptivos, tranquilones, ¿Sabes?, aquí me chupo lo que vengan. Después, otra cosa, son los juguetes. El niño no está manipulando; y después, el juguete sólo tiene que apretarle una pila, hace aquello, hace lo otro. Entonces, la imaginación del niño... Incluso las mismas muñecas para las niñas: hay muñecas que hacen de mamá, se le da el pecho, el muñeco que se hace pipí. Nosotras antes con un cacho de palo, imaginabas, y esa imaginación la tenías más despierta. O sea, la imaginación la tienen muy pobre, muy...en cuestión manuales están fatales. Estoy hablando una cosa general, porque hay niños que se les da. Pero, por ejemplo, estos niños que tengo dibujan muy mal; son muy pocos los que tengo que dibujan bien. Hacen un muñeco y se conforman con cualquier garabato y punto. O sea, como no tienen el sentido de... Son niños pequeños ¿no?, pero se dan también en niños mayores, el sentido de decir: bueno, esto me tiene que quedar curioso porque lo va a ver la señorita, o lo va a ver...Como le salga le salió. Si le arrancaron la hoja y se le fue la mitad...No hay esa curiosidad, ¿no?, esa es otra de las cosas. Después vemos eso también: los padres los tienen como muy protegidos. Pienso que es que, muchos de los padres, muchos, incluso hablando con muchos de ellos ¡Ah, como yo tuve tal cosa, pues yo se la doy a mi hijo!. ¿Hoy que puedo, pues mi hijo que tenga de todo!. Entonces, hay niños que tienen.....en párvulos y en Primero que tienen ordenadores y vídeos, juegos de vídeos y demás. Entonces, están todo el santo día sentados, todo lo que piden por la boquita...Entonces, es un niño que no está acostumbrado a ganarse lo que...

M.C.- Y es que, hoy en día, en la calle mismo ves que hay pocos niños. Antes los niños jugaban en la plaza, jugaban colectivamente. Hoy en día, no sé si también será por el clima de la Vega, pero que...que veo yo pocos juegos de niños en la calle.

I.- Pero antes, me acuerdo yo de mis hermanos... por ejemplo, el día mismo de Reyes, ¡Qué escándalo!, desde las cuatro de la mañana, los pitos, las pistolas de mixto. Hoy es un silencio. Con las.....empiezas a ver a algún niño montado en su bicicleta. Después, también, veo eso, se les...por ejemplo, cuando llega Reyes se les atiborra. Ellos tienen tanto, que no saben ni con que jugar. Entonces, pienso que el niño de hoy no valora lo que tiene, ¡Cómo está acostumbrado a tenerlo!, entonces, no valora. Entonces, cuando llega el momento de que trabajen, todo eso se va notando. Claro, están acostumbrado a no esforzarse por conseguir lo que quieren.

M.C.- Bueno, habíamos dicho, ¿Cómo definías la profesión, más o menos, las tareas fundamentales de la profesión de Magisterio?.

I.- ¿Las tareas?.

M.C.- Sí, o sea, las funciones que tú crees que debe cumplir un maestro en una escuela o en la sociedad actual, vamos.

I.- Yo pienso que la escuela, el maestro debe ser, en primer lugar, un educador; tiene que enseñar a comportarse a los niños, enseñarlos a convivir, enseñarlos a trabajar, enseñarlos a sacar partido a lo tienen, ¿no? y, por supuesto, también a enseñarles la teoría, a saber manipular una serie de conocimientos que van a hacer falta. Entonces, pienso que esa es la labor, un poco. Aunque veo que hoy se tiende mucho a que la escuela sea todo. También se le está achacando a la escuela...la escuela tiene que servir para todo. Yo, muchas veces, digo que...la escuela tiene que hacer el papel del padre, de la madre, del tío, del abuelo...Yo pienso que también se nos están cargando demasiado a la escuela, y que todos los problemas son de la escuela. Entonces, en la escuela, hay que enseñar el deporte, hay que enseñar esto, hay que enseñar lo otro, hay que enseñar a comportarse en la calle. Entonces, pienso que, la familia están dejando muchas tareas para la escuela, cosas que antes eran exclusiva de la familia. Bueno, y que la escuela luego te apoyaba, ¿no?, luego afianzaba. Pero hoy veo... no sé si será eso...porque tal vez hoy...Muchas veces, también, pienso que el niño está muy alejado de la familia. Entonces, antes la madre siempre estaba en casa; pues la madre lo enseñaba, lo educaba, ¿no?, dentro de lo que cada uno creía, pero... a comer, a vestirse, a lavarse, a ser autónomo. Muchas de esas cosas se las tenemos que estar enseñando, hoy, en el colegio. Entonces, el colegio está asumiendo el papel de padre, de madre...Y después encima, la teoría, la transmisión del conocimiento.

M.C.- Bueno, ya que tocaste el tema de la incorporación de la mujer al trabajo. ¿Tú crees, entonces, que ha repercutido, en cierta manera, lo que son las...funciones de la escuela?

I.- Pienso que sí. Muchas de las veces, las madres... Pero por eso, también está la mala organización; o sea, una mala organización es muchas veces, también, como un dejamiento ¿no?. Hoy la sociedad se está haciendo muy cómoda. Por eso se está acostumbrando el niño a la comodidad, pero en parte también de la casa. Entonces, veo que antes, por ejemplo, los padres se sacrificaban por los hijos, ¿no?, como el sacrificio de decir: bueno, me tengo que levantar temprano, a tal hora, porque a mi niño le tengo que dar el desayuno...Hoy hay muchos niños que se levantan ellos solos y las madres se quedan en la cama. Muchos niños están viniendo aquí al colegio y que ellos son los que se hacen su desayuno. Y los que se levantan...o, si no, muchas veces tienen que ir a llamar a la madre. Sé que, pero bueno, esto también sucedía, también antes, en un caso que lo había: la madre, desde las siete de la tarde, que ya estaba cansadísima -no trabajaba fuera sino en casa-, pero ella estaba cansadísima, y era un frío tan grande que ella se acostaba, se ponía a hacer barbilla y los niños se hacen su cena, ¿sabes?, ellos solos. Entonces, yo sé que es muy difícil, ¿no?, trabajando y después tiene que llegar a casa y prestarle dedicación a los niños, ¿no?. Se que es difícil. Entonces, muchas de la gente prefieren, ¡entiéndaselas como puedan!, en la escuela ya...

M.C.- Y, ¿Con respecto a los padres?. Porque en ese problema no estarían sólo las madres, sino la...

I.- A los padres siempre... se han desinhibido más. Siempre la educación ha sido, más bien, tarea de...De hecho, lo ves tú aquí. En el colegio, cuando hay reuniones y demás, quien viene a buscar las notas y quien viene a hablar con la maestra es la madre. El padre...tiene más trabajo, tiene más cosas, ¿sabes?. Entonces, todo le va tocando a la madre. La madre siempre viene a buscar las notas, viene a hablar contigo...siempre es la madre.

M.C.- Sí, eso lo he notado yo, en lo que he visto, más o menos, de cara a...

I.- Incluso, también pienso, ¿sabes?, y es eso...y te voy acortando ¿no?, que luego habría que

estudiarlo, un poco más. Incluso, también, hay algunas mujeres ¿no?, que no están trabajando; están en casa. Pero, claro, están tan aferradas a las televisiones -sí, sí- y a los programas que hay... entonces, sientan al chiquillo allí. O muchas, también, incluso se ha dicho, que para que no les den la lata -los chiquillos están en casa y están revoloteando-, vídeo. Les compran sus películas de vídeos para que el niño, mientras, esté allí sentado. Entonces, yo veo que hace falta más comunicación, de los padres con sus hijos, enseñarlos ellos, y salir a pasear juntos, y...¿sabes?. Y ponerte, por ejemplo, ¡a ver!, vamos a hacer algo del colegio, si tienes alguna tarea, vamos yo te ayudo...No decirle...pero... ponte. Pienso que sí, que muchos de ellos adolecen de esa convivencia. Precisamente veo el sistema...Muchas... imagínate. Algunas mujeres que están limpiando por ahí o algo, llegarán muertas y, a lo mejor, en sus casas tienen que volver... Porque...eso también, la mujer sale a trabajar pero luego tiene que trabajar, también, en casa. Entonces, claro, tampoco se pueden partir...

M.C.- Y encima ser madre y esposa, y...

I.- Ser madre, esposa y luego trabajadora fuera. Entonces, que muchas veces tampoco... Pienso que es eso, ¿sabes?...la sociedad ha cambiado tanto que...¿entiendes?, estos son sus efectos, lo que se está viendo...

M.C.- Lo que se está viendo en las nuevas generaciones, ¿no?.

I.- Exacto.

M.C.- Y hablando ya de mujeres y tal, ¿Tú crees que...?, ¿Qué piensas sobre el tema de que Magisterio es, fundamentalmente, una profesión femenina?. Hay profesores, pero...hay más mujeres maestras. Y, en concreto, una cosa que yo he observado es que las mujeres, en la enseñanza, se vinculan más a lo que es los primeros niveles que a lo que es la Segunda Etapa, por ejemplo. Entonces, ¿Qué crees tú...cómo ves el hecho este de la...?.

I.- Yo pienso que, en primer lugar, es innato en la mujer la maternidad. Tienes como una conexión más con el niño, ¿no?. El hombre, tal vez, por cultura o por lo que quiera que sea, siempre... sí, trae a sus hijos y juega, pero...incluso, en nuestra generación, se veía al padre como más alejado, ¿no?. Entonces, quien le tocaba jugar era la madre...Sí, de vez en cuando, jugaban contigo, cuando tenían tiempo. Pero eso, él tenía que trabajar, de sol a sol, como se decía. Entonces, yo creo que esto ha venido... Entonces, la madre siempre es quien ha estado, la mujer, más al cargo de los niños. Entonces, yo pienso eso, que ya luego sales, tú también, al terreno profesional y si eliges Magisterio es eso...tienes una conexión con los niños. Te gusta ser tú a tú, ¿sabes?, con ellos. Entonces, pienso eso, que después el...bueno, de hecho, aquí hay profesores han bajado, también, a Primero, pero les cuesta...

M.C.- ¿Tú has notado eso, que a los profesores les cuesta más conectar con los pequeñines?.

I.- Sí. Les cuesta mucho más, ¿sabes?. Eso, como que las mujeres tenemos como una intuición, un acercamiento al niño. También, pienso: el niño ha estado más tiempo con su madre, por el hecho ese, de sobre todo antes, que el padre era el que estaba fuera y la madre siempre estaba... Entonces, parece que al venir a la escuela no le chocaba tanto, el encontrar una profesora, sobre todo en los primeros niveles.

M.C.- Y respecto al tema, por ejemplo, de los hombres en Segunda Etapa -bueno, también hay

mujeres en Segunda Etapa o en Bachillerato- , pero que... que es más común esto, ¿no?, que estén los hombres en Segunda Etapa.

I.- Que estén los hombres en Segunda Etapa y las mujeres en Primero. Aunque ya te digo, yo pasé, también, por Segunda Etapa, ¿no?, y... Lo que pasa es que ya Segunda Etapa tiene ya, también, otros problemas: ya son los niños más grandes. Entonces, lo que se veía más en disciplina, ¿sabes?, y tal como están las cosas... hoy, por ejemplo, aquí no, gracias a Dios, ¿sabes?. Sí, hay algunos conatillos, ¿no?, pero ya el niño pre-adolescente, con todos sus problemas, ya necesitas tú misma una buena preparación psicológica y moral para atender a esas necesidades. O sea, tiene sus problemas. De cara a dar clase, estupendo, ¿no?. Si hubiera problemas, ya el niño está capacitado para tú coger una explicación. Pero, muchas veces, tenías que bajarte y ser un poco..., intentar ser como compañera de ellos y que ellos se intentaran abrir a ti, ¿no?, porque tenían una serie de problemas, que luego a los padres no le contaban. Entonces, eso va creando niños, muchas de las veces, agresivos, niños distraídos. Además, que están en esa pre-adolescencia, y algunos ya en la adolescencia, y es bastante...

M.C.- Es durillo, ¿no?. Bueno, vamos a ver. Yo ya me perdí por aquí. ¿Tú crees que el hecho, de haber sido mujer, ha incidido en tu profesión y en tu desarrollo profesional?

I.- Bueno, no he tenido...¿sabes?, que en mí haya quedado mella de por ser mujer. Bueno, sí sé que, cuando era pequeña mis hermanos, a veces... me apetecía ir detrás de mis hermanos a jugar al cercado o ir a la calle a jugar, y mi madre no me dejaba; me sentaba con ella y me ponía a coser. Pero no ha quedado ninguna dolencia, ¿sabes?, de decir yo ¡Ay por ser...

M.C.- ...por ser mujer no he podido ser esto o lo otro... Y de cara a poder, digamos, desarrollarte profesionalmente, en el sentido de, a lo mejor, lo que estábamos hablando también, un poco, al ser mujer tener una duplicidad de tareas, ¿Qué tal llevas esto?, no tal como los padres de los niños, sino tú como...

I.- Pues mira, más o menos...

M.C.- Como trabajadora de la enseñanza y como trabajadora en tu casa...

I.- Exacto. Hay veces, pues, que dices ¡Dios, esto es mucho!, pero he encontrado... ¿sabes?. Por ejemplo, cuando estaba soltera tenía a mi madre, ¿no?; entonces compartíamos el trabajo: yo hacía...le ayudaba a limpiar y ella hacía la comida y demás; yo limpiaba los sábados y demás y después me quedaba tiempo libre. Además, que mi madre, también, hacía. Luego, también, cuando me casé, pues he tenido a mi marido, que no sé si por tener una madre maestra, él estaba acostumbrado, y las tareas nos las hemos repartido. Hay cosas que sí; creo que no la hagan de mala idea, sino que veo que, pienso, es algo innato en el hombre. Hay tareas que, a lo mejor, tú asumes y las asumes de una manera, por ejemplo, la tarea de hacer la compra, de preocuparte de si la lavadora, de preocuparte de si esto... Tal vez porque yo no lo haya enseñado, ¿no?. Pero creo que es como una preocupación que él no tiene. Yo a lo mejor le digo a él: carga la lavadora y demás. Y él la cargará, pero ¡no sé!, parece que hay algo que... como que es mío, ¿no? o, pienso yo, que lo haría mejor y, entonces, no se lo dejo hacer. Pero no he tenido grandes problemas, porque... Y ahora estoy con mi padre; mi padre colabora, se hace su cama, el friega... No noto... Claro, notas que es un trabajo y luego otro trabajo, pero que tampoco me agobia.

M.C.- Bien. ¿Y tú crees que las demás compañeras llevan esta cuestión de duplicidad de tareas,

más o menos? ¿Cada una...ha buscado un caminito...?

I.- Cada una ha buscado un camino de, ¿tú sabes?. Algunas tienen personas que le ayudan en las casas; luego también, los sábados y domingo, pues ya te van a repechada, ¿no?, lo que... entonces, durante la semana vas atendiendo lo más perentorio, la comida; y ya limpiar, lo que se dice limpiar, pues sábados y domingos.

M.C.- María, si te parece lo dejamos, por hoy, aquí. Yo tengo todavía, un montón de preguntas, pero ya la dejamos, si te parece, para otro día que tú puedas, porque lo que no quiero es quitarte a ti... Yo, cuando tú quieras...

I.- Si mañana viene Vicente, seguimos.

M.C.- Mañana a las 10.

I.- Vale, yo creo que sí, porque ellos dijeron que iban a mantener la huelga, nada más que un día.

M.C.- Sí, Abraham dijo el otro día del jueves... Rebeca, yo no quiero... Tampoco quisiera quitarte a ti mucho tiempo ni nada, sino cuando tú puedas, más o menos.

I.- Exacto, vamos, no hay problemas. Mañana, ¿sabes?, si viene Vicente...

CONTINUACIÓN ENTREVISTA CON REBECA. 3 DE MARZO DE 1992.

M.C.- Lo que estábamos viendo ayer...

I.- Bueno, si tienes alguna duda de lo de ayer.

M.C.- No, yo me estuve leyendo, un poco...¿leyendo?...oyendo y, más o menos, las preguntas...Lo que sí, por ejemplo, lo que te había hecho...la pregunta que te había hecho sobre si había incidido el hecho de ser mujer en tu formación o desarrollo profesional, y que tú me dijiste, o sea, que nunca te habías encontrado en situación desfavorable por ser mujer. Yo me refería, más bien, al hecho...por ejemplo, te lo digo yo, lo que me pasa a mí: que yo, por ejemplo, a mí no...estudié Magisterio porque no me dejaron salir fuera a estudiar otra cosa. Entonces, te lo decía por ahí, si tú considerabas que había influido, un poco, en la decisión de elegir la carrera o esa cuestión. Pero, por lo demás, pues nada, o sea, las preguntas...

I.- O sea, ¿sabes?, no. No tuve sino esa cosa. No tuve esa gran necesidad de ¡Me gustaría tal cosa!, no, como no me dejan.

M.C.- Pues muy bien. Vamos a seguir, entonces, María. ¿Tú crees que las ideas que tú tenías o tienes sobre la enseñanza -no ya sobre la profesión, sino sobre la enseñanza en sí- han cambiado desde que eras estudiante hasta ahora?.

I.- Sí. O sea, sí se tiene...se ha visto, ¿sabes?, un cambio bastante acelerado ¿no?, aunque muchas de las veces no estamos de acuerdo, ¿sabes?. Me refiero no sólo a nivel mío, sino al colectivo. Por ejemplo, el niño de hoy, pues cada vez eso, más experiencia, más cosas, que todo lo viva y poco machacar; me refiero "machacar", incluso él mismo. O sea, antes era todo muy memorístico y había muy poca movilidad dentro de la escuela, tal vez, sobre todo, cuando nosotras estudiamos. Pero, hoy, es que se está pasando a otro sentido, totalmente, donde el niño, la memoria, y su capacidad de trabajo no la está poniendo en práctica. Cada día se le está exigiendo menos. Entonces, no sé si es debido a eso -como se pone que si el fracaso escolar y demás. Pero claro, si el niño no trabaja tiene que...ahí falla algo. Entonces, por mucho que aquí esté haciendo, luego ese niño tiene que...Y ya no te digo, por ejemplo, a niveles de estos niños pequeños que también se les nota; los niños que, en sus casas tienen apoyo, se les nota. Entonces, yo ahí veo un cambio; se quiere que los niños sepan pero sin esforzarse; que aprendan muchas cosas. Entonces, todo es a base de...de mucho de esto, de muchas prácticas. Se les están dando las cosas muy hechas. Entonces, no es nada más que las fichitas preciosas, los libros maravillosos y demás, pero donde los niños tienen poco que pensar; es como rellenar la quiniela. Entonces, yo veo que...ni tanto como antes, pero tampoco...o sea, unificar un poco, donde el niño tenga que esforzarse, el niño tenga que razonar, el niño tenga que trabajar para lograr lo que quiere, ¿sabes?. No me refiero, agobiándolo, ¿me comprendes?. Sin agobiarlo, pero que él tenga que buscar, que razonar, que pensar, que elaborar más sus cosas. Yo pienso que se le está dando todo muy hecho.

M.C.- Sí. Mira, ¿Tú podrías explicarme, un poco, qué es lo que intentas tú conseguir, como profesora, por encima de todo?, es decir, lo que te planteas conseguir con los niños, por encima de todo.

I.- Pues, por encima de todo me gustaría que fueran, en primer lugar, personas. Y al ser personas, unas personas que sean consecuentes con lo que hacen. Desde una cosa tan simple, por ejemplo, tú marcas algo, y él no lo hace, que sea capaz de decirme: pues, señorita, me encontraba mal y

no lo hice, o no lo hice porque no me dio la gana. Que no te anden con doble cara, doblándote la píldora o inventándose cosas raras. En primer lugar, que sean personas, y personas consecuentes: si hoy tuve ganas de trabajar, trabajé y hoy no me dio la gana de trabajar, no trabajé, ¿sabes?, que sean consecuentes, no buscándole las cuatro patas al gato; eso en primer lugar. Después, eso, que sean responsables. Tal vez va eso ahí conectado ¿no?, que ellos sepan... Porque pienso que si se hacen responsables, ya desde ahora, a cumplir con sus tareas pequeñas, el momento de jugar, el momento de trabajar, pienso que en el futuro también lo van a hacer, en la sociedad, ¿no?. Pienso que, desde pequeñitos, se van aprendiendo todas esas cosas. Luego, que aprendan a convivir, unos con otros, que veamos que somos diferentes: que hay niños unos más listos, otros más torpes, que unos alcanzan las cosas antes, que unos son más gordos y otros más flacos... Todas esas diferencias, y que las aprendan a aceptar. Tú ves aquí mismo que...ahí está el otro ¡Ji, no sabes!. Intentar hacerles ver que eso no es plan, que tenemos que ver que todos somos diferentes, pero que todos tenemos las mismas oportunidades y el mismo derecho a vivir en paz y en dignidad y... Para mí, casi, casi...no sé si se me queda algo en el tintero... Luego, pues mira, claro, que salgan personas formadas, intelectualmente, aunque luego te vayas a dedicar a barrendero. Pero, como yo le digo: que al menos nadie se rían de ti y sepas defenderte. Para mí es fundamental, aunque luego no vayan a seguir, pero al menos que vayan... Entonces, es por lo que me preocupa, ¿no? y, a lo mejor, incluso hasta muchas personas dicen: pero déjalo en paz, si ves que no da más o lo que quiera que sea, ¿sabes?, en el buen sentido. Pero no, porque pienso que tienen la misma oportunidad. Por ejemplo, los mismos niños de especiales, no sé. O será que yo me arrimo siempre al más débil, pero es a los que... venga, venga, vamos ahora, venga y... ¿sabes?. Tú misma los vas alentando ¿no?. A lo mejor, otras personas piensan que no, que es mejor dejarlos ir a su aire. Yo pienso que no. Son niños, y lo que siempre me ha puesto mi padre de ejemplo, y pienso que es la realidad: un arbolito, lo dejas que crezca para allá y para acá, y la fruta te la va a dar toda chuchurría; mientras que tú, cuando llega el momento de la poda y le vas dando tú forma, el arbolito te va saliendo...

M.C.- Recto...

I.- Pienso que, sin llegar a ningún extremo ni a ningún desfile marcial, ni...pero una pequeña disciplina, para mí es fundamental.

M.C.- ¿Cómo describirías la situación actual de tu enseñanza?. En el sentido, de si estás ahora mismo satisfecha con el tipo de tareas que llevas, a nivel profesional...

I.- Vamos a ver...más o menos satisfecha sí, por el tipo... Pero, después, por otra parte, no. No sé, hay como otro ambiente raro. Hay, en primer lugar, los mismos niños, ¿no?. No es que volvamos... no quiero caer en el tópico de "lo pasado fue mejor". Pero es eso. Los niños, en parte, como si en parte fueran más irrespetuosos. Yo pienso que pasa como nosotros, el ser humano, que a veces nos dan la mano y si no estamos formados nos cogemos el codo y más arriba del codo. Entonces, ya, antes el maestro era "Don Fulano; incluso el niño te llamaba "Don Fulano", y había como un... un respeto, ¿sabes?. Aquella persona era aquella persona y lo que el maestro dijera, punto. Entonces, hoy no; hoy todo lo que el maestro dice es muy cuestionable. Y si dijeras que estás cuestionado por personas competentes...pero se cuestionan por personas que no saben hacer una o con un canuto caña, y se cuestiona delante de los niños. Entonces, claro, muchas veces los niños, tú puedes estar predicando que...Sí, no te tienen...¿sabes?, ese... no es que te vayan a idealizar, ¿no?, pero que al menos tenerte esa visión de...Por ejemplo, como el niño pequeño; cuando el niño es pequeño, su papá es el más sabio, ¿no?; luego dice que ya va creciendo y dice: pues, tal vez, mi padre...sea el más sabio o esté equivocado, ¿sabes?, está... Te

has enterado de esa anécdota, ¿no?, pues igual pasa con el maestro, y más en un niño pequeño. Entonces, veo que se está adoleciendo de eso, como una falta de respeto. No ya eso, que te reverencie ni nada, sino en general. Por ejemplo, pienso que también sea eso, la sociedad; antes, al menos, en las escuelas se daba Urbanidad. Me acuerdo que era una asignatura... Tú vas por el pasillo... bueno, y estamos intentándolo y parece que la cosa... También es eso, pienso que no ha habido una colaboración de todos; unas personas piensan que los niños hagan lo que quieran: si quieren subir, subir, bajar, brincar, saltar, chillar..., y otros pensamos que no, que hay que tener un orden, un concierto; no hacer filas, pero... saber. Han habido momentos en que ¡Quítate de delante!: porque si ellos tienen que pasar, pasan; si te tienen que tirar, te tiran; y si te dan un tortazo, te miran y siguen. Falta esa finura, esa...no sé, ese toque distinguido, ¿no?, no sé, se está perdiendo mucho. O sea, porque siempre los han habido, ¿no?, personas que no han tenido educación y, pues claro, de allí salen niños sin educación. Pero, se está viendo muy masificado, ¿no?, y como que el niño no valora a la persona mayor, sino que el centro es él. O sea, el niño se está creyendo el Dios de...Claro, que se lo han hecho creer. Entonces, la maestra se tiene que aguantar, la maestra no se cuanta, porque yo soy aquí el... el rey.

M.C.- Y eso, ¿Lo ves tú, también, a nivel de los pequeñines?.

I.- Cada día más. Noto una diferencia, tan grande, de aquellos parvulitos que yo tuve, todavía sin terminar -treinta y tanto era el colegio de allá, la clase de abajo era repleta de niños- y ya te digo, unos niños que estaban aprendiendo a leer, a escribir y a sumar; ya era final de curso y ya...Entonces, en ese mismo estado noto la diferencia, ¿no?. Hoy, cada día, se le está exigiendo menos al niño; el niño viene a aprender a leer en Primero, porque en Párvulo -bueno, aunque aquí las compañeras le van dando- no tendrían, porque por ley...no es nada más. Entonces, yo pienso que el niño se va haciendo como muy comodón, muy apático, muy sin responsabilidades. Entonces, yo noto... Luego, está el tema de los padres -agüita, no todos, gracias a Dios-, pero... eso; padres que han oído la palabra "Psicología", o que, a lo mejor, yo pienso que, de repente, han hecho un curso de Escuelas de Padres, en Radio Eccia y ya se lo han tomado por el extremo...Entonces, todo es traumático; si tú le llamas la atención al niño, ya es trauma; si tú le marcas algo al niño, ya es trauma; si el niño no juega en clase, ya es trauma. Claro, y te amargan la vida, porque después encima...pues muchas veces te dices: bueno, y que es lo que hago. Claro, yo se que complacerlos a todos, no puedes complacerlos. Entonces, también tengo que ser consecuente con eso...de que, igual como persona no le voy a caer bien a todo el mundo, pues, a lo mejor mis métodos a todo el mundo... Pero claro, ya te crea una inestabilidad que muchas veces te lo cuestionas.

M.C.- ¿Y todas esas situaciones han hecho que lo que tú pensabas sobre la enseñanza, la concepción, la idea que tú tenías de la enseñanza, haya cambiado?.

I.- Sí, ha sido también en parte, ¿no?, ver los resultados, ¿no?. Entonces, eso el niño que...Después, también, los niños como muy superprotegidos. Por ejemplo, cuando yo empecé, sí, de vez de cuando te aparece algún mimito de la casa, ¿no?, que lo tenían todo achuchado; pero es que hoy es la mayoría. Aquí dentro, en clase, tengo cantidad de niños sobreprotegidos: ahí está, la tal Yurena, ¿sabes?, la Yurena Mayor, esa es una niña superprotegidísima; después, el Francisco...Entonces, claro, ya los ves en sus mismas actuaciones. La misma Yurena: esto no se me da, si no tengo ganas de trabajar. No, sí, tú la ves a hasta a ella, muchas veces ¡Ji, ji, ji!. O sea, o que tú, a lo mejor, a muchos de ellos le llamas la atención, pero normal ¡Jesús!...eso es como si hubieran visto al diablo. Tengo a Víctor...Víctor está rey, Víctor está rey; aquello es un flan, un merengue, y es todavía un merengue. O sea, entonces, esos niños no te pueden adelantar.

Además, ellos mismos sufren. Claro, no están acostumbrado a...a ser autónomo en sus pequeñas cosas, ¿no?, no vamos a decir que se independicen. Entonces, claro, aquí en la escuela se lo pasan...Entonces claro, después, eso, intentan hacer en la escuela eso...lo que le vienen en gana: si tienen ganas de jugar, jugar, levantarse. Entonces, desde el momento en que se ven un poco frenado, son los clásicos niños que les cuesta ya después...un Dios. Y, después, si encima le gusta salirse con la de ellos, pues claro, ya te van en casa diciendo su versión. Y si papá y mamá, pues creen encima la versión del niño por sobre todas las cosas ¡Apaga la luz y vamos!. Y eso nos lo estamos viendo...han habido muchos problemas, ¿sabes?, aquí, por ejemplo, en el centro hay como... -bueno, tú misma lo habrás notado, lo has palpado-, hay como un rechazo hacia los padres, con los niños todos, pero con papá y mamá... Y, claro, después pagan justo por pecador. Tú sabes que ahora mismo hay... tengo otra media revolución -bueno, ya se ha apaciguado un poco-, de una que decía: que aquí dentro al niño lo habían amenazado con una navaja...

M.C.- Ah sí, me contó Eva algo de eso.

I.- Bueno, pues tú no quieras ver. Ha ido hasta el Ayuntamiento. Y después, por lo visto, ha puesto un escrito, incluso hasta metiéndose con cosas de nuestra profesión. Bueno, de nuestra profesión y de nuestro estatus, por así decirlo: que por qué los maestros vivían en casa de maestros, que por qué no pagaban. Entonces, eso te hace plantear...Yo lo he dicho muchas veces: ¡cualquier día viene un padre y nos pega una paliza!. Y ya de hecho se ha dado, en otros colegios. Entonces, nos estamos viendo tan indefensos...Porque luego, todos estos padres te van, allá abajo, a la Inspección y en vez de darle...yo no me refiero, vamos a ver, a que quien tenga culpa.. Pero, ya verdad, te hacen, poco más o menos, como un etarra, un...sí, sí, un delincuente; un delincuente que sale en el periódico, "J.B.no se cuanto" se cree... ¡Le pasa algo a un maestro!. Bueno, ayer mismo en el Telediario, en Telecanarias... en Telecanarias no, fue en Antena3 o en una cosa de esa, que la pasé y estaban dando un informativo, pero lo visto nada más que de aquí, de Las Palmas, porque a los "chicharros" no lo nombraron, ¡Te puedes creer que sale Juan José en la audiencia -el pobre se tapaba así, pero era y todo-el profesor Juan José, fulano, fulano, del colegio fulano, fulano, por esto, esto y esto!. Y era cogiéndolo cada momento, ¡Ay, la verdad, me dio una pena!, porque eso, después... ¿Tú has visto a todos los etarras que han cogido?.

M.C.- ¡Ni he salido!.

I.- Entonces, es una pena tan grande, tan grande, porque se ensañan, ¿sabes?. Entonces, a mí me parece que si a todo el mundo se le hace ¡de acuerdo!, porque igual nos está pasando a los maestros, ¿sabes?. Estamos totalmente indefensos: todo el mundo opina, todo el mundo es Pedagogo -y más Pedagogo todavía encima que el maestro-, conocen más a los niños. Actitudes mismas que tú, a lo mejor, tomas en clase; eso mismo de los chiquillos ¡Fulanito me pegó!, ¡No se cuanto!, que son cosas normales de niños; o eso mismo, un día que el chiquillo, pues, a lo mejor, no tiene ganas de venir al colegio, porque igual nos pasa a nosotros, que a lo mejor estás malo y... te montan el número, ¡No, no, el otro día...!, y lo consuelas...que es normal. Pues, ya van a sacar las últimas consecuencias, ¿no?, como que aquí dentro está el...el ogro. Bueno, aquí o en otra clase, te estoy poniendo un... porque no es exclusiva de aquí. Entonces, en vez de decir ¡Pues no!, mi hijo tiene esto, pues voy a hablar con la señorita, sin decirle a él nada; luego, se habla delante del niño, a trancas y barrancas, ¿sabes?, se nos critican; por ejemplo, estas mismas cosas de huelgas, nos ponen a pringar, ¿sabes?, delante de... Entonces, ya quieras o no quieras, claro, el niño oye hablar mal de su maestro y al fin y al cabo, papá y mamá es papá y mamá, ¿no?, tendrán más con papá y mamá que no con el maestro; al fin y al cabo es una cosa lejana. Pues eso, te van perdiendo el respecto, que yo pienso, que es lo principal. ¡A ver si me entiendes!, respeto

de respeto persona y como algo, un poquito, superior a ellos; que en realidad, yo pienso que, como personas, somos un poco superior a ellos, ¡Vamos a ver si me entiendes!, ¿no?, por la cultura y el bagaje de años, pues... tengo que tener algo superior a ellos, no me puedo equiparar a ellos. Entonces, otra de las cosas que han dañado mucho han sido las corrientes...sobre todo, alguna última corriente, que ya creo que se está acabando, que hubo por parte del profesorado, donde el niño era el que decidía en clase: si quería trabajar, trabajaba, si no quería no quería, utilizando el método de Freinet y de todas esas cosas. Pues, a ver, hoy surgía... a uno le dio por hablar de la primavera, bueno, pues hoy vamos a centrar todo en la primavera. Entonces, claro, el niño tenía una enseñanza más lúdica, pero donde habían cantidad de baches ¿no?, porque se te quedaban cantidad de lagunas: si el niño quería correr, corría, si el niño quería saltar, saltaba, ¿sabes?, sin un orden ni concierto. Entonces, eso también ha dañado mucho nuestra imagen. Y después eso, que como llegas... el niño ese ha estado, por ejemplo, con otro profesor y luego llega a otro que no tiene ese método, sufre el profesor y sufre el niño, porque ¡para meter a toda esa gente a viaje!, ¿sabes?. Entonces, eso mismo de los padres, ¿no?, todo eso nos tiene...más que nada... por la calle de la amargura, ¿no?. Y cualquier salida de tono...¿sabes?. Que es eso, porque te forman un follón... Y después, más que nada, son capaces de que van allá abajo y le prestan muchísima atención, poco menos como que...que sí, que tienen razón, en vez de oír esa versión y luego investigar y demás. Y después, incluso eso, como ya hoy se puede, pues... te pueden poner en chirona o, eso mismo, ir al Ayuntamiento...Y luego, vivimos en pueblo y, entonces, la lengua es lo más lindo pero, también lo más peligroso; te ponen un sambenito, la bola va corriendo y a ver quien te lo quita luego. Aunque luego, después, por ejemplo, yo he tenido madres que me lo decían: yo al principio, como oía decir que era tan rígida, que era tan...¡ay!, yo tenía miedo, ¿sabes?. Incluso me lo dijo una chica, me lo dijo una...veo que...Digo ¡oh!. Además, cada uno cuenta según como le va a él la romería, ¿no?. A lo mejor a alguno le he tenido que parar las piernas. Pues, claro, ya entonces no consideran que fue justo el paradero de piernas sino, como siempre, ¡la culpa no la tenemos nosotros que la tiene...!, en muchas ocasiones, ¿no?. Entonces, claro, se te va creando una bola y, entonces, eso, estamos difamadísimos. Yo veo que los maestros estamos...incluso por la misma Administración,, ¿sabes?, no se nos está valorando... Ya te digo, parecemos niños chicos: y poniéndonos exclusivas, y poniéndonos el esto, poniéndonos lo otro..., ¿sabes?, ¡cómo no están haciendo nada!, pues ¡hay que ir poniéndoles algo para que hagan algo!.

M.C.- ¿Y eso ha afectado, de alguna manera, lo que haces en clase, es decir, a cambiar tu orientación pedagógica o tus estrategias de...?

I.- No, ya claro. Además, es que no es una cosa...pero es que...ahora porque es ahora y es el momento donde tenemos que pensar lo que hay, y no puedes pensar que el tiempo pasado fue mejor ni que... sino tú tienes que ir cambiando. Pero eso desde que empezaste porque, además, los mismos grupos de niños no son iguales, las mismas estrategias no te sirven para todos; a unos, a lo mejor, le das una reprimenda y punto, pero otros...le pasa. O sea, que las estrategias no quiere decir que yo haya tenido que cambiarlas ahora...

M.C.- Sino a lo largo de toda carrera, de toda...

I.- Exacto. Y a lo mejor cuando di Primero. Por ejemplo, yo noto una gran diferencia cuando di el otro Primero, hace dos años, a este Primero. Eran habladores como chuchos, y estaban todo el santo día...bueno, eran niños pequeños, me refiero. Pero eran diferentes a estos...

M.C.- ¿A nivel de rendimiento?

I.- A nivel de rendimiento. Estos me ha costado mucho echarlos a caminar. Y tengo gente buena, pero eso... ¡pluf!. (Bueno, ¿esto no va salir nada?). Arminda, misma, es una niña que tiene... es gandula, que tienes que estar encima de ella, encima de ella, y que se lo dices hoy, se lo dices mañana, y ya llevamos... mira lo que llevamos corriendo, ¿no?. Pero eso, son niños que estaban habituados a un trabajo más placenteros, venían de Párvulos donde no tenían esas grandes obligaciones, tenían sus cachivaches para jugar. Entonces, claro, ¡meterse en vereda!

M.C.- Cuesta más... Mira Rebeca, tú me estabas comentando ayer algo de que habías dado clase en Segunda Etapa, pero fundamentalmente estuviste...

I.- Matemáticas y Naturales. Por lo menos estuve mis cuatro años.

M.C.- Cuatro años, pero fundamentalmente, ahora te has centrado lo que sería Ciclo Inicial y Medio.

I.- Sí. Ciclo Inicial llevo, Primero, Segundo, Segundo y Primero; cuatro años con este. Cuando acabe este, cuatro años.

M.C.- ¿Y piensas continuar con el Ciclo Inicial?.

I.- No. Voy a seguir avanzando y ahora quiero estar...

M.C.- En segunda etapa...

I.- Exacto.

M.C.- Bueno, pues vamos a centrarnos, ahora, lo que sería la enseñanza de, en concreto, Primero, Segundo, Ciclo Inicial. Entonces, ¿Qué tres cosas consideras que son las más importantes en la enseñanza de Primero de EGB, es decir, como objetivos de la enseñanza de Primero de EGB?.

I.- ¿Objetivos a conseguir por los niños?.

M.C.- Sí.

I.- Leer y escribir. Con leer y escribir yo ya me daba con un canto en el pecho, ¿sabes?. ¿Te refieres al Ciclo Inicial tal como está?. Porque ahora la Reforma entra ya con tres. En Primero y Segundo, para mí Primero, ¿sabes?; primero, leer y escribir, ¿sabes?, y luego los números; los números hasta el cien, que ellos sepan manejarlos; hacer sumas, que luego tienen que ir... que casi ya al terminar tienen que sumar llevando, para después el año que viene, restar llevando. O sea, ahora es leer y escribir: lograr todos los mecanismos, lograr el dictado, alguna redacción, por supuesto con ortografía natural. Por ejemplo, si te lo pone con "b", con "v", con "h", sin "h"; ahora, ¡la separación de las palabras, mayúsculas y "m" antes de "p" y "b"!, sí. Eso es en cuestión de escribir. Leer correctamente, con una cierta... sin cabrearme y demás, tener comprensión lectora de lo que van leyendo. Y en cuanto a las Matemáticas, conocer los números del 1 al 100, sumar y restar, sumar llevando y punto; luego hacer series para arriba y para abajo, cosas de razonamiento, resolver pequeños problemas, figuras geométricas (el cuadrado, el círculo), muy elementalito. Y luego, adquisición de hábito de trabajo.

M.C.- ¿Eso sería las tres cosas fundamentales?.

I.- Exacto. Luego tenemos pequeñas iniciaciones, ¿no?, que luego la vamos a ver, por ejemplo, en movimiento en el cuerpo, el cuerpo humano, las estaciones, la hora, las monedas, ¿sabes?, en cuanto a Experiencia, los árboles...¿sabes?, pero más que experiencia. Pero que todo eso lo suelen adquirir ellos...como son cosas muy simples. Pero lo gordo anda ahí.

M.C.- En la lectoescritura y la numeración. Y esos contenidos que tú me acabas de decir ahora, ¿Qué referentes tienes tú para coger esos contenidos?

I.- Tenemos la ley de...

M.C.- O sea, te dedicas, un poco, a nivel de normativa.

I.- A nivel de normativa, claro. Tenemos unos objetivos que hay que cumplir. Y luego ya, a nivel de centro, pues nosotros...porque, por ejemplo, la normativa en el librito... en los programas renovados, ¿ves?, te viene todo para el Ciclo Inicial, que es Primero y Segundo; luego nosotros tenemos que ver lo que es lo de Primero y lo que es de Segundo, que eso mucho te lo trae resuelto los libros, ¿sabes?. Al elegir, por ejemplo, una editorial, pues...cuando yo tuve al otro Primero trabajé con una editorial distinta; ahora este año estoy trabajando con otra, ¿sabes?, que me pareció más...Después tú te vas buscando material que te ayude. Aparte, por ejemplo, de tener esto, sabes que es método globalizado el que estoy utilizando, porque para estos niños separarlos de materia, nada. Entonces, pues de aquí, claro, con esto sólo no llegas, ¿no?, porque tienes que recordar las cosas, y que ellos las trabajen, y que las manipulen. Entonces me busqué, como ayuda, el "Parque de papel", que a mí me encanta, y que a la misma vez tiene sus cuadernitos; según vamos dando esto, vamos con aquello. Luego, a parte, reforzamos con las libretas, ¿sabes?, es un refuerzo, no es decir,.....Claro, que ellos tienen que practicarlos.

M.C.- Y que...lo que me decías, que a nivel de centros, por lo menos a nivel de Ciclo Inicial hay cierta coordinación para establecer los objetivos.

I.- Claro, como ya llevan... no es una cosa nueva, pues ya esos ciclos... una, a nivel de centros, ¿sabes?. Ya nosotros sabemos lo que hay en Primero, lo que hay en Segundo, con nuestras programaciones. Después, aparte, cuando yo cogí el Primero hace dos años, me acuerdo Constanza, que estaba en Segundo, ¡no!, yo estaba ya en Segundo y Constanza en Primero nos fuimos abajo, al cursillo, ¿sabes?, estuvimos todo el año yendo a cursos de programación, a un seminario que nos duró todo el año. Íbamos todos los lunes y, entonces, allí nos reciclábamos, cogíamos ideas, nos traíamos material, nos traíamos las programaciones ya hechas, ¿sabes?, porque las hacíamos entre...en grupos. Tengo un mamotreto de programaciones... Entonces, todo eso te va valiendo. Entonces, claro, no puedes coger de todo. Entonces, ya tú seleccionas, ¿no?. Incluso, muchas veces, las programaciones... o será eso que como las ha hecho y sabes por donde va, aquí estamos. Porque es que muchas veces no me da tiempo de hacer nada. Y después eso, muchas de las veces yo veo fallos, a lo mejor, en los niños, delante, detrás, arriba, abajo, derecha, izquierda; ya me voy a la de Especiales, ya tengo un tocho por ahí que me lo están fotocopiando, Antonia M^a, ¿ves?, de cosas, de fichas que le vamos poniendo de refuerzo; esto es importantísimo y te lo...no tienen...(¡Jesús!,no me sale), les cuesta mucho hacer esto, incluso a niños de Sexto.

M.C.- ¿Y esto es para la lateralidad?

I.- Lateralidad. Después tenemos...ya hemos fotocopiado para la persona, ¿sabes?, el distinguir "derecha-izquierda" en móvil, las partes del cuerpo para conocimiento de sí mismo y de lo demás,

¿ves?. Todo esto, ¿sabes?, o sea, tú vas buscando el material. Mira, ¿ves?, esto es como una orden, yo ahora empiezo cuando lo haga: dos a la izquierda, dos abajo, dos arriba, ¿sabes?, seguimiento de esto, y entonces ya están a la vez... Hay más ejercicio donde "una niña está en un sitio", pinta de verde lo que está a su izquierda, ahora después que las estás mirando, pinta lo que está a la derecha tuya, ¿sabes?, la de ella. Cosas así que hacemos en clase, con esos ejercicio de derecha-izquierda, arriba-abajo. Yo pienso eso, que con la práctica y...pienso eso, que te tiene que gustar y tú saber...y estás y aprovechas. Con Javi, ahora mismo, le estamos leyendo y yo le saco el jugo a todo lo que trinco, ¿sabes?. Por ejemplo, yo a la misma vez le estoy dando la idea de singular y plural, ¿sabes?, que no la tiene cogida y a ver si...yo digo la "yema", ¿Cuántas hay?, porque... Aprovechas todo. A lo mejor, con lectura me paso yo una enormidad, ¿sabes?, cuando hacemos esas mismas lecturas, ¿Y qué decía esto?, ¿Y qué es lo otro?. Y ya a la misma vez aprovechas: ¿Lo contrario de esto?, ¿sabes?, el tenerlo siempre...Pienso que después, aparte de todo lo que recojas, pienso que también es algo innato en ti, lo que tú te quieras entregar. Y yo en clase me entrego. Pienso: lo haré mejor o peor, pero...

M.C.-Y ¿Cómo describirías tu estilo de enseñanza, tu forma de enseñar?.

I.- Muy activa, activa, participativa, ¿sabes?. Me gusta que los chiquillos estén...es algo que no puedo soportar ver a un niño sin hacer nada. Yo veo ya que un niño terminó, pues ya quiero otro trabajo. No me gusta que el niño se acostumbre a perder el tiempo, sino me gusta siempre verlos en actividad. Para mí, activa y participativa.

M.C.- ¿Y qué papel desempeña tú como profesora en la clase?.

I.- Soy más que, poco más o menos, como una guía, ¿no?, la que dirige, la que luego tiene que dar parte de sí, ¿no?, porque el niño no nace sabiendo. Entonces, la que tengo que orientarlos, explicarles, para que ellos puedan seguir; como una orientadora, ¿no?. Y exigidora, algunas veces, porque si tú ves que se desmadran...Además es lógico, pienso, ¿no?. Y desde que ven un poco de flojera, se nota. Tú lo vas dejando y no le dices nada y ya verás como la cosa se va desmadrando, desmadrando, ¿no?. Entonces, yo pienso que el niño, igual que una persona mayor, son muy pocos los que nacen derechos: ahora hago esto y luego hago lo otro. Muchos, pues, tienes que irlos guiando y alguna veces exigiéndoles: no, venga esto es así ahora, venga...

M.C.- ¿Qué es lo que haces tú de cara a conseguir los tres objetivos fundamentales que te habías marcados que eran: el logro de la lectoescritura, la numeración hasta el 100 y el desarrollo de habilidades? ¿Qué es lo que haces tú para conseguir esos objetivos en los alumnos?.

I.- Por ejemplo, cuando estoy con la lectoescritura, por ejemplo, empezamos con la primera letra la "l". Entonces tenemos una canción; otras veces la inicio con un cuento, por ejemplo, La Luna. Además, aquí en el libro -por eso me gustó- toda letra venía iniciada con un cuento. Entonces, en ese cuento aparecían palabras que tenían esa letra, yo las ponía en la pizarra. Luego, cantábamos. Yo tenía el cartel -antes en Primero no había nada de esto-, ponía el cartel, ahí, en el centro, lo comentábamos: ¿Qué vemos?, la luuu-na.

M.C.- El método de lectoescritura que utilizas es... una síntesis.

I.- Es una mezcla. Onomatopéyico, silábico y... convivencia de los niños: vengan, ahora vamos

a buscar palabras -reconocimiento de sonidos- que tengan la "l". Luego le haces el signo de la "l" así de esta manera, cantamos la canción. Y entonces: ¡a ver! la "l" ahora se une con... a ella no le gusta estar sola, entonces se une con la "a" y le da la manita. ¡Ah!, después primero... como la grafía... Yo la hago en la pizarra grande; luego ellos todos en el aire conmigo; luego se mojan el dedo y en la mesa...; luego con plastilina; luego tenemos una ficha, que eran de Educación Especial pero que yo las tengo todas ahí, tenemos la... la pican, la reconocen. Por ejemplo, la "l", ellos tienen que pintarla primero, pero le exigido que no pintarla así, sino pintarla como si la estuviesen haciendo. Esto es después de yo haberlo hecho en la pizarra, hacerlos en el aire muchas veces, hacerlos con la saliva y yo, después, voy mesa por mesa. Luego ya pasamos aquí, la pintan; luego la pican y la pegan; luego la repasan, ¿ves?. En otros traen "rodearlas, ¿ves?"; luego reconocerlas, que sería el otro paso, ver los dibujos cuyo nombre tengan la "l" (Esto está desordenado, porque lo presté, bueno tú tranqui).

M.C.- Y todo esto ha sido una adaptación tuya de...

I.- Mira, por ejemplo, ¿ves?, la "l". (Está desordenado porque lo he prestado y me lo han desordenado). Esto sería la primera parte: picar, repasar, reconocerla; después aquí unirla con los nombres que tengan la letra. Esto es más complicado, cuando ya ellos saben, ¿ves?, es ir poniendo ahora...es sustituir los nombres...

M.C.- Los dibujos por los nombres...

I.- Por los nombres. De eso hay mucho. ¿Ves?, aquí es leerlo y unir lo que dice con su dibujo.

M.C.- Trabajas la lectura y la escritura unidas, ¿no?.

I.- Sí, unidas. ¿Ves?, tenemos todo esto y después, por ejemplo, en el mismo libro de los niños...le tengo material. Luego, después, te ayuda un montón los libros, porque los libros te vienen ya con sus programaciones.

M.C.- Esto son Guías del Profesor...

I.- Sí. Mira, ¿ves?, todas las programaciones vienen aquí. Y después, ¿ves?, "Lali y Eli". Yo les cuento este cuento y después, ¿ves? tengo el desarrollo, o sea, tú tienes donde... Muchas veces, a lo mejor, no me interesa esto y cojo yo lo que...

M.C.- Lo que tú creas más conveniente.

I.- Luego aquí, ¿ves?. Entonces, aquí tenemos para observar y hablar sobre "Lali y Eli", porque te va contando que ellos no tenían... luego se apagó el fuego... ¿ves? todo helado... entonces fueron y le dijeron, porque es que habían robado al fuego; ¿ves?, luego, volver otra vez a decir los nombres de todas esta gente, reconocer los personajes. ¿Ves?, hay mucho de esto, de caminito, ¿sabes?, que estos son unos cuadernitos rojos que, sobre todo al principio tiene mucho para la grafo-motricidad, ¿sabes?, para que el niño ya vaya tomando la...

M.C.- La psicomotricidad fina de... para escribir.

I.- Sí, aquí empezamos con la "a", la "e" y la "o", ¿sabes?, que empezamos siempre...

M.C.- Esto ya era lo que empezaste en el primer trimestre.

I.- Sí, en el primer trimestre. Empezamos por aquí, recordando otra vez, pero, ya claro, con las mayúsculas y las minúsculas. ¿Sabes?, yo ya dando mayúsculas y las minúsculas, ¿ves?. Sigue todo eso, aquí ya ellos tienen que dibujar cosas que tengan esto; unas veces te dan la grafía para que tú las relaciones con el dibujo; otras veces te dan el dibujo para que tú las relaciones con la grafía, ¿ves?. Aquí observas todas estas cosas: dibujas en cada cuadro el objeto correspondiente a la "u", buscas aquí lo que tenga la "u" y lo dibujas; luego escritura, ¿ves?; aquí seguimos; aquí te han puesto al revés el dibujo y tú le tienes que poner la letra que le corresponde; dictaditos, ¿ves?. Y todo globalizado. Bueno, y aquí ya, entonces, nos metemos con Matemáticas, con los nombres de las figuras, y después eso, dentro, fuera, arriba, abajo; de eso hay cantidad. Luego el cuerpo humano, las partes, colorea según el modelo, bueno, hacer cosas de... Aquí ya empezamos "El león helado" o otro cuento... Entonces yo empezaba con el cuento, hacíamos todo esto y entonces yo, a la misma vez, presentaba mi lámina. Entonces, toda la lámina tiene "La luna...(cantando la canción), e íbamos haciendo todas las cosas y después ya le ibas uniendo, ¿ves? -bueno, pero aquí no te trae grandes cosas de lectura. Entonces yo me iba a mi libro, a las fichas primero, a todo esto, a todo lo que yo tuviera y después, por ejemplo, al "Parque de papel". Ya ves, la "l", primero están las vocales... entonces, la "l", ¿ves?, aquí, entonces, es con lectura comprensiva, ellos te van leyendo y te tienen que buscar el dibujo. Pero con esto tampoco tienes. Entonces, eso. Ya vas reforzando con esas fichas y luego tú también en la pizarra, ¡Van todas de manitas!, ¿sabes?, para que te hagan bien el rabo.

I.- Son ellos ya los que están ahí.

M.C.- ¡Ya!. Pues nada, Rebeca, lo dejamos.

I.- Lo dejamos. El lunes...

M.C.- Yo creo que sí, que ya con una sesión más terminamos.

...entran los chiquillos y se ponen a cantar el "Cumpleaños feliz", "Feliz, feliz en tu día", etc, porque era el cumpleaños de un niño...

CONTINUACIÓN ENTREVISTA CON REBECA

M.C.- Vamos hoy a empezar a hablar, un poco de los alumnos que tienes, ¿Cuántos tienes?

I.- Veintidós. De esos veintidós, dos niños son de Educación Especial, que es Javi y Carmelo.

M.C.- ¿Y están integrados en tu clase?.

I.- Exacto. Javi está integrado. Ahora, Carmelo vino sin estudios ni nada. Se le está haciendo los estudios. En la realidad, Carmelo no pertenece a Educación Especial. Pero visto la gravedad del caso... pero hasta que no le hagan todos los estudios y demás. Ya hoy mismo salió, esta tarde... Lo llevó la madre el otro día al foniatra y claro, como está muy atrasado le van a dar, tres veces a la semana, durante una hora en el Materno, Logopedia. Ya vino el de la ambulancia, lo buscan...

M.C.- ¡Ah, lo llevan en la ambulancia!, ¡Menos mal!. ¿Y cómo definirías al grupo que tienes?.

I.- Pues mira, hay de todo. Hay unos niños que tienen bastante..., ¿sabes?, se les ven muy despejados y ahora, en general, niños muy sobreprotegidos por la familia. Casos, porque es que cada año se va viendo más, como que los padres tienden como a sobreproteger a los hijos, a no dejarlos que ellos vayan adquiriendo sus actitudes y sus...se sepan defender como niños. La mayoría de la gente que tengo en mi clase son así, o sea, Francisco, Patricia, Yurena Mayor, Elena. ¡Ay Elena!, al principio, esa venía...y es todavía y me coge la mano, y acurrucándose a mí, ¿sabes?. Unos niños como muy sobreprotegidos y que necesitan mucha protección, ¿sabes?, muy infantiles.

M.C.- ¿Y tú has visto diferencias con otros grupos que hayas tenido otros años?, ¿En cuanto a qué?, ¿a rendimiento, a comportamiento a inteligencia?.

I.- En cuanto a inteligencia no son...vamos, niños así. Bueno, la peor, M^a Jesús. Bueno, la peor no, tengo más, a Ayose. Es un niño muy cerrado para razonar. Eso, se les ves como...Pero después aparte Ayose y M^a Jesús están sobreprotegidos. Después, M^a Jesús, claro la madre siempre está fuera; pues cuando viene se centra; está con la abuela, la abuela tiene falta de riego, ¿sabes?. Que después ahí también se les une. M^a Jesús, al menos, tiene problemas familiares, ¿sabes?, bastante con los padres.

M.C.- Ese tipo de relaciones entre los padres, la mala relación entre los padres, y la no convivencia y tal, ¿Son problemas que afectan a los niños en el aula?.

I.- Cantidad. Eso le pasa a Yurena. A Yurena Mayor los padres también están separados y hay un follón porque, claro...eso que, hoy estamos viendo todos los problemas que se hablan delante de los niños. No sólo mal del profesor -que se habla mal del profesor, se cuestiona las cosas del profesor delante del niño- sino de todos los aspectos. Entonces, la niña es... tienen un vocabulario, que te dicen unas cosas...El otro día mismo hablando con ella, estando en el recreo, me contó que ella no sabía -contándonos, no sé porque salió- que ella no esperaba nada de la abuela por parte de su padre, que es como si no la tuviera...y no sé cuanto. ¿Por qué Yurena?. Y claro, se ponen a hablar delante de la niña; han habido piques en el matrimonio, ¿sabes?, ya no piques como personas...bueno, podemos vivir juntos, tú por aquí y... sino que han cogido a la niña por medio. El padre solía venir a buscarla, también algunas veces a la hora del recreo. Entonces, la niña tiene un conflicto, que es más. La madre me ha dicho como que la niña, por ejemplo, estaba pensando que para el día de los padres, si íbamos a hacer regalos, que a quien se lo daba ella. Entonces, yo

no hice...¿sabes?, ya lo tengo claro, ni para las madres ni para los padres, porque después tengo que el niño...(Se mezcla la conversación, lo que dice M.C. e I.). ¿Sabes?, que siempre se hace una chuchería, de trabajitos manuales. Entonces, yo vi el conflicto que tenía en clase y entonces, lo pasamos como...un día más. Igual nos va a pasar con el día de las madres. Porque Omar, su madre... yo no sé si, exactamente, el niño lo sabe bien; tampoco tiene madre, ¿sabes?, el padre está viviendo con una chica que para él es su madre, ¿sabes?. Pero no quiero yo meterme en conflictos o que los chiquillos, después vayan y se digan algo.

M.C.- Mira, y para ti, ¿Cómo sería un grupo ideal de alumnos?. Ahora nos ponemos en el plano de lo que nos gustaría que fuera, más de lo que...

I.- Pues mira, unos niños maduros. Maduros dentro de su edad, que sepan ingeniárselas ellos, aunque sean torpes. Bueno, por supuesto, el grupo ideal sería que tuviesen un coeficiente intelectual de lo normal para arriba, -eso sería lo ideal-, que estuviesen maduros, ¿sabes?, con todos sus objetivos, que fuese un niño de seis o siete años, que es en la edad que ellos están. ¡Vamos!, eso sería lo ideal. Y luego eso, con una serie, con unos hábitos de trabajo. No que ya te lleguen leyendo, ¿no? pues sería también fabuloso, ¿no? que en Primero te aparecieran todos ya leyendo, pero entonces haces florituras y ya es seguir. Pero bueno, si al menos la lectoescritura no la tienen conseguida, pero al menos, con todos los conocimientos previos...adquiridos, ¿sabes?, que todavía andamos izquierda-derecha, arriba-abajo...y todavía hay algunos que...

M.C.- Sí, que las nociones de lateralidad...y eso.

I.- Todavía hay, al menos... Con todos esos conocimientos bien cimentados, yo con eso ya me daba con un... y con hábitos, ¿sabes?, hábitos de trabajo.

M.C.- ¿Y cómo señalarías tú ese supuesto grupo ideal que tuviera hábitos de trabajo consolidado, que tuvieran los conocimientos previos necesarios para empezar con lo que sería tu nivel de enseñanza?. ¿Crees que cambiaría tu estilo de enseñanza, tu forma de enseñar?.

I.- Pues, tal vez, la haría más rápida, más dinámica, ¿no?, porque al ser niños, ya, más eso, pues no tendrías que estar recalando, recalando. Entonces sería, pues, siempre ir aprendiendo cosas nuevas, ¿no?; podrías dedicarte, a lo mejor, si están con hábitos de trabajo, pues las tareas te las terminarían antes; podrías dedicarnos a otras cosas, por ejemplo, a hacer teatro, ¿sabes?, a otras actividades un poco "extras" que tuviesen relación... ¿no?. Y no quiero decir que, por ejemplo, pues lo fuera a esforzar a irnos a otro curso -lo que tocaría dar en Segundo- sino que podrías hacer, con los mismos objetivos de Primero, pero vamos, tomándolo con otros aspectos y ampliándolos, ¿sabes?, sin pasarte a lo que sería materia de otro curso. ¡Hombre!, podrías hacer mucha más cantidad de trabajos manuales, más cosas de expresión, ¿sabes?, de expresión corporal... Que ahora las tenemos que hacer, ¿no?, pero que muchas veces te ves supeditada, y que esas cosas las tienes que ir las frenando. Bueno, tienes que darlo pero no le puedes conceder...que me falta tiempo para la Lectoescritura o las Matemáticas.

M.C.- Respecto a tu estilo de enseñanza, tu forma de enseñar, que el otro la definiste como activa, participativa, ¿Crees que cambiarías ese estilo si tuvieras diez alumnos menos?.

I.- No. Bueno, y ahí también, aparte, cabe individualizada, ¿no?, que luego tú explicas, por ejemplo...¿no? pero luego ya tienes que ir, uno a uno, ¿sabes?, explicándoles. ¿Qué si tuviese diez alumnos menos me cambiaría?. No, al revés. Todavía sería más...más participativa, ¿no?, y más...y

te daría más tiempo de hacer más cosas, ¿no?. Porque no puedes dejar...-todavía son niños pequeños- y tu control individual con cada uno de ellos sigue siendo, aunque tuviese diez alumnos. Claro, lo que pasa es que terminarías antes y entonces, tendrías más tiempo bien para reforzar o para ampliar, ¿sabes?, pero dentro de los objetivos de Primero.

M.C.- Y si tuviera diez alumnos más, ¿Cambiaría...tendrías que cambiarlo?.

I.- Si cambiar el método no, pero te verías mucho más asfixiada, ¿no?, porque el método, más o menos, tendría que seguir, ¿sabes? siendo el mismo. Ahora ahí la cosa cambiaría, porque son uno a uno; y no es lo mismo terminar si tienes veintidós que si ahora tienes treinta y dos. Ese tiempo lo tienes que sacar. Del mismo tiempo de trabajo tienes que sacar más tiempo para cada uno, para corregir, para hacerles ver sus errores. Entonces claro, te verías asfixiadísima y hay veces que sería: hoy, a lo mejor, a este no le tocó, mañana lo tendré que coger, ¿sabes?, y...

M.C.- Mira, los alumnos que tienes este año, ¿Cómo te fueron adjudicados?, ¿Tú tuviste que ver algo en la distribución de alumnos o es un criterio de Centro?.

I.- No. Es un criterio que hay, ¿sabes?. Los alumnos que pasan de Párvulos, ¿sabes?, no había nada más que uno, ¿sabes?, un Primero es lo que hay. Y entonces todos los que tenían ya la edad, ¿sabes?, de Párvulos de 5 años, pues pasaban ya a Primero con 6 años.

M.C.- Mira, y respecto... El otro día estuvimos hablando las tres cosas que considerabas más importante dentro de la enseñanza de Primero de EGB, que tú me comentaste que era: por un lado, la lectoescritura; por otro lado la numeración...la numeración del 1 al 100, con sumas y restas y seriaciones y eso; y después, la otra cosa era hábitos de trabajo.

I.- ¡Y Experiencia!.

M.C.- Y Experiencia, las estaciones...Respecto a esas tres o cuatro cosas que tú dijiste, ¿Cómo crees que tus alumnos aprenden, por ejemplo, la cuestión de la lectoescritura?, ¿Cómo crees tú o qué proceso, a nivel intelectual o a nivel de actitudes, desarrolla los alumnos para aprender eso que tú le estás enseñando o en qué capacidades hacen más hincapié?.

I.- Vamos a ver si te entiendo bien...O sea, ellos lo van asimilando todo eso, en primer lugar, lo que les cae por la vista, o sea, ¡cómo todo es a base de carteles y demás!; por el oído, los cuentos, relacionando una cosa con otra; después...luego, ya llevándolo a la práctica, ¿no?, para luego interiorizarlo, eso mismo, que ellos han visto, que han escuchado, que hemos estado hablando, ¿sabes?, con el fonema, para la discriminación de ese fonema y que luego lo llevan a ejercitarlo con sus manos. Entonces, lo están viendo, oyendo, ¿no?. Entonces, ya es como van...Y después viéndolos en casos concretos; una de las veces está el dibujo y ellos tienen que poner el nombre; otras veces está el nombre y ellos tienen que dibujar lo que diga. Entonces, todo eso son procedimientos para que en el cerebro le vayan quedando...Y después, la lectura. ¿Sabes?, ya después lectura, pero que va unido la lectura con la escritura, y lectura comprensiva a la misma vez.

M.C.- Vamos a ver. Respecto a lo de las Matemáticas, ¿Cómo crees que ellos van aprendiendo, van captando la noción de número, de suma...?.

I.- Bueno, pues también con ejemplos, de forma representativa, ¿no?; los números los manipulan,

o sea, que no es una cosa, 1, 2, 3,...sino que ven lo que es 1, pues como objeto de la clase, con el ábaco, con los carteles andan en la pizarra con sus cosas; luego lo escriben, sobre todo teniendo en cuenta la direccionalidad, que hay algunos que todavía te lo cambian; a lo mejor, te lo hacen...

M.C.- Te lo invierten, el sentido del número...

I.- Entonces, es eso: manipulando cosas reales, que a ellos le den una idea de lo que es y luego ya, poco a poco, se van haciendo cosas más abstractas, ¿no?; se van llegando a la operación, pues con un...Por ejemplo, yo siempre le ponía los ejemplos entre unos "los bolsillos de mi babi": en un bolsillo tenía tanto y en otro. Entonces, le haces un cuento y a veces le preguntabas ¡Aquí tengo esto y aquí tengo lo otro!; lo uníamos, y así hacíamos unión. Y también, a veces repites, repites, repites, ¿sabes?, hasta que ellos vayan...Y después, por supuesto, lo llevan después a la práctica, ¿sabes?, a escribirlo...

M.C.- ¿Y respecto a los hábitos de trabajo, que comentabas también?

I.- Eso también es eso; repitiéndolos, haciéndolos trabajar, hablándoles mucho, ¿no?, haciéndoles caer en la cuenta de que ellos tienen que tener una responsabilidad, que si ahora decimos a trabajar, pues venga a trabajar. Claro, todo eso no se consigue en un día, sino a base de muchos esfuerzos, de hacerles comprender, de dialogar con ellos, de ver la necesidad que tienen de estar siempre trabajando, y que hay un tiempo para todo, ¿sabes?. Eso es...

M.C.- Vamos a ver. Respecto, por ejemplo, ¿Tú crees que existen diferencias, en cuanto al aprendizaje, entre niños y niñas?. Y en cuánto a la actitud de comportamiento, ¿Tú crees que hay diferencias entre niño y niña?.

I.- No. Hay chiquillos que son mataperros pero también las hay mataperras. El sexo no...

M.C.-.....¿crees que intervenga para nada?.

I.- Lo único, por Psicología, la niña madura antes que el niño. Entonces puede que, a lo mejor...pero no es mi caso, ¿sabes?, porque hoy hay tanto de una cosa como de la otra. Puede que, en algunas veces, sí te toque las niñas maduras, ¿sabes?, más maduras que los niños; además, los niños son más infantilones. Pero... después tengo...así de Primero no veo tanto, porque son niños...

M.C.- Pero, eso lo has observado en cursos que has dado.

I.- En algún que otro curso sí se ve, sobre todo ya cuando empiezan los niveles un poquito ya más alto, ¿no?. Claro, las niñas ya se desarrollan antes, sobre todo cuando llegas a Segunda Etapa o ya en Quinto; Cuarto y Quinto, sobre todo, las niñas...muchas de las niñas ya en Quinto ya son señoritas y están totalmente desarrolladas, ya las ves con otros intereses, otras actitudes, otros comportamientos; y los chiquillos más alocados, más infantilones, todavía pensando en chorradas. Eso sí se nota. Pera esa cuestión de madurez y de...¿sabes?, pero no porque sean niños pues...

M.C.- Sí, por una cuestión de ¿maduración constitutiva?, más que nada.

I.- Exacto,

M.C.- Cuando piensas qué vas a enseñar, y cómo lo vas a enseñar, ¿Qué características de los alumnos tienes en cuenta?.

I.- En primer lugar, sus intereses, ¿no?. Tienes que ir captando pues lo que a ellos...y agarrarte de cosas que a ellos le diga algo, que les motive. ¿Sabes? Porque no les voy a hablar de una cosa de cuando yo era una niña chica, porque, en primer lugar, las cosas se han cambiado. Entonces, tienes que buscar, ¿me entiendes?, sus dibujos animados, de sus personajes, las tortugas Ninja, que si acá que si allá, ratoncitos, esto, lo otro. ¿Sabes?, cosas que ellos tengan a su alcance. Eso es lo primero, como motivación. Y después elegir un vocabulario, pues adaptado a...(se solapa la conversación con ruido exteriores -no es sino una frase que creo está relacionada con la que viene después); adaptado a la edad y a la circunstancia, ¿sabes?, en que ellos se desenvuelven. Y entonces pues, teniendo después en cuenta la forma de exponerlo, que sea muy dinámica, que no te tarde mucho tiempo la exposición, ¿no?, porque el niño no te aguanta mucho tiempo quieto. Es más, ya empezando y ya los ve mueven para acá, mueven para allá. Pues eso es lo que tienen que tener, ¿sabes?, más que nada en...

M.C.- En los intereses y en los demás temas.

I.- En los intereses de ellos y después eso, su evolución psicológica. Ya sabes que un niño pequeño, además, necesita estar constantemente cambiando de actividad. Tampoco vas a estar constante, constantemente. Más o menos ya vas intentando que se acoplen... a que estén un poquito más trabajando en lo mismo. Pero, ¿sabes?, tienes que estar...que ser una clase muy dinámica, más participativa; donde ellos se muevan, se levanten, se sienten...

M.C.- ¿Cómo notas que va mejorando el rendimiento de los alumnos o que van...no mejorando, sino...

I.- En realidad, estoy contenta, ¿sabes?, porque veo que me van... muchos de ellos tienen sus dificultades, ¿no?, pero ya todos me leen. O sea, claro, unos van más lentos, otros van...pero, al menos, el objetivo lo han conseguido; escribir, pues más o menos. Todavía hay gente, pues eso, que la ortografía natural todavía no la tienen, todavía te unen palabras. Pero, más o menos, veo que la gente...ahí van andando.

M.C.- Pero lo notas a través de las observaciones que le hago a ellos, de las lecturas -que están leyendo todos los días- en la escritura, de los mismos ejercicios. Exámenes yo no les he puesto. No hacemos un control...sino, por ejemplo, ejercicios, fichas que saco, ¿sabes?, pero nunca es examen ni nunca es control, ¿sabes?, en el mismo libro, en cualquier...Como estoy siempre con ellos, pues vas viendo la evolución de...sin ponerle ninguna ficha aparte, que yo diga, bueno ahora vamos a dejar esto. Porque además muchas de las veces tendrías que coger...porque son muy copiones. Los chiquillos chicos miran uno al otro. Entonces, eso no te daría mucha fiabilidad; si los separas sí. Entonces, sería dejar en la clase a unos diez, ponerlos muy separados y asíí...si, sobre todo, son con colores o algo donde ellos tengan que trabajar, ya miran, y lo que esté haciendo el otro lo hace él también. O sea, sería, más que nada, la observación directa, ¿sabes?, el trabajo diario.

M.C.- ¿Y a través de eso es cómo evalúas?. ¿Tú tienes evaluaciones...trimestrales?. Y después...

I.- Y después ya el Final para las...Bueno, no es el Final, es el Primer Trimestre, Segundo Trimestre y Tercer Trimestre.

M.C.- La media de...

I.- Exacto.

M.C.- Y, vamos a ver, ¿Crees que los alumnos con alta habilidad, es decir, con un alto nivel cognitivo y alumnos con baja habilidad deben ser enseñados juntos?.

I.- Enseñarlos juntos sí. Lo que pasa es que esos niños que tienen menos habilidad, o que les cuesta más aprender, deberían tener un apoyo. No obstante, en la escuela, a esos son a los más que apoyas, los que están repitiendo. Claro, no puedes frenar al grupo, que es el gran dilema, con el que nos presentamos hoy, ¿no?. No puedes frenar tampoco a los otros, porque sería una injusticia. Bueno, yo lo veo así, que tanto derecho tiene aquel de seguir avanzando que el otro a llegar a...Entonces, yo pienso que esa gente debería tener un apoyo, un refuerzo.

M.C.- Independientemente de la clase, ¿no?. ¿Y ese apoyo, por ejemplo, se está consiguiendo, crees tú, con el tema de la integración o...?

I.- Con el tema de la integración se consigue...Yo es que ahí no estoy muy de acuerdo tal como se hace. De acuerdo que el niño está integrado en la clase. Pero, por ejemplo, cuando se está dando las materias fuertes, como Lenguaje y Matemáticas, si el niño no te lleva ese nivel, pues entonces el niño, en ese tiempo, que esté en la clase de Educación Especial. Y que luego sea integrado, pues para eso: para cuando estamos haciendo Experiencia, Plástica, Dinámica, Gimnasia, ¿sabes?, donde él...Pero después se nos ha dicho de que no, de que el niño tiene que estar en eso...Pero bueno, ni ellos mismos se dan cuenta de que los niños avanzan por un lado y el va por otro. Por ejemplo, Javi, yo tengo a este niño ahora. El no es bobo, él sabe que los demás han ido para adelante y que él está detrás. Entonces, yo pienso que...para mí que se les causa más perjuicio. Yo no digo estar metido en una clase, ellos solos durante el día, pero que más tiempo en Educación Especial sí. Y más que nada trabajándolos, ¿sabes?, trabajándolos para que logre salvar esas dificultades. Desde el momento en que el niño ya sabe esas dificultades, pues cada vez se va integrando más, y más y más, hasta que él, más o menos, -no será el primero de la clase- pueda defenderse. Hasta ahora, y por lo que se ve, no se va a hacer así.

M.C.- ¿Cómo está planteada el tema de la integración aquí en...?.

I.- La integración aquí, por lo que se ve ahora cuando empiece esto nuevo, están intentando como que el niño quede fijo en la clase, por ejemplo, que un niño de Educación Especial quede en la clase. Y entonces la profesora de apoyo, del aula -que ya no será de Educación Especial, sino de apoyo, se va a llamar- va a bajar a la clase. Entonces yo pienso ¡Es lo mismo!, pienso yo. El niño ve que necesita una persona al lado, no vas a seguir a los otros, estarás con tu trabajo individual. Y vas a tenerla. Pienso que hasta para distraer a los demás. Por ahora está sí. Y mientras...y ahora ellos suben unas horitas, dos horas, ¿sabes?. Algunas veces...,por ejemplo, Javi, hoy lunes, subió de 9 a 10.30 y ya está; mañana solamente tendrá una hora, ¿sabes?. Suben ahora, los demás están en la clase. Entonces, por eso, yo tengo que buscar tiempo para sacárselos a los otros para dejárselos a ellos. Además, a él individualizado, ¿sabes?, porque...Además, se desfasó...él está desfasado.

M.C.- Javier tendría que estar ahora en Tercero, ¿no?.

I.- En tercero.

M.C.- ¿Crees que es importante remediar el mal aprendizaje?, o ¿Qué se podría hacer para remediarlo?.

I.- Es fundamental. El aprendizaje te refieres a que...

M.C.- Sí. Un niño, por ejemplo, que se está quedando atrás, que no...

I.- Yo, para mí, pienso que esa gente...porque por lo que quiera que sea, a lo mejor, el niño no estaba maduro o lo que quiera que sea. Yo pienso que a esa gente hay que apoyarles, con clases de apoyo...Porque entre más pronto lo saques tú de ahí, o él comprenda, o él madure, pues mejor para él.

M.C.- ¿Qué se podría hacer para que esos niños que se quedan un poco más atrasados encontraran.....?.

I.- Para mí sería el apoyo. O sea, sacarlos de la clase y entonces darles...por ejemplo, si los demás estamos dando Lenguaje, bueno que de su Lenguaje, pero adaptado a su nivel y las capacidad. Bueno, y si lo puedes ir esforzando, cada día más, hasta que él, más o menos alcance un nivel.

M.C.- El otro día hablamos, un poco, respecto a los contenidos que tú dabas, la lectoescritura, la numeración del 1 al 100...y hablamos que los contenidos, fundamentalmente, a lo que te remite es a los programas oficiales. Incluye... de los programas oficiales, ¿Tú haces adaptaciones?.

I.- Se adaptan, ¿no?. Ahora, son programas oficiales que lo tenemos para toda Canarias. De ahí, puede que una alguna cosa pues la de más amplia, o mejor. Pero quitar, no puedes quitar porque...Yo pienso que ahí estarías perjudicando al niño, porque si en un colegio o yo en clase me dedico a ¡Bueno esto lo quito!, estaría perjudicando también al niño, ¿no?. Ya hay unas cosas, y tú sobre eso...o lo das un poco, si ves que crees que...o que tus niños no están adaptados para lograr todo aquello. Pero....tienes que partir de esa base.

M.C.- Partir de esos contenidos...¿Y tienes algún tipo de presión, por ejemplo, por parte de la dirección del Centro, por parte de la Inspección para cumplir con esos requisitos oficiales?, o ¿Te sientes tú libre para decir esto o lo otro?.

I.- Te sientes libre, pero bajo la tutela de Inspección y demás. O sea, en cualquier momento el Inspector puede llegar a tu clase. De hecho, a mí hace tiempo que no me aparece. Pero por lo que se ve por ahí, se dedica a ver las libretas, te coge tu programación... O sea, que ahí, suelen ser todavía más...como muy rígidos. No se dan cuenta de que, en el trabajo, muchas veces, tú programas, pero eso luego se te queda...Te tienen como un escribiente; tienes que ir hilo por pabilo, como si fuera un diario. Todo lo que es, y por qué tuviste que quitarlo y por qué no tuviste...O sea, ahí vemos que no; se nos tienen muy...

M.C.- Muy atados. Usas guías...El otro día comentábamos también la Guía del Profesor, ¿Cómo lo usas?. Como lo usas, en el sentido también, por ejemplo, con respecto a los contenidos; si te ciñes, totalmente, a lo que dice la Guía; si las adaptas, si las modificas...

I.- El otro día las vimos, ¿no?, y, por ejemplo, a lo mejor estos libros que elegimos ahora tienen su Guía. Entonces, más o menos, te van dando unas pautas, unas sugerencias...que muchas veces, cojo aquellas o me gusta más otra, o otras que yo me invento, ¿sabes?, para llegar a lo mismo. O

sea, que por fuerza yo no me ciño...Te sirven de mucho, ¿no?, pero que después te dan libertad. O sea, que lo que hace es enriquecerme más, darme un abanico más amplio de posibilidades.

M.C.- Rebeca, ahora...Quedan una, dos o tres preguntas que...

I.- Poquitas, ¿no?.

M.C.- Sobre los contenidos, como ya habíamos dicho, que la Administración, ¿Crees tú que te tiene bastante sujeta?.

I.- Nos tienen cada día más. Se ve cómo cada día más...Bueno, ya te dije, la otra vez, como si no hiciéramos nada. Y entonces, todo lo quieren como muy escrito, y lo que hiciste, lo que no hiciste, si de tal hora a tal hora fuiste al baño, si después viniste, que si después cambiaste aquello, por qué lo cambiaste. Entonces, te vas a pasar todo el santo día redactando y escribiendo. Y yo, será eso, que soy muy...Pienso que mi conciencia la tengo tranquila y me gusta cumplir, y me gusta trabajar. Entonces, pues que me den una serie de...Yo sé lo que tengo que ir dando, entonces, pues que den libertad para poner, para quitar, para poner, para cambiar...; de esta forma no quiero darlo, lo voy a dar de la otra; esta tira no me gusta, voy a cambiarla por la otra; o voy a hacer ésta y otra más; y después, si aquí me extendí mucho, bueno, pues ya el otro intentaré...¿Sabes?, darte a ti un poco de creatividad y de...¿No sé?, un poco que se vea tu trabajo personal, ¿no?. Y, por supuesto, lo que no me gusta es hacer los Diarios. Sí como Diarios, especie de Diarios y todo...

M.C.- Pero ¿Por qué?, ¿Por qué la Inspección te,...?.

I.- No, no. Pero bueno, esa programación, que poco menos, es como especie de Diario, porque si luego...Yo te dije el otro día, muchas veces, es muy frustrante. Muchas veces vas, o bien se te queda corta o muchas de las veces -que es lo más que te suele pasar- te queda muy larga. Entonces luego, se te quedan una cantidad de cosas que, la verdad, te descorazona, ¿no?. Aunque te hace pensar luego y... Entonces prefiero...Además si quitas algo, tendrás que poner ¿Por qué lo quitaste?. O sea, la otra programación lo vuelves a poner lo que era de aquí, pues tienes que dar las razones, ¿Por qué?. Te pasas la vida escribiendo.

M.C.- Entonces tú...para ti la programación, por lo menos, la escrita y la que la Inspección te exige, es más bien para tenerla, ¿no?. Cuando tú piensas en lo que vas a enseñar y de alguna manera planifica...O sea, siempre los profesores dicen: bueno, yo sé lo que voy a hacer con mis alumnos. Piensan sobre lo que van a hacer, aunque después no lo reflejen en el papel.

I.- Exacto. Eso es siempre. Eso siempre, y cualquier tema vas a dar: Y, a ver ¿de qué forma lo podría?, a ver ¿qué tengo que buscar?, ¿qué materia voy a necesitar?.

M.C.- Y ¿cuándo vas a enseñar, lo que piensas es en la actividades más que, por ejemplo, plantearte objetivos?.

I.- No, en las actividades y en los objetivos. ¿Qué intentas tú, por ejemplo, qué intentas conseguir cuando le planteas eso en los niños?. Por ejemplo, yo cuando estoy planteando la "l", la "p", las "pra", "pre", "pri" y toda esa gente, ¿Qué quiero?. Que el niño la interiorice, que luego sea capaz de...que la asimile, de tal manera que, al hablar o al escribir, pues la tengan y la exteriorice. Igual que eso, que cuando tú estés con el verano y las estaciones y demás, ¿Qué intentas?. Pues hacerle comprender al niño los cambios de tiempo, que el tiempo no está siempre igual, aunque aquí

es...Bueno intentas una serie de actitudes, ¿no?, y conseguir unos fines, ¿no?. Que muchas veces ni los plasmas; pero como las tienes que tener, sobre todo, cuando haces la programación larga, pues tú, más o menos, en teoría tú vas...Bueno, pues cuando vayas dar este contenido, son con estos objetivos; o estos objetivos me van a servir para estos contenidos; y voy a hacer estas actividades. Luego, cuando ya estás en el terreno, puedes que te desvíes o que sigas el...claro, modificas. Pero claro, siempre contando con lo tienes. Por ejemplo, yo ahora no me voy a poner enseñar una raíz cuadrada. Yo tengo que seguir...porque tengo claro los que son mis objetivos, mis metas en Primero, ¿no?. Entonces, siempre batallar, batallar, batallar sobre lo mismo.

M.C.- Mira, ¿Qué recursos consideras importantes como profesor?. Por ejemplo, a nivel de espacio, a nivel de infraestructura del Centro, a nivel de materiales, de libros.

I.- Mira, aunque a mí no me gusta la gimnasia, pero un buen gimnasio amplio. A mí, por ejemplo, me entra fobia entrar en el que tenemos, porque es tan pequeño y tan...que no, que no te puedes mover. Entonces, un buen gimnasio, con las medidas y condiciones higiénicas, que se limpie todos los días, pues son muchos niños los que pasan por allí. Considero las clases amplias -bueno, eso lo tenemos nosotros aquí-, con unas mesas adecuadas a la altura de los niños, con buena iluminación -que eso no lo conseguimos aquí- pues tenemos que tener las luces encendidas; considero material, por ejemplo, como para psicomotricidad: aros, pelotas, masas, sopladeras, burbujitas, cuerdas, tener cassette en la clase con cintas, ¿sabes?, que tú no tengas que estar buscando...prever primero. Muchas veces es el factor tiempo. Después, montar una buena biblioteca de aula, donde el niño tenga, en cualquier momento, -que terminó con sus tareas- donde él pueda leer, incluso para dejarle llevar para casa. Después...el otro material ya lo compran, más o menos, los padres, lo que son libros y demás. Tener medios audiovisuales. Sería bueno que aquí en el colegio, que no las hay, tener un buen proyecto -bueno un buen proyector sí hay-, pero unas diapositivas adaptadas a cada nivel. Por ejemplo, si ahora dando para Primero, que se tengan seleccionadas y que tú no tengas que hacer un gran trabajo de investigación en buscar filmas o hacértelas tú. Esto sería, también...

M.C.- ¿Y en qué medida esas cosas las tiene el Centro?.

I.- Bueno, más o menos. El gimnasio, como pobres, tiene... tiene sus cositas. Es pequeño, pero bueno. Ya se visto la necesidad de ampliarlo. Se ha hablado con el Ayuntamiento a ver si lo echan hacia atrás. Después, cassette, no hay para todos uno pero, más o menos, nos vamos remediando y nos lo podemos prestar, unos a otros. Lo que no hay son diapositivas adaptadas a los niveles; a lo mejor hay, pero para el ciclo superior. Pero, por ejemplo, que estén adaptadas a los programas que tenemos. Por ejemplo, en Primero se da las estaciones, se da el año, se dan los días de la semana...Entonces, por ejemplo, yo lo que hago es que con el chico de Segundo, muchas de las veces consigue en el Centro de Profesores... Por ejemplo, el otro día era de la lluvia y demás; a lo mejor a mí no me viene, pero como el año que viene, más o menos, está en el ciclo, pues entonces, los llevo juntos a vídeo. Pero es eso, tienes que ir al Centro de Profesores, buscar...Entonces pienso, que algo más cerca; como un Centro de Profesores, pero aquí en la zona, donde tú tengas... Yo, por ejemplo, en Primero, los temas que voy a dar, que ya esté todo eso recopilado: esto es para Primero...Tú tienes que empezar a sacar, tú tienes que ver muchas veces esas cintas para ver como anda la cosa...Entonces, pierde...

M.C.- Y el aula en la que estás, ¿Tú la consideras adecuada?.

I.- Es muy oscura, muy fría. Sobre todo cuando se nos va la luz, se nos cae el alma, porque

aquello es una cueva de ladrones, negra. Y ahora, cuando empiece a salir las hojas a los árboles...Pero, después, en cuestión de espacio, estoy bien; son veintidós niños los que tengo y nos movemos bien. Incluso hacemos psicomotricidad allí dentro, nos podemos mover.

M.C.- Respecto al horario, tú me comentabas el otro día, que era un horario flexible, que no te estableces por áreas: de 9 a 10 Lenguaje, de 10 a 11 Matemáticas, sino...

I.- Flexible y de acuerdo a las necesidades. A lo mejor, andamos más apurados en cualquier cosa, pues a lo mejor, echamos primero eso. Luego cambiamos de actividad, pues cogemos otra cosa, ¿sabes?. Yo no tengo...Ahora, por supuesto, donde está siempre es Lectoescritura, ¿sabes?, lo principal. Luego ya lo demás, las Matemáticas, sigue en orden de importancia, la Experiencia. Pero lo primero es lectoescritura.

M.C.- ¿Qué textos utilizas o sueles utilizar y qué criterios tienes para seleccionar?.

I.- Mira, yo busco textos que me ayude a mí, ¿sabes?, bueno, a mí y a los chiquillos a comprender las cosas. Entonces, por regla general, casi todos los textos te vienen muy bien de ilustraciones, ¿no?, porque te ponen todo con un colorido y demás...fabulosos. Pero así y todo... no creas que están haciendo mucha mella, porque el niño no tiene esa capacidad de abstracción para decir: ¡pues mira, está aquí!, sino...no sé, no sé. De verdad, que estamos dando con unas generaciones que está como muy en el aire, ¿sabes?. Porque cosas que tú ves...Después, a lo mejor, muchas de las cosas no las relacionan, por ejemplo, los mismos niños aquí, criados en el campo. Estábamos, esta mañana, viendo las hortalizas y las frutas; muchas de las frutas estaban dibujadas allí, y no sabían lo que eran. Acelgas, estas son acelgas, ¿cómo?; hojas de coles habían por allí, una calabaza. Claro, la tenían sin color, pero al menos la forma.

M.C.- Pues imagínate eso en el campo, ¿Cómo será en la ciudad de Las Palmas?.

I.- Pues eso te digo. Pero es eso, que se ven niños...

M.C.- Niños, por ejemplo, que no saben qué es la leche, de dónde sale la leche. Me han comentado a mí eso.

I.- Tú no me digas, pero que en la Aldea no te ven una vaca...
(La conversación de las dos se solapa)

M.C.- Claro, pero como ellos después no asocian, no ven a la vaca que da la leche, sino lo que ven es el paquete que compra la madre, pues ellos se piensa que...

I.- Se pensarán que el paquete lo hará el hombre o...Sí, sí, sí. Se ven niños donde están viviendo en un mundo con muchas imágenes, pero que luego tú no ves el resultado. Porque ellos luego no asocian, sino que se quedan ahí, en imágenes y punto, ¿sabes?. Eso es lo que me extraña. Entonces, más que nada, buscas un libro que sea claro, que no le complique la vida al crío y que te ayude a conseguir lo que tú pretendes, ¿no?. Por ejemplo, yo con Lectoescritura, pues que me ayude a conseguir mi objetivo. Entonces, yo tengo un libro de texto, que elegí Anaya porque me gustó el método; presenta la letra con un cuento; luego tiene láminas para hablar sobre los personajes de ese cuento. Estos niños necesitan, también, hablar, la expresión oral o sobre algo -si los dejas hablar te hablan hasta de-, pero centrándose ya en algunas cosas; luego tenía sus partes de Lectoescritura; y luego, más que nada, es un método global. Entonces... donde tengo

mis experiencias y todo va conectado. Pero, luego vi que con eso no iba a tener. Aparte tengo yo el Parque de Papel, que es un método de lectura tal. Tiene lectura comprensiva y luego tiene la escritura; lo mismo que hemos leído lo vamos escribiendo. Y luego, refuerzo con las libretas: pues hacemos...yo lo pongo en la pizarra, o hacemos dictado... Eso también, que tiene muchos dictados; por eso me gustó el Anaya porque tiene sus trocitos de dictados. Y entonces eso es...Pero para mí los libros son una buena ayuda. Después aparte les tengo el cuadernillo rojo, que es de escritura; escritura, más que nada, para conseguir la agilidad manual, la motricidad fina, ¿sabes?. Tiene mucho de: seguir contorno, de pintar...Les hago pintar todo, porque así todo eso le va...y al mismo tiempo van afianzando el pulso. Y después, ya llega escritura y todo lo que escribimos, todo lo leemos. ¿Sabes?, que todo va a ser un refuerzo...

M.C.- Bueno, de la evaluación... ya hablamos antes que no haces evaluación puntual, sino una evaluación continua.

I.- Exacto. Y no quiere decir que, a lo mejor, no les ponga. De repente, cuando me parezca, elijo una lectura por ahí de...que me lo he estado planteando. En la biblioteca habían unos libros - solamente hay unos quince- deja a ver si encuentro uno para cada no, que ellos nunca hayan visto, y como de ahí hacemos un pequeño control sobre lectura comprensiva y, a la vez, lectura mecánica. Y después, darle eso, un papelito donde ellos me puedan poner los números hasta, por ejemplo, el 50, que es lo que estamos dando, ¿sabes?, donde ellos, sin que yo les diga nada. Lo que pasa es eso, que tienes que tener un control terrible porque se te copian; entonces, no te sirve de nada.

M.C.- ¿Qué información te proporciona, te da la evaluación?. ¿Sólo a nivel de rendimiento o te aporta alguna...?.

I.- El rendimiento. Ver si lo ha conseguido y también, quién se está quedando atrás. (Se ponen a hablar del comportamiento de algunas niñas de la clase).

M.C.- Bueno, pues, sobre un poco ...Algunos profesores, muchas veces, comentan que han tenido un buen día, que se sienten satisfechos, ¿En qué situación te sientes tú satisfecho cuando dices: qué bien me siento, qué bien me ha salido la clase, qué todo lo que hecho...?.

I.- Pues cuando lo que explicas es captado por los niños y luego, lo observas en los ejercicios, ¿no?, que tienen que hacer, cuando lo pones en práctica, cuando los ves a ellos felices, cuando están trabajando a gusto -y eso se nota en el chiquillo. Pues eso al maestro le da un...un esfuerzo placentero, el ver que están trabajando a gusto, cuando te cogen las cosas que les estás explicando, cuando le has tenido que llamar, muchas veces, la atención, ¿sabes?, porque hay niños que se les tiene que llamar cuatro, cinco, ocho, nueve...y eso, muchas de las veces, te va creando una tensión, ¿sabes?. Hay días, ¿no?. Hay días en que los niños parecen que están más dóciles. Hay otras veces, sobre todo algunos, que de dóciles no tiene nada. Entonces eso, creas o no creas, te van...te va cogiendo, te va cogiendo y claro...Cuando te das cuenta estás...

M.C.- En tensión...

I.- Que es el problema de los maestros. Lidiando, como decimos aquí, con tantos caracteres, tantas clases de educación, ¿no?. Porque hay unos niños que están bien educados, otros no tan bien educados. Entonces, claro tienes que ir...llega un momento en que la adrenalina te va subiendo. ¿Tú sabes lo que es un niño?, venga mi niño, venga mi niño. Y más que nada, no es por

lo que el niño esté haciendo -muchas de las veces también, porque no es justo que los demás estén trabajando y él no- sino porque te desarma la clase. Y si los demás ven que aquel le sale bien hacer lo que le da la gana, pues los demás... Entonces, claro, en una clase donde cada uno hace lo que quiere, muy poco vas a conseguir.

M.C.- Bueno, pues yo creo que con esto, más o menos, hemos terminado, por ahora. Ya ahora sería...Ya con esto está una entrevista, fundamentalmente, sobre cuestiones generales de la enseñanza y tal. Ya más adelante ,pues, tendría yo primero que elaborar entrevistas sobre la escuela, pero ya eso...más adelante ya te lo comentaré.

I.- Sí, algo, algo que no ha quedado claro -yo también me enrollo más que una zapata-, o algo que, a lo mejor, empiezas y se te va el romeo, o días que está más despejada uno.

M.C.- Sí, eso es así. Igual que yo también. Yo las repaso, que tengo ahora que transcribirlas -las entrevistas- y ya cualquier cosa que no vea clara o cualquier pregunta que no te haya hecho...pues, ya, en una próxima ocasión.

ENTREVISTADA: Rebeca (R)

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (P)

TRANSCRIPTOR: Francisco

FECHA: 6 de Mayo de 1996

LUGAR: Aula de la profesora

P.-: Bueno Rebeca pues vamos a empezar. La otra entrevista que te hice estaba relacionada con cuestiones sobre el desarrollo de tu profesión, y de tu enseñanza. Faltó un bloque porque yo no lo tenía elaborado como hace tanto tiempo que te hice la entrevista. Era el bloque referido al centro escolar, a la escuela; lo que tu opinas de la escuela y demás. Primero te voy a hacer unas preguntas de carácter general y después ya nos centramos en lo que es este centro escolar. Bueno, podemos empezar, tu me comentabas en la otra entrevista que terminaste la carrera y viniste aquí a este centro directamente. No tienes un punto de...

R.- Exacto, no he ido a otro centro.

P.-Bien, y para ti ¿qué es un buen centro educativo, un buen centro escolar?

R.- Pues..., no sé, ... nivelando un poco toda una lluvia de ideas

P.- Sí

R.- Más o menos, en primer lugar, pues un buen centro educativo, pues que sería el que cubriese todas las expectativas tanto por parte del profesor como del alumnado. Pues, donde haya entre los compañeros..., una buena cordialidad donde los compañeros más o menos tengan unos criterios afines. Donde tu puedas, no quiere decir que todo el mundo seamos iguales, pero donde podamos discutir las discrepancias que hayan ¿sabes? se puedan discutir, o las diferentes opiniones y de ahí salga algo positivo. Osease, que no hagan solo lo que yo quiera sino consensuar todas las cosas, para luego poder llevarlas en bien de los niños. Pues con una ..., una buena dirección donde los padres colaboren también pero colaboren dentro de sus materias sin meterse dentro en nuestro terreno, que es lo que está pasando ahora.

P.- ¿Si?

R.- Que hay muchas interferencias por parte de los padres que parecen pedagogos pues creo que...,

P.- ¿Y en qué medida esas características que acabas de decir se dan en este centro?

R.- Pues mira...

P.- ... en cuanto a colaboración

R.- Pues mira, últimamente las cosas no están muy, muy allá, osease, hay gente muy cerrada, hay gente, no sé, será tal vez por problemas personales o que ven que no son abiertos, no dicen, me pasa esto o contigo tengo esto; sino como que se van guardando las cosas y luego hay personas que cuando hablan parecen metrallas y boom, te suena que te quedas..., pasmada ¿sabes? No, estoy viendo mucho resentimiento, personas nuevas que han llegado y que están también un tanto, unas actitudes... No se, estoy viendo como mucho resentimiento, personas nuevas que han llegado que están también un tanto..., unas actitudes, que no se sientan y dicen pues, mira gente pasa esto, y no sé, no, a la primera de cambio sueltan... Después los padres unos ni te aparecen los que te aparecen están, que no ves resultados, muchas veces en los niños. Y de los que te aparecen pues son de los niños que van bien. Y de los niños que van mal o no te aparecen o si te aparecen es para elogiar al niño ¿sabes?, como si tuvieran una venda delante de los ojos, que su hijo es el mejor y eso..., y siempre protegiendo. Tienen un miedo a que les digas, pues mira, su hijo tiene alguna deficiencia...

P.- Vamos a ver, menudo se habla de las escuelas a través de metáforas. Desde el punto de vista teórico se dice que las escuelas son centros de trabajo o campo de lucha, anarquías organizadas, familia. ¿ Qué metáfora o imagen refleja para ti lo que es una escuela? No de las que te he dicho, pueden ser otras

R.- Para mi es una sociedad en pequeño, osease, donde el niño aparte de la familia, que

es la primera escuela, viene luego ésta que es a donde no llega la familia, entonces para mi es una sociedad en pequeño Osease, a parte de venir a lo intelectual ¿no?, aprender lo intelectual, que era antes, antes se venia a la escuela al aprendizaje intelectual, porque la familia no llegaba ahí, porque los hábitos, las buenas costumbres, se empezaban en la casa, luego en la escuela se cultivaban. Hoy la escuela ha cambiado, la escuela tiene que hacer el papel del padre, de la madre, del tío, del abuelo, ósea, vemos que se nos están poniendo demasiadas competencias a la escuela, ósea en la escuela tenemos, aparte de lo intelectual..., pues vamos pues entonces te digo es una pequeña..., sí sociedad, o un lugar donde vienes a aprender de todo.

P.- Mira, ¿qué opinión te merece la existencia y el funcionamiento de los consejos escolares? ¿Tú has participado?

R.- Sí. Lo que muchas veces parece que como algo todavía no, no hay esa capacidad de discernimiento, no, sino un poco como si un organismo que está ahí se dan los consejos escolares. Sí, hacen algunas cositas ¿sabes? algunos que atienden algunos casos pero... Por ejemplo, los padres no te vienen siempre, por parte del ayuntamiento tampoco te vienen siempre, ósea siempre falta gente. Osease, yo creo que no tienen la importancia, no se les da la importancia que en realidad tienen.

P.- Deben tener. ¿Y que valoración haces de tu experiencia en el consejo escolar, cuando has participado?

R.- Bueno, yo lo veo..., por ejemplo de lo que siempre, lo que pienso , lo digo; equivocada o no equivocada porque pienso que si me callo, luego ya la gente que opine pero...

P.- Y respecto al claustro ¿tu crees que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones?

R.-Bastante decisivo

P.- ¿Si?

R.- Y sin embargo es eso, mucha de la gente, pues porque tienen prisa o porque evitan conflictos pues..., no es mi caso porque suelo hablar en los claustros y muchas veces hasta he dicho mejor me pusiera un cierre porque la gente... que es lo que estamos viviendo.

P.- ¿Hay cierta ...?

R.- Hay un poco de apatía, hay cierta gente , pues que callan si surge cualquier conflicto o cualquier..., sin ser conflicto, cualquier propuesta y la callada por respuesta ¿sabes?

P.- ¿Y por qué crees tu que se da esa situación?

R.- Pues unas veces pienso yo que a lo mejor para evitar enfrentamientos , osease, o piensa que si yo digo lo que siento pues ya voy en contra de la otra persona, no una visión distinta, pues somos personas diferentes, donde cada uno venimos de un mundo diferente ¿no?, entonces cada uno tenemos nuestro punto de vista. Yo pienso que cada uno expone lo..., entonces hay personas que, o bien porque no les gusta hablar en público..., y entonces se ve como un cierto pasotismo. Después también la gente, pienso yo que están agobiados, pues bueno, la mayoría, mucha gente son madres de familia ¿no? y entonces están pensando que esto se va a retrasar, que tengo que recoger al niño, que tengo que ir a hacer... Y entonces cuanto más pronto termine más pronto te marchas.

P.- Más pronto te marchas. Tu has formado, estas formando parte del equipo directivo y has formado parte de equipo directivos anteriores ¿Cómo te decidiste a esta faena?

R.- Pues en principio por Moisés que poco menos que, ¿sabes? que me metió, que el veía que yo podía hacer una labor que pues..., entonces El como formaba su equipo pues muchas veces..., casi sin gente pues, también me vi coaccionada, ¿sabes? vamos..., no una coacción..., Anda, no me dejes solo, venga, pero muchas veces se / / en mi papel no es grave, aunque debería tener más referencia, me refiero en competencias, muchas veces, soy la última que me entero.

P.- ¿Si? ¿Y que competencias tienes más o menos ?

R.- Que bueno, lo que cumplo son las actividades extraescolares, todo eso corre de mi

cuenta, el organizarlas y el coordinarlas cada uno..., presenta la suya. Entonces son a lo largo del curso pues fiestas, las fiestas que hay, eso es en mayoría mi cometido.

P.- Tu cometido

R.- Pero después, formo parte del equipo directivo, tendría que aconsejar al director a tomar decisiones cuando..., entonces sí de vez en cuando nos reunimos, pero muchas de las veces es eso que no coincidimos en las horas libres, entonces surge algún problema, entonces el director pues, coge a Ruth que es la secretaria, y el jefe de estudios si lo tiene más cerca y eso; y muchas de las veces yo me quedo descolgada y cuando me entero, pues me entero.

P.- ¿ En el claustro?

R.- En el claustro o me entero por fuera o a través de algún padre o de otros compañeros, a pues esto es así.

P.- Ya, ¿y qué valoración haces de tu papel, de tu función?

R.- ¿En el equipo directivo?

P.- En el equipo directivo

R.- Pues la verdad es que estoy por tirar la toalla, porque me cuesta muchísimo, coordinar a la gente es terrible, parece que estas pidiendo una limosna; osease, cosas que ya están consensuadas en claustro. Al principio de curso yo hago el plan de las actividades extraescolares y las fiestas..., sí, sí, todo el mundo de acuerdo lo / / o silencio, entonces se entiende que todo el mundo admite. Por ejemplo, cuando llega carnavales, si es una cosa que está en el plan claustro y que se ha aprobado, hay que cumplirlo, todo el mundo tiene que participar. Bueno, pues cuando se acercan las fechas de carnavales hay, hay que ver poco menos que hay que ir mendigando detrás de la gente, después uno se descuelga, el otro para acá, el otro para allá, osease, no estoy satisfecha.

P.- ¿ Y que otras unidades organizativas, como equipos de ciclos, de departamento, y demás, crees que funcionan en el centro...?

R.- Bueno, más o menos equipos de nivel y ciclo.

P.- Equipos de nivel y ciclo

R.- Y ciclos sí. Los departamentos ya nada, osease, desde el principio desde que empezaron apenas si funcionaban ¿sabes? pues nunca se le dio mucha efectividad, era un trabajo de enanos, no sabias por donde empezar, entonces nosotros funcionamos a nivel de ciclo y de nivel.

P.- Y de nivel. ¿Has formado parte, has sido coordinadora de...

R.- Este año soy coordinadora por primera vez.

P.- Por primera vez este año, ¿ Y cómo te decidiste a hacerlo? ¿ fue por sorteo o...?

R.- No simplemente se dijo, nadie, nadie quería de las personas que formábamos el equipo.

P.- ¿Tu tienes este año un cuarto, no?

R.- Un cuarto, entonces dije yo, los demás aceptaron y yo caí.

P.- Por voluntad propia

R.- Por voluntad propia y bueno, por si te sirve de algo, ¿esto no lo vas a poner en ningún sitio, no?

P.- No . Si quieres paramos

R.- Esto es para ti

P.- Si quieres paramos.

P.- Vamos a hablar ahora de lo que fue o ha sido el proceso de la jornada continua, que se instauró en el centro hace poco tiempo. ¿ Qué valoración haces de la jornada continua y...?

R.- Para mí, es maravillosa, osease, a nivel personal, por ejemplo, fabulosa, es que ni me lo creo cuando yo veo que a la una y media suena la sirena y que ya, ya te vas. Eso a nivel personal. Y después ya educativo, igual; osease, que al principio teníamos miedo que si las cinco

horas iban a cansar a los niños, además se te van volando, ni ellos mismo, muchas veces, cuando suena la sirena, " ¿ya la sirena?". Ósea si ellos mismos están metidos en su mundo, que cuando nos damos cuenta se nos fue la mañana

P.- ¿Y el proceso fue un tanto conflictivo?

R.- Uf..., bastante conflictivo, entre los distintos sectores. Nosotros los maestros por ejemplo, estábamos de acuerdo, bueno había algún que otro maestro que no en los preliminares, fue, también entre nosotros hubo pugna. Pero ya después se llegó a un consenso entre los maestros, que si más que nada fue con el personal de la cocina y las educadoras y eso fue a muerte. Pero se consiguió. Ya después los padres ¿sabes? se metieron, no todos los padres, habían padres que no querían, pero después la mayoría, el APA empezó a moverse y entonces se consiguieron, gracias a ellos, gracias al APA.

P.-¿ Crees que el edificio, el colegio reúne las condiciones materiales suficientes para desarrollar una buena labor educativa?

R.- Bueno sí, yo lo único es las clases, osease, que tenemos que estar todo el santo día con la luz artificial cuando tenemos unos grandes ventanales pero claro, han puesto unas persianas que vamos tu, que no puedo estar en la clase sin encender la luz. Después de lo demás, sí tiene instalaciones no adecuadas lo que pasa es que después tienen el material suficiente, por ejemplo los laboratorios da risa porque aquí...

P.- No, no se ha dotado el centro de material.

R.- Nunca, el material que tiene es de uno que tenía, al principio se dotó de un material que muchos de ellos ya han quedado hasta obsoletos. Entonces eso es lo que nos falta ¿sabes? por ejemplo en laboratorio, un buen laboratorio.

P.- Desde tu punto de vista ¿ qué metas o objetivos prioritarios debería alcanzar un centro escolar?

R.- Pues en primer lugar que sea un centro unificador ¿no? donde la gente eh...,

P.- No segmentado

R.- No segmentado y después a la misma vez, pues dando a los individuos que estén aquí ¿sabes? pues se les eduque integralmente y no, no donde haya diferencias, bueno de hecho que aquí no hay diferencias ni entre ricos y pobres, ni nada vamos. Pero, más que nada que sea un centro que unifique, a la persona que no la trabaje por sectores o por segmentos, sino total.

P.- Que trabajen el desarrollo integral

R.- Integral de la persona

P.- De la persona. ¿Y tu piensas que ese objetivo del desarrollo integral de las personas, hay acuerdo entre todo el centro para conseguirlo?

R.- Bueno

P.-... o hay...

R.- Hay...

P.- ... otro tipo de objetivos.

R.- Hay, hay ¿sabes? no está el 100% no, hay compañeros pues que sí que ven esa necesidad y la están llevando a cabo, otros pues van más a lo que es el aspecto académico sólo y eliminando todo lo demás

P.- Sí, sí, bueno ... y los problemas ¿ cuáles crees que son los principales problemas que tiene el centro?

R.- Pues en primer lugar, lo que te dije ya de antes, dotarlo bien, por ejemplo el laboratorio, ¿no? que tenga su material, también nos haría falta un buen salón de actos, donde no tengamos que estar siempre emigrando o buscando, para allá, para acá , sino un buen salón de actos. Y después en cuanto a personal, pues eso que los compañeros pues estén más unidos ¿sabes? estas boberías que están surgiendo ahora de unos separatismos, unos resentimientos, que eso yo pienso no beneficia a nadie.

P.- Aja, ¿ y tu crees que ante estos problemas, se discuten entre toda la gente y se le

intenta buscar una solución o es un problema que afecta al centro? ¿ No, no se trabaja para conseguir una, un resultado positivo?

R.- Bueno, más o menos ¿sabes? se está trabajando por ciclos , osease, más o menos y por niveles aunque, dentro de los mismos niveles pues también hay profesores que no han llegado a un mismo acuerdo y no están trabajando los objetivos, sí pero cada uno los trabaja sui generi, a su forma. Ahí todavía no sé, ¿sabes? no se ha llegado al 100%

P.- Al 100%, bien, ¿ y cuáles crees son las principales decisiones que se toman en el centro?

R.- ¿Principales decisiones a nivel de...

P.- Sí, hay decisiones que vienen desde fuera como por ejemplo hay que eliminar unidades etc., todo eso viene de la consejería.

R.- Ya dado

P.- Ya dado, pero el centro puede tomar decisiones respecto a horarios, respecto a contenidos...

R: Sí claro...

P.- ... respecto a evaluación, respecto pues asignación de recursos y todo...

R: Eso lo tomamos...

P.- ... ese tipo de cosas.

R: Todos ¿sabes? nosotros, a nosotros nos dan tanto dinero, pues nosotros somos los que los vamos asignando en claustros de acuerdo a las necesidades. Los horarios los hacemos nosotros, los apoyo, los..., cuando nos mandan de apoyo o con las horas nuestras ¿sabes? libres que vamos teniendo. Después pues los recursos humanos, osease, la distribución por ciclos o niveles, todo eso lo hacemos nosotros, los objetivos, sabiendo lo que nos ha dado el ministerio, pero luego nosotros tenemos libertad para adaptarlos. Las evaluaciones, todo eso nos corresponde.

P: ¿ Y consideras adecuado el modo en que se toman todas esas decisiones o habría que cambiar algún aspecto?

R: Bueno, más o menos el aspecto que yo cambiaría, sería eso, que la gente fuera más participativa, que se debatieran más las cosas ¿sabes? Pero eso, debatirlas sin que haya enfrentamiento. Ahí adolecemos eso un poquito

P: Aja ¿ tu te sientes participe en la toma de decisiones?

R: Sí

P: ¿ Activamente tu participas en todo eso ?

R: Equivocada o no, participo.

P: Te sientes par...

R: Sí

P: ... participe

R: Sí

P: ... de las decisiones

R: Sí

P: Bueno pues con esto terminamos.

R: Bien.

P: Así que gracias

ENTREVISTADA: Saba
ENTREVISTADORA: Carmen Martel
FECHA: 10 de Junio de 1996
LUGAR: Aula de la profesora
OBSERVACIONES: Sin grabadora

DESARROLLO PROFESIONAL

Saba añoraba desde pequeña su ingreso en el Magisterio; "Yo quería ser señorita" por encima de todo sin tener en cuenta siquiera los aspectos relacionados con la enseñanza. Incluso una época en la que dejó de estudiar por capricho mantenía la idea y después siguió e hizo Magisterio. La formación en el Magisterio es calificada como "otro mundo" distinto al mundo real de las clases, los chiquillos y la escuela. " Te informan, te dan conocimientos pero cuando tienes una clase delante es un mundo distinto."

Su Formación como maestra ha sido fundamentalmente a través del contacto directo con los niños. También con el apoyo de algunos compañeros. Sin embargo "en los cursillos no encontré lo que quería encontrar, ya no me llaman la atención, es más cuando veo a los maestros creo que lo que dicen no se corresponde con lo que hacen, pienso que es gente que va por la vida con mucho Idealismo, mucha utopía pero en el fondo todo son mentiras."

Particularmente el contacto con la gente del colegio es la forma más usada para el perfeccionamiento. Actualmente no está en grupo estable, ni proyecto de innovación, en el centro colabora en la elaboración del P.E.C.

Actualmente no dejaría la enseñanza porque " necesito lo que hago " y porque " me encuentro muy a gusto de venir a clase ". En clase me quejo de que los padres no participan y de la heterogeneidad de las clases, demasiado dispersas en cuanto al alumnado.

Cuando empieza a enseñar imparte docencia en todos los niveles. Está 10 años en segunda etapa y después pasó a primaria debido fundamentalmente a que con los grandes terminas cansandote por los problemas de conducta y disciplina. "Con los pequeños siento que llego más; la distancia es más corta entre alumno y profesor".

De cara al futuro las expectativas se centran en seguir en la enseñanza sin aspiraciones a cargos ni otro tipo de tareas. La combinación de la esfera doméstica y profesional se le hace más llevadera "porque mi madre me lleva la tarea" y tengo la colaboración de la familia. Por su parte se conforma, lo tiene asumido. Además de las actividades propias de la docencia y el hogar, imparte clases de danza.

Forma parte del consejo escolar desde hace cuatro años y lo valora positivamente, se tratan temas sin enfrentamientos y las relaciones entre los miembros del Consejo son calificadas de "más que buenas ".

ESCUELA

Saba lleva 14 años en este centro. Anteriormente estuvo en el colegio de Santa Brígida, cinco años y en el de Teror. Las diferencias entre estos centros eran evidentes. El de Teror era como una familia, el de Santa Brígida a nivel de profesorado era más como hermanos a diferencia de que aquí en que "cada uno a su nido" y "falta calor humano". A nivel de niños aquí son más sanos, menos violentos, los padres son más cordiales, abajo estaban mas a la defensiva.

La Escuela Ideal sería aquella en la que se dé una enseñanza afectiva. Primero que los profesores formen una piña, tengan buenas relaciones, segundo que los grupos sean más homogéneos y tercero que tengan buenas dotaciones, uso de laboratorio, aula de plástica etc.

Este ideal choca con la realidad: "en las relaciones entre profesores falta mucho por lograr y de laboratorios y materiales estamos a cero a causa de falta de presupuesto."

Respecto a las relaciones de los padres con el centro, a nivel de clase "no me quejo" pero en general son deficitarias, no se involucran en lo que debieran. En el Consejo Escolar hay padres pero en el A.P.A. sin embargo no están informados. Aunque el C.E. sirve para un mayor acercamiento entre padres y profesores.

El Claustro es un órgano decisivo en los temas que puede, sin embargo hay temas que el claustro no puede decidir, deben ser llevados al C.E. Los Claustros en Santa Brígida eran interminables, eran peleones, aquí la gente calla - ¿ustedes qué opinan ? (mutis). No sé por lo que es. Aunque el Dr. sea hombre, yo no me siento en inferioridad de condiciones para exponer lo que pienso. pero no sé por qué no se habla.

La labor del equipo directivo no es ni buena, ni mala. Nada a destacar ni a favor ni en contra. Quizás la jefatura exige demasiado papeleo, dejar por escrito, papeleo que no sirve para nada. La permanencia del Dr. en el cargo tantos años se debe quizás a que nadie le ha querido quitar el cargo. Él es el único que se presenta.

Otras unidades organizativas que funcionan son las reuniones por ciclos y las sesiones de evaluación de especialistas con tutores también son muy efectivas. Los Departamentos no funcionan.

La Jornada Continua supuso en el centro enfrentamientos y tensiones entre distintos sectores. Fue un logro del A.P.A. Veo lógica la postura de ellas, pues peligraba su puesto de trabajo pero se llegó a un punto en que no nos decíamos ni palabra. Después se han ido limando asperezas.

Metas

* Que los niños estén bien en conocimiento.

* Que se fomenten valores como la honestidad "educar para la vida". No sólo que sepan sumar, restar, multiplicar.

Conseguir que los niños estén bien en conocimientos, en valores humanos (honestidad, tener buenas actitudes, buena disposición, etc.).Creo que hay acuerdo para alcanzarlo.

Problemas

* Escaso material para muchas actividades.

Decisiones

* Respecto a las decisiones de asignación de recursos, horarios, distribución de materiales, contenidos, evaluación, etc, son decisiones que acuerda el Claustro, los ciclos y las áreas. Se intenta llevar a cabo lo que se acuerda y no hacer cada uno lo que quiera. Se toman las decisiones de forma democrática, y de forma conjunta se habla y se llega a acuerdos. Considero que es una forma adecuada para tomar las decisiones .

CURRICULUM

Objetivos

* El planteamiento que hago de los objetivos es por nivel, aunque no son objetivos que me saco de la manga. Normalmente los objetivos se realizan por ciclos y se distribuyen por niveles. Me planteo objetivos de conocimiento, procedimiento y actitudes. Me gusta enriquecer valores morales y sociales.

Contenidos

* Los contenidos los elijo en relación con los objetivos que se están tratando. Los elaboramos basándonos en lo que está estipulado en los programas oficiales. Añadimos, quitamos, los adaptamos al colegio, le ponemos nuestro sello. Dentro del ciclo respetamos lo que se acuerda. Aunque en principio los contenidos de los programas son adecuados, para mí se están quedando un poco cortos. El escalón se ha bajado demasiado en cuanto a nivel de contenidos, quedan muy cortos.

Metodología

* Características: Lo más activa que puedo, lo más manipulativa. En la medida en que puedo procuro individualizarla bastante.

Es también participativa, que todo el mundo entre a formar parte en lo que se está "cociendo".

* Materiales: Hago uso del libro de texto. Queremos desvincularnos para el año próximo del libro de texto. Pero para que no queden lagunas tienes que tener las unidades bien programadas de forma que no te quedes a la deriva. El criterio de selección del libro de texto está estipulado en el centro. Si se elige un libro 1 año se respeta por 4 años. Es un acuerdo de ciclo que se respeta.

Uso poco otros materiales porque en el centro no hay. Algunas veces me las ingenio y traigo cosas que se me ocurren para completar.

Evaluación

¿ Para qué ? Para comprobar si lo que me planteé, los objetivos se ven alcanzados.

No me conformo con los resultados de la evaluación, me autocritico mucho: "Tal vez si hubiese sido de esta forma..."

¿ Cómo ? Normalmente de forma continua, pero a veces pongo pruebas, cuestionarios como para ver que dan por sí solos ante una prueba sin el apoyo de la profesora.

¿ Qué ? Conocimientos, actitudes, calidad humana, limpieza, orden.

ENTREVISTADA: Salomé (SA)

ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel (Ma C)

FECHA: 8 de junio de 1996

LUGAR: Aula de la profesora

TRANSCRIPTORA: Rosi

Ma C.- Esta entrevista va más en la línea de lo que ha sido el desarrollo de tu carrera profesional, de las ideas que tienes sobre la escuela en la que ahora mismo estás trabajando, y sobre la enseñanza. Vamos a empezar, primero, por lo que es el desarrollo de la carrera. Si quieres me puedes comentar ¿Qué motivos te llevaron a ti a elegir la carrera de Magisterio?

SA: En un principio yo tenía claro que mi vocación era dedicarme a algo relacionado con los niños, ya fueran pequeños, medianos o una edad avanzada. Mi ilusión hubiese sido haber hecho Pedagogía. Pero por cuestiones económicas y familiares no podía ser, lo más cercano a ello era la carrera de Magisterio, aquí en Las Palmas. Una vez que comencé a hacerla me gustó lo que estaba haciendo y seguí por esos derroteros. Aún así, de todas formas, tengo hasta Cuarto de Pedagogía, pero como era por la UNED -más pesado y tal- se quedó colgado. Entonces, la idea ahora es seguir con Psicopedagogía. Seguir la misma línea de trabajar con niños, pero desde diferentes puntos de vista. Me gusta lo que hago, estoy trabajando a gusto, me identifico con la carrera y me he identificado más a medida que ha avanzado el tiempo. Una vez en la Escuela, es un poco más teórico, pero a medida que vas haciendo prácticas y ya empiezas a relacionarte...

Ma C.: En la Escuela de Magisterio, ¿te refieres?

SA: Sí, los tres años que estuve estudiando. Y ahora me encuentro a gusto con lo que hago; es decir, en principio, mi idea era...yo soy de Sociales, porque me gustaba trabajar ese aspecto, pero por necesidad de seguridad profesional, presentarme a oposiciones por Sociales me parecía impensable, pues la salida es obvia. Prácticamente, ahora mismo, a que tienda a desaparecer. Intenté presentarme por Preescolar, pero pasaba por lo mismo. Una vez que yo me presentara por Preescolar, la posibilidad de que estuviera dando clase, en esta isla, era mínima y ya yo estaba casada, mi marido trabajando aquí en Las Palmas; me suponía un trastorno. Vi la posibilidad de la Educación Física, que siempre ha sido un tema que me ha gustado; y entonces fue por lo que me presenté, oposité por Educación Física.

Ma C.: Entonces, la trayectoria ha sido Escuela de Magisterio, después, inmediatamente, sacas oposiciones. ..

SA: No. Según terminé Magisterio, trabajo durante diez años llevando una guardería infantil, trabajando con niños -lo que ahora puede ser Preescolar-. Te estoy hablando de hace ocho años, pues hace dieciocho años. Soy de la promoción del 79, pues dieciséis, diecisiete años. Entonces, según yo terminé Magisterio, ese mismo año entre una hermana y yo cogimos una guardería de traspaso. Yo me encargaba de los niños de tres y cuatro años. Estuve durante diez años, hasta que me llamaron por lista. Estuve tres años de interina y como la estabilidad no era del todo segura, en cuanto a salir o no de la isla -desplazarme dentro de la isla no me suponía un sacrificio tan grande-. Pero salir fuera sí, porque dejas una casa atrás y toda esa historia. Entonces, ya me planteé lo de "me tengo que sacar uñías oposiciones, para tener, más o menos, una estabilidad". Y entonces, fue cuando oposité a Educación Física.

Ma C.: ¿Qué valoración haces del período de formación inicial en la Escuela de Magisterio?

SA: No muy bueno. Tuve profesores buenos, malos, competentes, incompetentes, y de todo. Creo que ahora está mejor, es decir, para mí tiene que ser la práctica desde el primer año, y todos los años dedicar, al menos, un trimestre a las prácticas. Y las prácticas deberían ser más estrictas, es decir, un seguimiento mayor y más cercano por parte del tutor para, por un lado, obligar al profesorado que está admitiendo a esos alumnos de prácticas a ser objetivo y no a pasar del tema, ni abusar de ellos; y por otro lado; obligar a esos alumnos a que saquen el máximo rendimiento en esas prácticas.

Ma C.: ¿Y qué cuestiones han influido más en la profesora que ahora mismo eres?. Es decir, tienes un período de formación inicial, que tiene sus deficiencias. Y, después, qué otras cuestiones, por ejemplo, contacto con el aula, cursos que hayas hecho, lecturas, contacto con otros colegas, ¿Qué cuestiones te han influido más?.

SA: A mí lo que más me ha influido es decir...Una vez que yo oposité -oposité por una rama que yo no había practicado, por Educación Física-, me obligué, estuve dos años haciendo todos los cursos que más podía para estar al día. Entré en un dinámica que me gustó; una dinámica de actualización, de compartir las experiencias con otros compañeros, de otras zonas, que son diferentes. Yo me doy cuenta que en la misma isla, hablando por zonas, se trabaja totalmente diferente

Ma C.: !No por Colegio, sino por zonas!.

SA: Sí, por ejemplo, la zona Sur se trabaja muy bien, y no sé si depende de los inspectores, por la calidad de los enseñantes. La zona de Las Palmas es una zona muy viciada, de gente muy adulta, que ya viene cansada y harta de todo, y que lo único que quieren es un trabajo de 8 a 2 ó de 9 a 1 y marcharse a su casa y olvidarse de todo. Y, bajo mi punto de vista, con la enseñanza, el que tenga el punto de visto de "yo trabajo de tal hora a tal hora y, ya después, me olvido de todo, desconecto", no sé si admirarlo o parecerme mal, porque a mí no me cuadra eso. No sé, estamos hablando de personas y, siempre te llevas problemas y siempre uno tiene que estar actualizando, qué puedo hacer mañana, cómo lo puedo hacer mejor, cómo puedo cambiar esto para ver si a este niño lo puedo sacar adelante. Entonces, la zona Sur se trabaja muy bien; hay mucho compañerismo, hay mucha gente joven, Porque claro, es la zona que nadie quiere y los últimos que van saliendo van yendo allí. Entonces, hay otro tipo de dinamización de colegio, de trabajo. Después, la zona Norte no la conozco para nada; creo que es algo parecida a la zona Centro, de gente que ya vive cerca del colegio, que está ya muy asegurado en su sitio. Y, después, de la zona Centro no conozco sino Santa Brígida y éste, que me da que está más o menos así, a la par. Y no me desagrada, pero trabajaba mejor en la zona Sur a nivel de compañeros y a nivel de trabajo, de cuestionarse una serie de cosas, de mirar al niño como...de sacarle el máximo rendimiento. Pienso que se trabajaba mejor.

Ma C.: ¿Quizás más en grupo?.

SA: Sí, más en grupo. Se cuestionan más las cosas, la gente es más abierta a la crítica constructiva, no lo toman como algo personal. Aquí es que no se me ocurre decirle a ningún compañero: ¿Y por qué no haces esto así? !Porque a mí me parece que no te está dando resultados!. ` Ya te lo toman como algo personal. Entonces, en ese sentido, yo estoy acostumbrada a trabajar en equipo, que cuestionamos todo, como trabajaba yo el año pasado en el Colegio viejo. Nos reuníamos con mucha frecuencia, hablábamos de este niño, del otro, y porqué trabaja contigo y conmigo no, qué es lo que yo estoy haciendo mal; a ese nivel.

Ma C.: Bueno, con esta situación que has tenido en un centro o en otro, ¿Qué niveles has trabajado?

SA: En todos. Los diez años que estuve en la guardería, Preescolar, Infantil. Menos Inglés, he dado de todo y a todos los cursos. Estuve tres años de interina, he dado un año entero de Educación Especial y ese año tuve que estar haciendo cursillos (No es que "tuve", sino que lo hice porque quise). He conocido Educación Especial, he conocido Primero, Segundo, hasta octavo. De Lenguaje y Matemáticas, Séptimo y Octavo, no. Lenguaje, Matemáticas, Sociales, Naturales, Plástica, Pretecnología y Educación Física. O sea, que más o menos lo conozco todo.

Ma C.: ¿Qué nivel te gusta más?.

SA: Todos los niveles tienen un encanto. Por ejemplo, vamos a ver, los niños pequeños y el Primero necesitan de mucha dedicación y el niño es mucho trabajo; tienen que trabajar mucho y... Te estoy hablando de un caso hipotético, es decir, desde mi punto de vista, tal y como yo lo veo. A lo mejor hay otra persona que se lo toma más a la ligera. Pero el niño necesita mucha dedicación; para mí es que se están sentando las bases, y todo eso. Pero, por otro lado, el niño es muy gratificante, porque vesese adelanto y esa cosa. Después, el Segundo y el Tercero es un curso normal, donde tú lo que haces es afianzar esas técnicas básicas y empiezas ya a introducirles esos conceptos a los niños. Los niños ya no son tan esponjas, sino que empiezas a encontrar los problemas de niños con lagunas, clases muy heterogéneas. Después, tienes un Cuarto, un Quinto y un Sexto, que son muy cómodos. Son cursos donde los niños tienen las habilidades ya adquiridas y prácticamente, si tú quieres, te puedes limitar a dar una clase magistral y el que ha llegado, bien, y el que no ha llegado, no. Aunque no es la realidad que nos estamos encontrando en los Centros, pues las clases son muy heterogéneas. Nos encontramos cuatro niveles, por lo menos, en cada clase- por lo menos la mía, este año, tiene cuatro niveles diferentes- y nos tenemos que adaptar a esos niveles, y trabajar como si fuera una pequeña unitaria. Y, después, el Primero de la ESO, que sería ahora lo de Secundaria es enriquecedor a otro nivel. Y ya, después, tú puedes contactar a nivel humano con los alumnos y, entonces ya, me encanta. Me gusta porque, para mí, la enseñanza no es sólo transmitir conceptos y conocimientos a los niños, sino es educarlo en todo, en un compendio, en un conjunto de lo que es la vida. Intentar que salgan personas lo más objetiva y lo más crítica ante la vida posible; que sean lo más abierto a todo. Entonces, es un campo para mí...me encanta, es enriquecedor. Mi ilusión sería estar dando una Segunda Etapa, pero una cuestión de Humanidades, unas Sociales. Pero tampoco estoy a disgusto dónde estoy trabajando ahora. Y todos los niños tienen eso, más o menos.

Ma C.: Y el paso ... Tú has estado en Segunda Etapa también. Pero has tenido que ir a primaria...

SA: Sí, pero por cuestión de...por necesidad de... Lamec cogió secundaria, tiene más antigüedad y, entonces, yo no tengo opción. Por otro lado, Secundaria-Educación Física, tampoco me apetece tanto, porque me quedo muy anclada; son sólo dos cursos, Séptimo y Octavo, y siempre dando lo mismo. Y a mí me gusta mucho la variación. Entonces, prefiero casi más -a la hora de poder acceder a Secundaria- acceder por otra vía. Por eso te decía lo de Psicopedagogía; terminar Psicopedagogía y meterme por Servicios de Orientación o algo en Secundaria.

Ma C.: Y a lo largo de esta carrera variadísima, en cuanto a niveles y materias por los que has pasado, ¿Qué problemas u obstáculos te has encontrado?.

SA: El problema principal es la dinámica de trabajo que se establece, a veces, en algunos Centros; dinámicas de vicios, malos hábitos adquiridos y que no te dejan desarrollar un trabajo plenamente, como yo quiero o como yo creo que debe ser. Estoy abierta a discutir, pero ni siquiera se prestan a esa discusión. Si a mí me convencen o me dicen "no, eso se hace así", perfecto. Si es un acuerdo de todos...pero es que ni siquiera se da ese paso, sino que esto es así y pum,pum ,pum y automatizado. Después, problemas sociales en algunas zonas. Por ejemplo, cuando estuve en Jinámar no lo pasé muy bien; no tanto por los niños, sino por problemas de los padres que se metían...tienen un concepto de que se pueden meter dentro de la enseñanza erróneo, de una manera muy déspota y de imposición. Han pasado de ser un cero a la izquierda, a conocer que pueden tener una participación dentro de la vida escolar y se han equivocado en cómo establecer esa participación. Y lo hacen de manera impositiva, con agravios que, a veces, te lo hacen pasar mal. Y, después, a nivel de trabajar con niños, se trabaja mejor en las zonas rurales. Gracias a Dios, el niño de la zona rural tiene otra meta, el padre te ayuda mucho más. El niño de la ciudad se nota que está viviendo en una zona muy restringida, de pisos, que no tiene esparcimiento, es más estresado, más desinquieto, más nervioso y, entonces, eso se refleja un montón a la hora de la docencia.

Ma C.: Ahora mismo me comentabas que sí estás satisfecha con lo que estás trabajando. Suponte en el hipotético caso que pudieras optar ¿Dejarías la enseñanza?.

SA: No, para nada. Es que me gusta lo que hago. Bueno, ya podría tener millones, que yo seguiría trabajando en la enseñanza.

Ma C.: De cara al futuro, las expectativas era terminar Psicopedagogía y enfocar tu carrera por ahí.

SA: En principio. Yo suelo, por carácter, no me gusta estancarme en lo mismo. Entonces, yo nunca descarto "Esto no lo haré". Ahora estoy haciendo esto y no tengo ningún inconveniente. A lo mejor, el año que viene, le tengo que cambiar a alguien cualquier cosa, "mira es que a mí me tocó preescolar, ¿tu das Educación Física?" -me dicen- y a mí no me importa. Ahora tengo en mente el campo de la Psicopedagogía, terminar. Entonces, no me importa presentarme, según lo vea. Yo siempre antepongo mi vida familiar. Si cambiar a Psicopedagogía me supone salir de la isla, estar en el Sur, que mi entorno afectivo -fuera de lo que es el profesional- se vea demasiado alterado, entonces no. Pero dentro del campo que lo pueda hacer, perfectamente.

Ma C.: Una de las preguntas que te iba a hacer ya ha salido ya pues... ¿Cómo compaginas tú el tema de la vida profesional con la vida, familiar?.

SA: Me cuesta un poquito, porque mi marido no es de la rama; trabaja con coches y no entiende nada de esto. Y a él le cuesta mucho que yo me lleve trabajo a casa, es decir, no lo entiende. Pero, ¿Por qué tienes que estar trabajando tanto en casa, y no tenemos tiempo?, me dice. Entonces, procuro limitar un poco el espacio, hacer lo más posible aquí. Pero siempre tengo algo que hacer en casa, siempre tengo un cursillo que hacer. Digamos que ya se ha acostumbrado, y yo he cedido un poquito y él ha cedido otro poco, y hemos llegado a un término medio. Entonces, ahora muy bien.

Ma C.: A una negociación...

SA: Claro, a mí me ha facilitado que ahora estemos en Jornada Continua. Entonces, antes de que él llegue a casa, a mí me da tiempo de acabar todo, corregir, programar, hacer cosas nuevas para

la semana o la quincena que viene, entonces, ya lo admite más; ya no me veo en un conflicto. Pero cuando estaba con la jornada partida, prácticamente coincidíamos. Él llegaba a casa y yo siempre tenía cosas que hacer, corregir o preparar algo para mañana, o meterme en el ordenador para sacarle cuestionarios para los chiquillos. Cualquier cosa de ésta...entonces, ya me decía que "por qué tenía que trabajar tanto, yo no veo que tu hermana –tengo una hermana que también está en Magisterio- esté tan así"

Ma C.: ¿Te sientes en algún momento agobiada de decir... me están exigiendo...?.

SA: Agobiada, en momentos, sí. Porque yo soy dada a que me apunto en todo. Ahora estoy en dos cursos, más finalización del curso éste...dos cursillos: finalización de curso y un grupo estable. Entonces, ya llega un momento que digo ¡Con todo lo que tengo que corregir, actas y, tal! Pero, en el fondo, me gusta, si no, no lo haría. Hay momentos en que pasas agobios, pero pienso que eso es igual en cualquier trabajo. Hay momentos de tranquilidad y momentos de agobio.

Ma C.: Me estabas comentando que participabas en un grupo estable, que estabas haciendo cursillos ¿Qué valoración haces del grupo estable?.

SA: Positiva. Es un intercambio de formas de trabajar diferente; un intercambio de criterios diferentes de evaluar; de ver la asignatura de una manera diferente; es un enriquecimiento de la misma asignatura, porque lo que yo hago de una forma, otro lo hace de otra. Lo veo muy positivo. Además, es motivante, porque el hecho de que hagas una cosa que a "fulanito" le resultó bien, te estimula para hacerlo tú en el colegio; o el ver que una persona trabaja y tiene esas ganas de tal, también te estimula. A mí, por lo menos, me estimula a trabajar, a cambiar, a hacer cosas nuevas. Y, la verdad, que me gusta, que la experiencia es positiva.

Ma C.: Aparte de eso, ¿Has participado en algún Movimiento de Renovación Pedagógica, algún Proyecto de Innovación?.

SA: No. Proyectos de Innovación...uno que se hizo aquí hace dos años, sobre "Unidades Didácticas", que no me gustó. Después, cursos, cursillos, simposium, congresos; que te interesa un tema puntual y vas, lo haces y ya está.

Ma C.: Aparte de las actividades propias de la docencia ¿Realizas otras actividades fuera del centro?

SA: Me absorbe mucho. Ahora, en verano, me dedicó y voy...y descanso un poco, pero... normalmente-ya estoy preparando cosas para el curso que viene, un curso que empiezo ahora de tenis por mi cuenta-. En septiembre, ya estoy viendo material nuevo que ha llegado, de editoriales y de estas cosas. Paso, en verano, por librerías para ver qué cosas nuevas han llegado de mi especialidad o de otras cosas que me interesan de "Acción tutorial" o de cosas que me van a tocar. Y, entonces, leo sobre esos temas. Y, en ese sentido, me absorbe bastante el tiempo.

Ma C.: Bueno, vamos a hablar de lo que es el Centro escolar. Voy a hacerte, primero, unas preguntas de carácter general y ya nos centraríamos, después, en el análisis de este Centro. Se utilizan diversas metáforas para definir la escuela como organización. Muchas veces se dicen que son "Anarquías organizadas", "Campos de lucha", "Sistemas políticos"... Para reflejar, con otra imagen, lo que es el funcionamiento de las escuelas, desde tu punto de vista, ¿Qué metáfora o imagen utilizarías para definir lo que es una escuela?

SA: No todas son iguales. Es decir, la metáfora que yo utilizaría para ésta no me serviría, a lo mejor, para el colegio que estuve hace tres años, o para el anterior. Pienso que cada colegio es un mundo, pero dentro de ese mundo está formado por pequeñas anarquías. Pienso que sí, por lo menos en este colegio. Sí, en pequeños grupos donde unos funcionarían mejor; otros funcionan peor; unos quieren ser más cooperativistas que otros; otros quieren ser más individualistas. Y cada uno tira por su lado. ¿Estás hablando de la labor docente?.

Ma C.: Sí, sí. ¿Qué es par ti un buen Centro educativo, en general?.

SA: Para mí, un buen centro educativo... el ideal no existe, porque cuentas con un material humano que no puedes predisponer de antemano "Esto puede ser así". Pero, por lo menos, mi ideal de centro sería un centro donde tuviera una líneas de actuación claras en la labor docente, desde Preescolar hasta Sexto, porque yo me quedo en Primaria; o si es en secundaria, exactamente lo mismo. Donde hayan unas líneas de actuación que puedan ser criticadas, objetivamente, cada cierto tiempo. No significa que el que haya una línea de actuación, todo el mundo tenga que seguir por ahí. Pero, con un consenso. Es decir, yo porque llego ahora, rompo la baraja y hago lo que yo quiero, no. Pero una línea de actuación, de abajo hasta arriba; una cosa progresiva y coordinada, no de manera aislada; donde haya unos criterios claros, para todo el mundo, de disciplina del centro -me refiero yo- y de disciplina para el profesorado, en cuestión de trabajo. No es que sea una cuestión estricta, pero sí que tiene que ser básico para funcionar. Si yo llego a un centro nuevo, y me llega un profesor nuevo y para tener un poco de orientación me pide la programación o, por ejemplo, el año que viene no sé que curso voy a tener. A mí me dan un Tercero, y yo necesito ver qué se trabajó en Segundo, aparte de la que yo le haga -que no es muy fiable- porque vienen los niños de estar dos meses y medio, sin dar golpe. Y eso crea unas lagunas que, para mí, la prueba inicial no se debe hacer la primera semana de curso. Pero, quitando eso, para mí ese sería el Centro ideal, y donde hubieran unas coordinaciones, donde se coordinaran la gente, se reunieran y se debatiera sobre el proceso que está siguiendo el niño, pedagógicamente hablando. Que no sea una mera poner notas, sacar una lista de aprobados, estamos por debajo de la media en el índice de fracaso escolar. Prescindo de eso.

Ma C.: ¿Y en qué medida esas condiciones se dan aquí ?

SA: Muy poca. Hay descoordinación..., te estoy dando mi opinión personal... Yo me coordino a niveles... por ejemplo, este año me he podido coordinar con Ada; otros años no he podido con nadie, sino que limito a dar mi horario y punto. Por ejemplo, no veo una progresión de lo que yo estoy dando ahora en Quinto con lo que va a haber en Sexto. Depende del profesor que venga, precisamente porque falta ese guión, que se supone que debe estar en el Centro y que debe estar hecho. El caso es que si está no lo sigue nadie, y si no está, debería estar hecho. Tiene que ser una labor de todos. En ese sentido, no creo que funcione; sin embargo, tengo una mejor opinión del año pasado. En este sentido, la jefatura ha dinamizado más el trabajo o por lo menos yo me he ido acostumbrando más al sistema de trabajo de este Centro, no lo sé. Creo que ha sido más coordinado y a veces -es triste decirlo- a nosotros nos tienen que decir, qué es lo que tenemos que hacer y por dónde tenemos que ir, para evitar, precisamente, esos desvíos. En ese sentido, pienso que este año se ha mejorado; pero, por otro, pienso que debe haber una mano más dura en dirección, con respecto al alumnado y al profesorado. Estoy hablando en conjunto.

Ma C.:¿Qué opinas de la labor del equipo?.

SA: Es una situación un poco, difícil, porque sé que este año hay muchos temas mezclados, hemos empezado la ESO allá, aquí; ni nos han dado... nos hemos sentido engañados, hay un poco de malestar en el profesorado. Yo, en particular, no tengo el problema ese, pero el

profesorado que está inestable... no hay un cierto ambiente. Entonces, el papel no ha sido muy grato para ellos. Pero creo que se es un poco permisivo, desde la dirección, en algunos aspectos que yo sería más tajante. Y eso que soy parte implicada, pero...

Ma C.: Aspectos, ¿Cómo?.

SA: Cuestiones de coordinación. Hay momentos en que tú te tienes que negar y decir "No, no, esto se hace así porque digo yo!". Aunque tengas que decir "Porque me da la gana, porque soy el director y se tiene que hacer así". Hay momentos en que hay que hacer eso, y no se hace. Entonces, eso da pie al escaqueo de aquella persona que aguarda la primera oportunidad para no hacer lo que tienen que hacer. Entonces, eso de rebote, te implica a ti por una serie de circunstancias. Porque tú no sólo estás dando una asignatura, sino que... Yo llevo una tutoría pero necesito otra asignatura.

Ma C.: Sí, estás dando una asignatura que, además, es de otra tutoría.

SA: Exactamente. Yo, a lo mejor, estoy dando Educación Física, pero viene otra persona a dar otra cosa, y otra dará otra cosa. Y yo necesito una sesión de evaluación para reunirme y hablar y, a lo mejor, no la tengo. Ahora no es el caso, porque yo me puedo reunir con Ada y con Jacob, pero, hace dos, por ejemplo, yo no lo tenía. Entonces, en esos aspectos que yo veo son fundamentales -para el rendimiento del niño- no se hacen. Ese trabajo de principio de Septiembre, de sentarnos a trabajar, realmente no se hace. De como yo estoy acostumbrada en otros Colegios; estoy comparando con otros Colegios.

Ma C.: Porque tú has llegado aquí hace tres años, ¿No?.

SA: Sí, este es el tercer año. Entonces, yo estoy acostumbrada a otra dinámica de trabajo y, además, de verla que fue positiva. O sea, que efectivamente funcionaba, porque si no te diría 'Que bien, tengo más tiempo libre y yo mira... estupendo'. Pero yo pienso que no, que tenemos que centrarnos y sentarnos a hablar de una serie de cosas, a principio de curso, y tenerlas todas claras participar, y la gente no participa. Uno habla, los demás otorgan o callan. Bueno, tú has estado en los claustros

Ma C.: Sí, que eso es una de las cosas -sin entrar en valoración~ pero estoy preguntando que yo sí he observado que no hay muchas intervenciones. Incluso he notado -no se si tú percibes lo mismo- que, ya en relación con el tema de la tesis, las mujeres hablan menos, intervienen menos. Y yo pregunto, sin entrar en valoraciones, ¿Por qué crees tú que se produce este hecho, esta inercia a intervenir?. Incluso, es curioso porque pregunto "¿Has participado en el Consejo Escolar?" y contestan "Bueno, me tocó un año". Surgen este tipo de cosas, como inercia a tener cargos, o representaciones, ¿Por qué crees tú?.

SA: La verdad que este sentido... hombre, cada persona es un mundo, pero la tónica general de por sí viene marcada por la educación que hemos tenido. El hombre tiene trabajo y siempre se vuelca más en su trabajo que en la casa. La mujer sigue teniendo -aunque ha accedido a un puesto de trabajo- la casa como prioritaria. Entonces, ¿Qué ocurre?: Yo lo que veo aquí es que hay mucha gente que están esperando a la una para salir, porque tienen que hacer esto, lo otro. Que lo comprendo, es decir, yo no puedo entrar a valorar eso porque no soy madre de familia. Tengo una familia, pero no... Entonces, el estar aquí es como el clásico funcionario que dicen "Yo trabajo de ocho a tres y a mí que no me compliquen la vida". Y esa no es mi manera de concebir la educación, porque estoy tratando con personas que se están formando. Y,

desgraciadamente, para bien o para mal, la labor nuestra en ello va a incidir tanto en su proyección como persona como en su proyección profesional. Puede llegar a dañarlo o no. Entonces, pienso que deberíamos cuestionarnos muchas cosas que no nos cuestionamos. Entonces, al hilo de lo que tú me preguntabas, la mujer tiene todavía esa preocupación de casa. Este es un trabajo, una manera de conseguir un sueldo y tener más dinero en casa, una emancipación económica con respecto al marido. Pero sigue manteniendo el rol de "En casa yo soy imprescindible", y eso primero que nada. Entonces, está pero no está. Porque no va con ella, no se preocupa. Yo estoy aquí de nueve a una o de nueve a dos y, después ya, me voy a mi casa, pongo las notas o lo que me exigen. Estoy para sacar lo mío mínimo. Entonces, no se cuestiona una serie de cosas porque está... a ver como puede -que no es la generalidad- que cuanto menos trabajo me den, mejor.

Ma C.: ¿Eso explicaría, un poco, la...?

SA: Entonces, claro. ¿Para qué me complico la vida en participar?. Yo, que hagan lo que quieran. A mí no me den problemas, que con los problemas que ya tengo en casa es suficiente; mientras que el hombre se cuestiona más, porque le da más importancia a su trabajo. Es decir, el papel del hombre en la familia es menor; se ve mejor integrado en el trabajo en ese sentido; y a lo mejor; por la preponderancia de decir "Yo soy un hombre y debo intervenir" o no, no lo sé. Por otro lado, por educación, nosotras estamos acostumbradas a protestar menos. Dependiendo de la educación que hayamos tenido o no se afecta a que "No, tú te callas". Y que, a lo mejor, por historias de atrás, no protestemos tanto. Pero, yo pienso, que cada vez menos. Yo he estado en Claustros donde, prácticamente, si yo hablaba me miraban todo el mundo así. Que no es el caso de éste, por lo menos, no ahora. O, por lo menos, yo no me encuentro así. Yo cuando tengo que decir una cosa la digo, y cuando no, me callo. Y he estado en Claustros donde la mujer participa y donde domina prácticamente ella. Porque hay Colegios donde hay mayoría absoluta, y domina allí, prácticamente y se lo comen, se lo beben y lo hacen todo ellas. Pero, cuando hay una mayoría o cuando hay un treinta o un cuarenta por ciento de profesorado masculino, se inhibe más la-mujer en detrimento o en favor del hombre de que sea él el que participe y se suele soltar la carga. Pero creo que no sea la postura de este Claustro. Yo analizándolo así, que es uno de los pocos Colegios, que yo he estado, donde mayor representación masculina hay, no es el caso. Son pocos los que... pocos no. Se le oye a la gente y...hablarían más los hombres que las mujeres aquí, pero bueno. Pero, pienso que también suele participar alguna.

Ma C.: No te digo que la participación sea nula...

SA: No, no, no. Que sí hay una balanza. Pero en otros Colegios es abismal. En el Colegio que estuve, hace cuatro años, en el Castilla, allí ni se te ocurría hablar.

Ma C.: ¿Y había una presencia mayoritaria de mujeres?

SA: El equipo directivo era todo hombres; y la mayoría de los hombres estaban en Secundaria. Y ya miraban a los de Primaria como "Somos nosotros los universitarios, los licenciados", sin menosprecio de decir que tú eres licenciado o no. Pero porque yo tenga una carrera diferente a la tuya, o porque haya estudiado dos años más o tal, no tengo derecho a mirar a nadie por encima del hombro, ni muchísimo menos. Pero sí se prestaba a eso. Y a los únicos que se le escuchaba allí era a los hombres. Allí, una mujer que hablaba era una pataleta que tenía. Yo alucinaba. De entrada no te oía, es decir, te oyen pero no te escuchan. No te hacen caso.

Ma C.: Respecto a los Consejos Escolares, ¿Has participado alguna vez?

SA: No he estado nunca en un Consejo Escolar.

Ma C.: ¿Y qué valoración haces? Al menos la idea.

SA: Pienso que se puede hacer una labor buena, pero todo depende de ese Consejo Escolar. Por ejemplo, el Consejo Escolar...la mayoría de ellos veo que es una lucha de poder a poder, de padres y tal y a ver si le podemos ganar a los padres para que no nos impongan tal. Pienso que no debiera ser así; pero prefiero no hablar, porque te estoy hablando sin conocimiento de causa. No me he visto dentro y, de repente, es que los padres que están ahí son como agresivos o que quieren imponer. Porque también comprendo que, me he encontrado con algunos padres que creen, excesivamente, en los derechos que tienen y lo que hacen es avasallar; en vez de luchar por sus derechos, lo que hacen es imponer cosas que no tienen razón. Entonces, no sé si son esos casos o no son.

Ma C.: ¿Y qué opinas de lo que son las relaciones de los padres con el Centro?.

SA: Yo creo que debe existir y que se debían valorar más de lo que se valoran. Sé que es una postura, no utópica, se debería de hacer. El problema está en que cuando tú te abres, los primeros años, los padres que entran son los culichones, los que quieren dar el coñazo, porque hay una falta de información a los padres. Pero, pienso que podría ser positivo; de hecho, he trabajado en Colegios donde la relación con los padres era muy positiva. También había una Escuela de Padres, en ese Centro, ¡ojo!. Se llevaba dos años, y la visión del padre, con respecto a lo que es el Centro, fue cambiando paulatinamente. Pero también es cierto que dimos con unos padres encantadores, que participaban. Ellos mismos, al que venía a incordiar, le decían, "Mira, tú no vienes aquí a incordiar, nunca vienes a informarte de los problemas y cuando te pasa algo nada más que vienes a tal"; o sea que le paraban los pies y muy bien. En ese sentido, yo sí soy partidaria de la participación de los padres en los Centros.

Ma C.: ¿Cómo ves la relación de los padres en este Centro?.

SA: Es que no la puedo valorar porque, prácticamente, no he tenido relación con ellos. Los que vienen a mi tutoría, cuando yo los llamo, me vienen y los atienden, fuera de hora, cuando sea; cuando ellos puedan, no cuando quieran. Tampoco me van a decir "Cuando único puedo es el viernes por la tarde, a las cinco", - como le pasó a Miriam- porque tampoco voy a estar aquí. Mira, yo le doy una facilidad, desde por la mañana, como si tengo que dejar la clase, la hora del recreo, me quedo a la una y tal; pero es que un viernes por la tarde, ¡a esa hora!. Usted ha podido, otras veces, a otra hora, pues esta vez... O sea, dentro de un margen y... no te podría valorar bien porque no he tenido esa relación tan grande con los padres. Y no te podría decir... los rumores que yo oigo por ahí -que no dejan de ser rumores- no es muy buena; o sea, se oyen rumores como que, "el otro día se quejó una madre, como que si estaban de uñas y dientes". Siempre que una madre ha accedido a mí le he hablado, siempre que me ha parado he hablado con ella. No sé a lo que se referirían de "uñas y de dientes". Pero, tampoco conozco la versión de esa madre que dijo eso. Entonces, a lo mejor son casos puntuales; no lo sé.

Ma C.: Lo último que estuvimos hablando, por las notas que tengo aquí, fue respecto al Consejo Escolar y las relaciones de los padres y madres con el Centro. Vamos a seguir hablando de lo

que son los órganos, las unidades organizativas del Centro. ¿Tú crees que el Claustro es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones en el Centro?.

SA: Si es un Claustro participativo, sí. Si el Claustro es permisivo y pasivo, está claro que las decisiones las tomará siempre el equipo directivo. Pero como utopía, sí.

Ma C.: A efectos de este Centro, por ejemplo.

SA: ¿Es un órgano decisivo?, ¿Mitad y mitad?. Yo diría que... me inclinaría más a que no. No se interviene, la información no siempre es expuesta. Entonces, el nivel de decisión no puede ser aceptable, o no nos informamos los profesores o no informa la dirección. Depende de quién tenga posesión de esa información, porque, a veces, llega por medio de la Administración; otras veces, por otros Colegios, otros Centros. En algunos casos sí. Se ha tomado decisiones de Claustro y se toman decisiones. Pero, en líneas generales, yo diría que no.

Ma C.: ¿Estás de acuerdo del modo que se adoptan las decisiones en el Centro? ¿Por qué?.

SA: No. A niveles de Claustro... Hay decisiones que tiene que tomar el equipo directivo y me parece muy bien que las tomen. Pero, hay otras decisiones que la toman basándose en la ignorancia de nosotros, es decir, a la hora de agrupar cursos, por ejemplo, para el año que viene. En vez de reunirnos y decirnos "Señores, el año que viene va a pasar esto, van a haber tantos cursos, el inspector dice que nos vamos a reunir". Lo permitimos o tal. Los que se callan... y ya lo dan hecho: "No, porque el inspector dijo que hay que reunirnos". Vamos, sin presentar una batalla, -que no se trata de una batalla-, pero sin entrar a discutir, si pedagógicamente hablando, es positivo o no. Eso puede ser un ejemplo. A lo mejor, van a salir dos vigilantes de comedor desplazadas y tal... y esporádicamente, a lo mejor te dicen "Miren es que van a salir desplazadas porque..." Pero no se plantean como decir "Oye, tenemos que hacer algo, vamos a discutirlo, " sino que son unas decisiones que... O porque por trayectoria anterior, histórica, la gente no tome participación, que hayan cogido el hábito de tomar ese tipo de decisiones ellos. Pero, por lo que quiera que sea, no se hace. Te estoy hablando tal y como yo lo veo, de hace dos años y medio que llevo aquí.

Ma C.: Una cuestión que me queda pendiente es ¿Tú vienes aquí porque te toca el Colegio o porque lo elegiste?.

SA: Porque me toca, por el concurso de traslado.

Ma C.: ¿Tú piensas que otras unidades organizativas como pueden ser, equipos de ciclos, equipos de nivel, departamentos, funcionan en este Centro, no funcionan?.

SA: No funcionan como debería ser. Funciona algo; lo mínimo como para rellenar todo tipo de papeleo y formularios que pide la Consejería o el Inspector. Pero a nivel pedagógico, no. En vez de plantearte cuestiones propias del Ciclo, de docencia, tanto de problemas de profesorado, a nivel de hablar de metodología, de criterios, objetivos y tal, tanto como a nivel de agrupamientos de alumnos, especificar si quitamos, si ponemos. En ese sentido no se discute. Entre otras cosas porque es una labor que tienes que hacer, normalmente, fuera del horario lectivo. Y se trabaja dos horas o tres horas fuera del horario. Entonces, como ya te he dicho, aquí la gente está deseando salir, y ya está.

Ma C.: Respecto a la Jornada Continua, ¿Tú estabas cuando se hizo el proceso?. Bueno, ¿Qué valoración haces de la Jornada Continua y, en concreto, el modo en que se desarrolló el proceso para alcanzar la Jornada Continua en el Centro?.

SA: El proceso fue laborioso y doloroso. Es decir, hubo enfrentamientos con las vigilantes de comedor, hubo enfrentamientos con padres. El profesorado era por unanimidad. Vamos, habían dos o tres personas que no lo tenían muy claro, pero... El proceso fue, más o menos, complicado. A nivel personal, me encanta la Jornada Continua porque me permite, por las tardes, acceder a una serie de cursos que antes no podía. El hecho de salir de aquí, a las cuatro, y llegar a Las Palmas para un curso que empieza a las cuatro, no podía. Y, en los cursos, te estipulan un número de horas presenciales que desde que faltes X nº de horas, no te vale. Tampoco era cuestión de estar llegando tarde y perderte la mitad del curso; eso a nivel personal. Y a nivel profesional también lo veo positivo, desde mi área de trabajo. Yo doy Educación Física y la hora de dos a cuatro era nula. Es decir, los niños estaban muy mal, acabados de comer, desganados; si hacía frío, porque hacía frío; si hacía calor, porque les daba sueño. Y, a nivel de rendimiento y orden en el Centro, más positivo también. El Centro mantiene otro orden porque los niños no están dispersos por ahí; no se tiende a ese descontrol; los niños pueden hacer actividades por las tardes, siempre y cuando estén preocupados, porque los que no son del casco se siguen marchando igual. Globalmente, muy positivo.

Ma C.: Respecto a los recursos materiales del Centro, la disposición espacial, ¿Tú crees que se cuenta en el Centro con los recursos suficientes y los espacios son adecuados para realizar la labor educativa?.

SA: Para la labor educativa de docencia directa dentro de un aula está bien; está dentro de lo normal y se puede contar con material. Hay material, aunque no es una maravilla. A nivel de espacios, por ejemplo, las canchas dejan mucho que desear y la preocupación no es toda la que debería de ser. Entonces, es falta de educación con respecto a que se piensa que Educación Física es, que los niños salen al patio a jugar y ya está. Mientras que nunca permitirían tener una clase en el deterioro que ha llegado la cancha; eso no se permitiría nunca. Sin embargo, mi docencia es allí y están como están. En ese sentido, son muy permisivos y la gente va lo suyo y nadie se preocupa. Es decir, somos los de Educación Física los que tenemos que estar luchando continuamente, ni los compañeros se identifican ni la dirección tampoco se preocupa tanto como si se rompe una puerta o algo aquí. También es verdad que eso depende más del Ayuntamiento, pero bueno. Después, a nivel del Centro, el laboratorio no funciona porque tiene poco material y la biblioteca no tiene todos los libros de consulta que debería tener, sino que tiene libros de lectura, y nada más. Con lo cual, pienso que se debería potenciar el tema de los libros de consulta, enciclopedias, documentos, etc. A nivel de vídeos, también se podría documentar un poco más. En ese sentido, la dotación que viene de dinero, presupuestaria se va, prácticamente, en fotocopias, mantenimiento de fotocopadoras y mantenimiento de material. También es verdad que hay mucha gente que pueden solicitar y después no compran. Hay disponibilidad por parte del Centro, pero que después no lo usan. Por lo menos, yo te puedo decir que el dinero que me dan para Educación Física lo gasto todo, y si me dan más también.

Ma C.: Desde tu punto de vista ¿Qué metas u objetivos prioritarios debería alcanzar un Centro educativo

SA: Ja, ja, ¿cómo utopía? Pues lo tan traído y llevado del desarrollo integral del niño. Para mí un Centro ideal es que... hay dos sectores muy diferenciados. Por un lado que el niño llegara a acceder al Centro y que le resultara gratificante la enseñanza, eso por un lado, que para mí sería

prioritario. De hecho, los niños ahí avanzarían más de lo que pueden avanzar; los niños ya vienen parapetados y con hastío y que ya tú tienes que solventar eso. Por otro lado, que el equipo docente del profesorado fuera bien avenido, es decir, que se llegara a una estructura y a un rodamiento donde hubiese un engranaje de trabajo en equipo, de autocrítica y reciclaje continuo. Y todo va reflejado uno con otro. Eso sería utópico.

MaC.: Sí, en la medida en que al profesorado está cohesionado...

SA: No utópico lejano, no lo veo yo tan lejano.

Ma C.: Y con respecto al desarrollo integral del alumnado, que es la meta...

SA: Para mí es importante eso. Hay mucha gente que no, que se dedica solamente a lo que es la labor cognoscitiva nada más.

Ma C.: ¿Tú cómo entiendes el desarrollo integral del alumno?.

SA: Para mí va a la par. Yo, muchas veces, se lo digo a ellos y soy la primera en perder una clase para poderme sentar y hablar con ellos. Para mí el conocimiento lo pueden adquirir o no lo pueden adquirir, a lo largo de su vida; eso depende de ellos, si quieren o no. Por lo tanto, primero, yo tengo que crear en ellos esa disposición de querer. Entonces, me estoy metiendo en el terreno anímico, personal; No puedo llegar a una clase y darla normalmente. Por otro, cada niño es una persona, con sus problemas detrás, con su historia familiar, con su entorno. Entonces, yo tengo que intentar sacar lo mejor de esa persona; esa persona no llegará a aprender a dividir, a hacer raíces, pero mi labor es indicarle en que sea lo mejor persona posible o lo más autocrítico con todo, con la sociedad, con sus compañeros y con todo el entorno; y formarlo como persona, y no como tal. Con esto no estoy diciendo que mi incidencia vaya a ser; ahí la incidencia es familiar. Pero bueno, por lo menos, crearle un espíritu de decir "Bueno, esto está bien, eso está mal". Yo lo que veo es que hay muchos fallos de que, a los niños, todo lo que le dan se lo tragan; no son críticos, no cuestionan nada. "Sí, yo voy ahí porque tengo que ir, y yo me siento en la televisión y me veo todo lo que me echen". Ni siquiera las posturas de rebeldía, que son propias de determinadas edades, son críticas tampoco, sino que son rebeldías porque sí. Es como una inercia de un movimiento, y no sé. La verdad que, para mí, es un poco complicado para poderse explicar.

Ma C.: ¿Tú crees que hay acuerdo entre el profesorado del Centro para alcanzar estas metas de desarrollo integral, trabajo cooperativo, que el niño se encuentre aquí satisfecho?.

SA: Cada profesor es una isla No una isla propiamente dicha, sino que cada uno entra, da su clase –como buenamente cree- y no permite, normalmente, que nadie se meta dentro a decirle cómo tiene que darla. Entonces, desde ese punto de vista, ya eso se rompe. Hay otros que sí y muy bien, pero hay otros que no. No es la tónica general.

Ma C.: ¿Cuáles crees que son los problemas más acuciantes que tiene el Centro?.

SA: No te puedo decir uno; dependiendo de los sectores, habrá o no habrá. Si tú me dices "El problema más importante del Centro, como organismo", digamos que, ser más estrictos, para que podamos nosotros trabajar un poco más, coordinar y dinamizar más. El problema más grave en todo el profesorado es la coordinación; va relacionado con que un equipo directivo te dinamice, te coordine, te obligue a trabajar en equipo. Si hay esa coordinación dentro de eso, si hay unos

criterios consensuados entre todos; eso va a repercutir; es un círculo, en los niños. Lo más importante, en los niños, son los problemas de hábitos con respecto al estudio. La actitud del niño con respecto al profesorado y a las asignaturas sería lo más importante; y problemas de conducta. Pero pienso que ya va reflejado. Si el niño viene con una buena actitud y una buena predisposición ya es que... es decir, si se rompe esa predisposición es que hay problemas; se reflejan problemas conductuales, problemas de rechazo.

Ma C.: ¿Tú crees que esta falta de cohesión, de coordinación, de trabajo conjunto, produce o ha producido algún tipo de conflictos, de roces?.

SA: Sí, mucho .por nombrarte un caso, los niños terminan Preescolar trabajando una metodología a nivel cognitivo de lo que es lógica, matemática o de lenguaje, y se rompe en Primero. ¿Por qué?, porque llega un profesor X y dice "No, a mí este método no me gusta y nadie me va a imponer el método que voy a dar en mi clase". ¿Y quién sufre eso?, los niños. Es como si yo te digo a ti "En Preescolar están trabajando la pauta Montessori en dos rayas o en cuadros", y el niño pasa a Primero y, de golpe y porrazo, dos cuadros, lo contrario a lo que estaban trabajando hasta ahora. El niño termina preescolar de 5 años con una serie de actividades de tipo dinámico, no estático, y pasa directamente al primer trimestre de Primero a estar las cinco horas sentados. No hay una progresión y no siempre ha habido un entendimiento; depende del profesor que baje a dar ese curso. Hay gente que se presta a eso y hay gente que no. De ahí a que yo te diga, que si hay unos criterios y unas normas establecidas, que han sido consensuadas por todo el equipo y no que las hayan impuesto, el profesor que pase a Primero tiene que entrar por el aro y tiene que... De acuerdo, tú puedes dar las clases como tú quieras y organizar a los niños como quieras, pero no me cambies una cosa básica, un criterio que ya está establecido, un objetivo mínimo.

Ma C.: Bueno, que es un poco la función que tendría que tener un Proyecto Curricular.

SA: Exactamente, lo que antiguamente se tenía que haber hecho un departamento, establecer unos objetivos mínimos y unos criterios evaluativos desde abajo hasta arriba. Que tú puedes variar la metodología, vale. "Yo prefiero trabajar más dogmáticamente o más por mando directo, el método que tú quieras emplear..., pero los objetivos mínimos a cubrir son los mismos, para este Primero que para el otro. Que yo emplee este método para conseguir ese objetivo o no, puede depender del profesor, porque mi forma de trabajar es más cooperativa y más tal y la tuya no; tú prefieres que esté cada uno más... ;es más individualizada. Pero los objetivos mínimos son los mismos. Este niño, cuando termine Preescolar tiene que saber esto y cuando termine Primero tiene que saber esto. Entonces, el otro profesor que baje sigue para arriba, ¿Con otro método?, pero sigue para arriba con los mismos objetivos.

Ma C.: Vamos a hablar de aspectos más relacionados con lo que es la enseñanza tuya, más particular. ¿Qué concepción tienes de la materia -de la que eres especialista-, en el área de Educación Física, los objetivos que te planteas con el área, lo que piensas del área?.

SA: Bueno, a mí es un área que me gusta. No lo cogí por vocación, porque mi especialidad, a la que yo he optado por gusto, son las Ciencias Sociales. Por necesidad, pero que me ha gustado, tengo la especialidad -por oposición- de Educación Física. Me gusta el trabajo que desarrollo y los objetivos que intento trabajar con los niños van más a niveles de integración y de globalizar el cuerpo, la salud, y todo lo del niño. No es meramente deportivo -como es la tradición hasta ahora-, sino que lo enfoco, lo que es de Primero a Segundo trabajo mucho lo que es la lateralidad, la expresión, el juego lúdico; al segundo ciclo, ya le voy sistematizando el juego, le

voy metiendo más reglas, juegos competitivos, porque lo demandan ellos. Yo preferiría que no; pero cuando lo demandan tanto, prefiero darlo yo y encauzarlo, a que lo hagan ellos fuera de manera exagerada o desmadrada. Ya, después, Quinto y Sexto son unos objetivos más -por petición de ellos- de conocimiento de deportes. Lo que sí procuro es darles un conocimiento y una variedad para que ellos sean capaces después, de elegir "Me gusta más este o me gusta más el otro". Pero procuro darles, lo que es Quinto y Sexto, una variedad de deportes a los que ellos pueden acceder. No se me ocurre darles natación ni nada de esto, pero deportes a los que ellos, en su entorno, puedan acceder; y puedan, después, conocer y elegir libremente si quieren o no quieren...; pero, por lo menos, lo conocen.

Ma C.: Hay cierta idea, por tradición o por lo que sea, de la Educación Física, la Plástica, las "Marías"... entonces, esa idea que tú tienes y que se trata de reflejar a partir de ahora, de que la Educación Física tiene importancia por sí misma, en el sentido del desarrollo integral del alumno, ¿Eso es aceptado en el Centro?.

SA: Aunque de boca digan que no, siguen viendo la Educación Física como una "María". Entonces, eso me crea a mí problemas, porque claro, no problemas personales -a mí me da lo mismo lo que cada cual pueda pensar-, pero quieras o no, cada tutor refleja eso en el niño. El niño va a la cancha predispuesto a que nada más va a jugar, porque inconscientemente eso es lo que el tutor o tutores que ha tenido va transmitiendo. Claro, si hubiese una predisposición a verlo de otra manera, cuando se hablan de temas importantes del conocimiento del medio, como pueden ser "El cuerpo", "La salud", "La Higiene"; como puede ser en Quinto, en Sexto o en Primero de la ESO, "El conocimiento del esqueleto, de los músculos, de los aparatos, de todos los órganos que tenemos", en vez de relacionarlos ellos mismos en su área, con cuando ustedes van a Educación Física y hacen tal ejercicio... ya a ellos le están haciendo un recordatorio en otra área de... Igual que como puedo hacer yo en Lenguaje, y puedo decir: "vamos a ver, ¿Ustedes no saben escribir el quinientos no se cuánto?". Siempre hay una relación en todas las áreas, pero, sin embargo, esa relación nunca es ni con Plástica, ni con Música ni con Educación Física. Bueno, te estoy hablando de Música y no creo que nadie... Por ejemplo, yo sí la suelo relacionar: con Lenguaje relaciono la Música; con Educación Física relaciono la Música, muchísimo. Es decir, también se presta mucho más. En Educación Física relacionarla, participativamente hablando pero, en Lenguaje, la puedo relacionar a nivel de autores, de épocas, a nivel de que sepan relajarse por ejemplo, en el momento que cogen un libro y leen se puede poner una música de fondo; y no tienen esa educación ~o pienso que se puede ir educando al niño, en todas las áreas. Y es ahí donde repercute la predisposición de los otros compañeros o de los otros profesores que están dando esas áreas, en los niños. Por ejemplo, yo he tenido niños que han tenido un tutor que le ponía mucha música en clase, y ellos conocían... "Ah sí, es verdad, eso lo hemos oído en clase", "Es fulanito" o "Es verdad, porque D. Isaac nos dijo el otro día que esto son cuatro movimientos, porque no se qué". Lo recuerdan, y ellos mismos lo relacionan y piensan "ah bueno". Es decir, se va quitando la leyenda negra de que Educación Física es bajar a jugar y que ellos ya se van dando cuenta que, efectivamente, tienen una relación con otras cosas y no lo ven de forma aislada.

MaC: Respecto a los contenidos que trabajas en tu área, ¿Cómo lo seleccionas?.

SA: Primero, en base al material que poseo o pueda conseguir, porque también depende mucho de la consecución de un objetivo, los contenidos que tú vayas a trabajar, a veces los puedo desarrollar o no en la medida del material que tenga. En Educación Física no voy a poder dar balonmano o baloncesto si no tengo un material. Puedo iniciarlo por medio de juegos, pero no puedes perfeccionar ese deporte, por ejemplo, con un Quinto y Sexto. Pero no es la generalidad.

Los dos los reflejo en base a lo que es... es decir, ahora te puedo decir que es en base a lo que he ido trabajando otros años; ahora sí que puedo llevar una coherencia, que va relacionado según con lo que yo voy a seleccionar este año. Anteriormente, me planteaba unos contenidos más utópicos propios de la etapa, porque no sabía como me iba a encontrar con esos niños. Entonces, sobre la marcha los variaba, los modificaba, quitaba, ponía o los bajaba de nivel. A lo mejor, yo me encontraba trabajando "el cuerpo", "la expresión corporal", en Tercero o en cosas que estaba haciendo el año pasado con Primero y con Segundo. Es decir, hay una mezcla men base a lo que yo vea que hayan hecho de atrás. Después, yo... no es que improvise, sino que la secuenciación de esos contenidos la varío dependiendo de las necesidades, en ese momento de los niños. Normalmente, suelo secuenciarlos según los intereses de ese año creados, es decir, carnavales, mucha expresión corporal, navidades, danzas y bailes; igual que cuando se acerca el día de Canarias, deportes autóctonos; y cuando se acerca el final de curso, deportes alternativos, aire libre, playa, y todas esas cosas. Entonces, los voy variando según las necesidades, pero el contenido que te estipula esa secuenciación que hayas hecho, es el mismo. Lo que pasa es que yo varío la forma de conseguirlo.

MaC: ¿Y qué te parecen los contenidos, los programas oficiales?, ¿Recurre a ellos?

SA: Los programas oficiales se quedan cortos añado y varío. Son monótonos y, por educación tienen mucho de expresión. Muy bien, pero se ha pasado de un extremo al otro y el niño no está acostumbrado. Entonces, tienes que ir mezclándoles; es decir, a un niño de Cuarto no se me ocurre expresión corporal, durante un trimestre. Les hago más psicomotricidad, ejercicios de lanzamientos y recepción, ejercicios de habilidades y destrezas. Tengo que meterlas a la fuerza, pero con juegos y dándole un poco de competición, porque es a lo que están acostumbrados. Sin embargo, a los niños que tengo ahora, en Tercero o en Cuarto, y ya están más acostumbrados a una expresión, a una relajación. Pero, ahora mismo no se me ocurre, por nada del mundo, coger a los de sexto y decirles "Ahora vamos a hacer... "; es decir, lo he hecho, Pero no puedo dedicar como aparece en los programas oficiales a lo que es expresión y relajación, porque me pueden colgar. Es que te hundan la clase, ya tú lo predispones; ellos están deseando bajar a desfogarse, y le tienes que dar otra marcha.

MaC: ¿Cómo definirías tu método de enseñanza?

SA: Lo mezclo todo. Con los niños del Primer Ciclo de Primaria, descubrimiento guiado, no llega a ser libre. Ellos van descubriendo el material y, después, ya empiezo a indicar y a marcarles la pauta. Tercero y Cuarto, Segundo Ciclo, ya introduzco más el mando directo, es decir, hacen más calentamiento; no como los pequeños que es más libre, sino más guiado. Ya tienen más conocimiento de su cuerpo, le puedo ir indicando qué partes del cuerpo tienen que mover, para que vayan repasando todo y ya empiezo a meter deportes reglados. Ya, en Segundo Ciclo, ya es mitad; es muy diferenciado. Es libre cuando tienen el conocimiento de ese deporte y ellos mismos se organizan la clase y hacen su calentamiento; pero en el momento que ya conocen ese deporte. Una vez que yo estoy introduciendo el deporte, es mando directo; es decir, le voy explicando "Esto es así, ahora hacemos esto por esto y por esto"; y una vez que ellos entran en la dinámica les digo, ya ustedes saben como es", "Tú, haces hoy el calentamiento" "¿Cómo lo harías?". Eso me sirve para ir evaluando, día por día, y si ellos han estado prestando atención.

Ma C.: Ya que lo mencionas, conectamos directamente con la parte final, que es la evaluación. Por lo que me estás diciendo, el tipo de evaluación que utilizas es una evaluación continua.

SA: En Educación Física, total. Sobre la marcha, de hecho, yo termino una unidad didáctica y no estoy muy convencida y vuelvo otra vez a repetirla; no con los mismos juegos, pero vuelvo otra vez para que no se creen esas lagunas. No son lagunas de aprendizaje, pero de nada me sirve pasar, con un niño que no tenga la lateralidad definida o que no se sepa derecha-izquierda- a hacer otras actividades donde voy a necesitar que él sepa identificar claramente, en su cuerpo, derecha-izquierda, porque se me va a perder y lo voy a atrofiar. Esto por ponerte un ejemplo; son casos esporádicos, porque !como esto se presta al movimiento. Y siempre y cuando la generalidad de la clase esté bien, en ese sentido, lo que hago después es emplear métodos. Antes que me comentabas lo de la metodología, lo de asignación de tareas, es decir, dejo al gran grupo trabajando con una actividad o un juego y entonces me dedico, con otras actividades a recuperar a esos niños que tienen esos problemas de lateralidad, motricidad, con algún eje del cuerpo, con problemas de columnas, de desviación...

Ma C.: ¿Qué es lo que evalúas?.

SA: Yo evalúo: la actitud, la participación, los hábitos de higiene y limpieza; y lo último que evalúo es la destreza. Porque hay niños que son mucho más diestros y que tienen una habilidad motórica mejor, no es tan patoso, porque en la casa le han dando caña, salen los veranos; mientras que hay otros niños que son más sedentarios y tal. Entonces, no los voy a discriminar. Para mí es tan valioso un niño que su intención es la de participar, la de aprender hasta donde pueda, que no, el clásico saltimbanqui, que puede hacer el salto mortal, pero que, después, ni ha conseguido hábitos de higiene, ni tiene hábitos de conducta en lo que es una clase de Educación Física, ni sabe cuidar el material y manejarlo bien, que es otra cosa a la que yo le doy mucha importancia. Ellos tienen que saber y discriminar con qué pueden jugar y con qué no, para qué sirve cada cosa. Yo les saco una nota global de todo, de aptitud, de destreza, etc.

Ma C.: ¿Para qué te sirve la evaluación?.

SA: A mí me sirve para partir de base para el curso siguiente, y saber si puedo repetir algunos aspectos de mi programación, porque han sido efectivos o tengo que retomar todo, en base a lo que he ido viendo. Aparte, que yo voy modificando sobre la marcha, según voy viendo el rendimiento de los niños. Pero suelo, al final de curso, no dar clase la última semana. Entonces, suelo sentarme con ellos a hablar sobre qué le ha parecido el curso, que es lo que más le ha gustado, qué lo es que menos le ha gustado y por qué. Digamos que me autocritican y, a veces, lo tomo en consideración dependiendo de cómo te lo digan; son niños pequeños, no de la ESO. Son críos que no quieren sino bajar a jugar al fútbol, y tomas en consideración determinadas cosas. Después ves lo que más le ha gustado, para entonces, cuando yo comience el curso al año siguiente, empezar por lo que más les ha gustado; para conseguir objetivos que yo me voy a plantear -que eso no lo voy a discutir con ellos-, por medio de esas actividades que he visto, y que en la generalidad han sido las preferidas. Y, la evaluación me sirve para ver si yo he conseguido lo que me proponía o si no lo he conseguido. Pero a mí lo que me vale más es no ver si el niño ha conseguido esas destrezas, que por madurez física la va consiguiendo por poco que se le trabaje -la incidencia de dos horas a la semana de Educación Física no es nada-, tanto como los hábitos que haya conseguido, la actitud que ha tenido. Esto sí lo valoro yo. Entonces, saber si tengo que incidir más todavía o tengo que cambiar mi técnica o mi metodología.

MaC: Bueno, hemos terminado, muchas gracias.

ENTREVISTADA: Sara
ENTREVISTADORA: M^a Carmen Martel
TRANSCRIPTORA: Rosi
FECHA: 9 de Junio de 1996
LUGAR: Aula de Inglés (Colegio Viejo)

Ma C.: La primera entrevista fue más de cuestiones generales relacionada con la feminización de la enseñanza. Esta entrevista va enfocada hacia cuestiones más de carácter personal, de cuál ha sido el desarrollo de tu carrera y qué piensas sobre el funcionamiento de la escuela, de la enseñanza y demás. Como son cuestiones personales, en el momento en que quieras que no conste, dejamos de grabar, ¿vale?. Si te parece empezamos hablando de qué motivos te llevaron a elegir la carrera de Magisterio?.

Sara: Sinceramente, no lo recuerdo.

Ma C.: ¿No lo recuerdas?, ¿Hace muchos años?.

Sara: Quizás, a lo mejor, fui influida por Abraham que cogió Magisterio y me animó.

Ma C.: ¿En aquel entonces estabas tú saliendo con él?

Sara: Sí, ya estaba saliendo con él. Pero no recuerdo porque en aquella época era muy mal estudiante, incluso iba a dejar de estudiar; y él me animó a seguir, y yo creo que quizás fuera eso.

Ma C.: ¿Qué valoración haces de la formación que recibiste en la Escuela de Magisterio?.

Sara: Muy poca. Realmente, lo que recibí en la Escuela de Magisterio, de poco me sirvió. Lo que sirve es la experiencia, después. Ahora, con los nuevos planes, está siendo distinto; pero, realmente, el Plan nuestro - el Plan 67- a mí no me sirvió de mucho.

Ma C.: ¿Qué es lo que realmente te ha servido para hacerte profesora?.

Sara: La experiencia, el estar con los chiquillos día a día.

Ma C.: ¿Cuántos años hace que empezaste a enseñar?.

Sara: Empecé en el 74-75; hace ya unos cuantitos.

Ma C.: Bueno, ya llevas veintipicos. ¿Y en qué niveles has dado clases?.

Sara: En todos; menos en Primero y en Preescolar, he pasado por todos los demás.

Ma C.: ¿Y cuál es el nivel que más te gusta, en el que te sientes mejor dando clase?.

Sara: Bueno, me gusta lo que era la Segunda Etapa, lo que ahora es Secundaria. También me gustó bastante cuando estuve en Quinto nivel; es un curso que me gustó bastante. Pero ahora me decanto más por la gente mayor, por los de Secundaria. .

Ma C.: Bueno, ahora con el tema de las inscripciones te quedas en Secundaria, ¿no?. ¿Qué es lo que te hizo coger, en principio, lo que en aquel momento era la Segunda Etapa?

Sara: Por trabajar en equipo con Abraham, Mari M, Laur, Isaac, que formaban equipo en aquel momento.

Ma C.: ¿Ya aquí en este Colegio?

Sara: Sí, porque justo el año que yo me incorporé al equipo, vinimos para acá; lo que era Sexto. Porque antes, a pesar de que estaba la Segunda Etapa, estaba aquí el Ciclo Medio. Y justo cuando yo comencé vinimos a este Colegio, y aquí he seguido, desde ese momento.

Ma C.: Y seguirás. ¿Qué es lo más te gusta de la Segunda Etapa, que es uno de tus niveles preferidos?

Sara: El contacto con los chiquillos, que puedes... A la hora de enseñar las cosas es más fácil, puedes establecer un diálogo de otros aspectos que no sea, solamente, el de la asignatura. Prefiero más los grandes, porque yo me veo con que... para los chiquillos chicos me da que no tengo mucho..., que necesito tener más afectividad y de lo que yo peco.

Ma C.: En los primeros niveles, ese contacto más afectivo, pues que no...

Sara: Creo que soy muy fría, en ese aspecto, aunque hay gente que opina que no. De fuera me dicen que no, que no soy así, que no soy fría. Yo, para estar con un chiquillo pequeño necesitas eso, estar, tratarlo desde la afectividad. Y yo me veo con que no. Yo, con mis hijos, me considero que soy una madre desnaturalizada.

Ma C.: A lo largo de todos estos años que llevas, ¿Con qué problemas fundamentales te has encontrado, de cara a la carrera?

Sara: Para mí, lo más difícil de todo lo que yo llevo trabajando es lo de la evaluación. Evaluar a los chiquillos, me da la sensación que no sé hacerlo y... Hay cursillos de evaluación y me apunto a ellos y no logro cogerle el truco. No sé si es que yo pretendo más de los alumnos y eso, que no sé evaluarlos. Ahí fallo totalmente.

Ma C.: De cara a que hayas tenido que hacer desplazamientos lejos -a lo largo de tu carrera-, que hayas incidido en la vida familiar, problemas que hayas tenido en un Centro concreto.

Sara: No. He sido una privilegiada, en cuanto a eso; no he tenido problemas, por ese lado, ninguno.

Ma C.: Bueno, ya que he nombrado lo de la familia, ¿Qué tal combinas tú la esfera profesional y la esfera familiar?

Sara: Bien. Incluso, tendría que aprender a no llevarme mucho el aspecto profesional a casa, porque ahí peco. Se nota que los que somos maestros siempre estamos... no nos apartamos de lo que es nuestra familia y nuestra profesión; la profesión nos coge todo el día, y a todas horas. En cuanto a prepararme las clases y la preocupación por los chiquillos, los fines de semana me coge un montón. Digo, "Tengo que aprender a dejarlo y disfrutar con mi familia, salir con ellos, estar el fin de semana tranquila"; pues no, estoy siempre pensando en los alumnos y en cómo

sacar el mejor partido a las clases.

Ma C.: Ahora mismo, ¿Cómo definirías lo que es la situación actual de la enseñanza, desde hace un tiempo para acá?

Sara: No sé. Si te refieres a lo de cómo veo lo de la LOGSE...

Ma C.: La LOGSE o la enseñanza en general. Lo que pasa es que ahora mismo está teniendo más incidencia los aspectos de Reforma.

Sara: Yo no sé. Yo es que conozco a muy poca gente, pero, en general, lo que se oye por ahí es que la cosa va mal. Pienso en cuanto a lo que es el educador; lo profesionales de la educación, muchos dejamos bastante que desear. Tenemos que cambiar, mejorar y reflexionar. Hacer un cambio hacia lo mejor, porque hay muy poca gente con verdadera vocación.

Ma C.: ¿Tu situación, en la enseñanza, cómo la ves?, ¿Te encuentras satisfecha con lo que estás haciendo?, ¿La dejarías en un hipotético caso?.

Sara: A veces, cuando uno se pasa todo el tiempo luchando por conseguir unos objetivos que después, al final, no lo ves conseguido como tú los quieres, entonces, hay veces en que uno dice "Yo me tomaría un respiro, un año sabático o cambiar de... dejar por un tiempo el trato directo con los alumnos".

Ma C.: Dedicarte a actualizarte, a hacer cursos y demás...

Sara: No, también, cambiar de actividad, ocuparme de una biblioteca o de algo. Se me fue el tiro...

Ma C.: Sí, te estaba preguntando que si te encontrabas satisfecha con la situación tuya en la enseñanza, que si en un hipotético caso lo dejarías, si te encuentras bien, a gusto.

Sara: Yo estoy muy a gusto. Con los chiquillos estoy... de hecho entro en la clase y me olvido del mundo; y me lo paso a gusto, trabajo y estoy bien. Pero cuando llega, sobre todo, el final de curso, la hora de evaluar y de poner las notas, me deprime cada año. Ahí es donde único me encuentro mal. Pero, de hecho, yo disfruto con los chiquillos.

Ma C.: Bueno, de cara al futuro, ¿Qué expectativas profesionales tienes?.

Sara: Espero, por lo menos, continuar como ha sido la trayectoria hasta ahora. Aunque, este año, para mí ha sido el peor año de toda mi actuación docente. Yo lo que espero es que hay un buen funcionamiento de equipo; que formemos equipos de trabajo y...

Ma C.: De cara a la Secundaria...

Sara: Sí, y que sepamos llevar a los chiquillos con disciplina. Porque en la Secundaria, por lo que se ve por ahí, los chiquillos se están desmadrando y están fuera de causa. Entonces, yo creo que eso se soluciona con el trabajo en equipo del profesorado. Yo la esperanza que tengo es poder seguir trabajando en esa línea. Este año ha faltado eso, aunque no creo que haya sido por la incorporación de la ESO, sino por el equipo de gente que hemos estado aquí y que no hemos sabido contactar unos con otros porque cada cual ha ido a su aire. Quizás necesitamos de una

persona que siempre nos empuje a "Esto tenemos que hacer y hay que hacerlo", y no dejar que cada uno se vaya por donde quiera.

Ma C.: Una vez me estabas comentando que estabas en un grupo estable, ¿Qué valoración haces de la experiencia?.

Sara: Este año he faltado bastante a las reuniones por motivos familiares. Este año, concretamente para mí, no he estado a pleno y ha sido un año malo.

Ma C.: Eso te iba a preguntar antes, ¿Por qué lo valorabas como el peor año?. Un poco lo que me estabas comentando de...

Sara: Sí, pero lo del grupo estable es aparte: Lo del grupo estable, es que me reúno con gente de otros Colegios y hacemos programaciones y eso. Ha sido un año visto y no visto, en cuanto al grupo estable. De hecho, para el año que viene, he decidido que me avisen para todo lo que haya de cursillos; pero del grupo estable; voy a descansar un añito. Y lo otro, es porque no ha habido una unidad. Ya llevo muchos años en los que el Colegio ha sido... por suerte hemos tenido un equipo de gente que siempre que tratamos algo con los alumnos, hemos procurado trabajar en equipo. Y si no hemos querido hacer, por los menos hemos dejado que los demás hagan. Y este año hemos funcionado... Para mí esto ha sido siempre como una gran familia; cosa que este año no ha sido.

Ma C.: Se han incorporado nuevas personas...

Sara: Sí, y quizás ellos tienen muy asumido la cosa de "Su tutoría, sus alumnos". Para mí, eso de tutoría nunca lo he tenido porque son nuestros alumnos todos los del Centro; no ha habido diferencia entre los que son Sexto y los que son de Séptimo, es decir, todos somos alumnos de éste Centro y funcionamos como familia. Y este año ha sido distinto.

Ma C.: Aparte del grupo estable, ¿Has participado, a lo largo de todos estos años, en algún movimiento de renovación pedagógica, en algún proyecto de innovación?.

Sara: No, en cuanto a eso, no.

Ma C.: Has asistido a cursos de perfeccionamiento y demás, ¿Y qué tal?, ¿Bien, en la experiencia en los cursos?.

Sara: En general, han sido bastante buena y que he aprendido bastante con los cursos.

Ma C.: Aparte de las actividades propias de la docencia, ¿Realizas algún otro tipo de actividad?.

Sara: ¿A qué te refieres?.

Ma C.: Bueno, pues cuando terminas en el Colegio, si tienes alguna otra actividad: participar en una Asociación de Vecinos, hacer alguna actividad fuera del Centro...

Sara: No, no tengo nada.

Ma C.: Vamos a hablar ahora, si te parece, de lo que es la escuela en su conjunto. ¿Tú crees que, de alguna manera, el Centro responde a la problemática que pueda haber en el entorno, problemática social, económica, que puede haber en lo que es el entorno del Centro, el pueblo

de Tinarama?.

Sara: Yo creo que no. Pero, ¿Te refieres en cuánto a que haya un ideal o unos ideales de Centro?. Entonces, yo creo que no.

Ma C.: Me refiero a que en estos días, que he estado en el Colegio, se estuvo comentando, - incluso en el Consejo Escolar- que se habían detectado muchos casos de niños con problemas de aprendizaje. Que quizás el problema no estaba tanto en el niño en sí, sino que detrás había una problemática familiar. Bueno, pues Tinarama tiene determinadas características en cuanto a eso y, en ese sentido, ¿Tú piensas que el Centro responde a este tipo de problemas, de niños que traigan de sus casas una problemática familiar, social o económica?.

Sara: Yo pienso que no, que muchas veces no llegamos a conocer a fondo a los alumnos y esos problemas que puedan traer. Y, después, ponerle solución, no sé. Yo, por lo menos, desde mi parte, no sé como ponerle solución a esos aspectos.

Ma C.: ¿Y cómo definirías lo que son las relaciones de los padres y madres con el Centro?.

Sara: Quizás a ellos lo que más les interesa son las notas de sus hijos. Y la relación con nosotros, hasta ahora, mientras hemos funcionado -no este curso- ha sido muy buena. Lo único es eso, que quizás a los padres les interesa más que sus hijos aprendan no solamente conocimientos, sino defenderse ante la vida; lo que a ellos le coge mucho es lo de la nota. Después, la relación en cuanto a ayuda por parte de los padres para organizar cosas, no ha sido mucha. No sé donde está el fallo. A lo mejor, nosotros hemos fallado porque no la hemos solicitado; han habido algunos padres que se han ofrecido espontáneamente y nos han ayudado bastante, sobre todo, en la organización de los viajes de fin de curso.

Ma C.: ¿Has participado alguna vez en Consejos Escolares?.

Sara: Me parece que sí, que un año me tocó el chollo.

Ma C.: Todo el mundo me contesta eso y yo les digo, ¿ por qué se produce eso?. Porque la gente en el Centro no quiere tener representaciones en Consejos Escolares, o cargos directivos. ¿Por qué crees que ocurre ? Es curioso, porque todo el mundo me dice, "No, es que me tocó". ¿Por qué crees tú que se da eso en el Centro, de cierta resistencia a tener una representación o un cargo?.

Sara: No sé. Puede que sea, a lo mejor, porque tienes que dedicarle algunas horas o... Yo creo que quizás es por no comprometerte, porque si tienes que... Creo que también somos..:

Ma C.: Estábamos hablando de qué motivos se daban o que expliquen el hecho de que nadie quiere cargos ni asumir representaciones en Consejos Escolares, en este Centro.

Sara: Tenemos un exceso de ética profesional, y no nos queremos ver comprometidos a decir las cosas como son. Entonces, ahí fallamos en general:

Ma C.: ¿Qué valoración haces de cuando tú estuviste como representante del Consejo Escolar?. Una cosa es el Consejo Escolar en sí, si te parece una buena idea, que en los Centros se constituyan los Consejos Escolares, con participación de toda la comunidad educativa. ¿La ves como buena idea?.

Sara: Eso sí es una buena idea.

Ma C.: Y el Consejo Escolar del Centro, ¿Qué valoración haces?.

Sara: Yo es que hace un montón de años que me tocó el chollo ese, y aquel año yo no recuerdo ni siquiera si llegué a participar, a abrir la boca, porque siempre he sido supercallada; ni siquiera sé si abrí la boca, en ese momento. Yo creo que mientras las cosas no sean claras y se lleven al Centro escolar: "Pues fallamos en esto y vamos a criticarlo para mejorar, haciendo una crítica constructiva", entonces, no tiene sentido. Y, después, que muchas veces se tratan cosas por la que se ha estado luchando... que todo lo que se vaya a llevar al Consejo Escolar que lo sepamos todas las partes implicadas para poder dar nuestra opinión. Y, sobre todo, tiene sentido siempre que sea un Consejo Escolar para mejorar, para sacar los malos trapos y buscarles soluciones.

Ma C.: Y el Claustro, ¿Tú crees que es un órgano decisivo, a la hora de tomar decisiones en el Centro?.

Sara: Debería serlo.

Ma C.: Lo que pasa es que en la enseñanza nos estamos moviendo, entre lo que debería ser y lo que las cosas realmente son.

Sara: Sé que la gente, en la enseñanza hay mucha gente quemada y mucha gente que no se quiere coger las manos.

Ma C.: ¿Las manos en qué sentido?. ¿En implicarse directamente con el funcionamiento del Centro?.

Sara: También en eso, y en ser claros con nuestros compañeros. Si yo veo alguna cosa que tú estás haciendo mal, decírtela. Que yo no lo hago, pero lo ideal sería poder hacer eso, decirte, "Pues mira, yo creo que tú estás haciendo esto mal y...". A lo mejor, la que está equivocada soy yo, pero por lo menos comentarlo. Y los Claustros, para mí, no tienen sentido ninguno, los que están. Tú has estado en ellos, ¿no?. A lo mejor si estuviera en otro Claustro hablaría más, pero concretamente en este, yo no...

Ma C.: Sí. Yo lo que he observado es que no hay una participación, no hay muchas intervenciones. Sobre todo, he observado que las mujeres hablan menos. Y me pregunto, ¿Por qué se da eso?.

Sara: Yo, concretamente, soy bastante tímida. Y no se porqué... Yo cuando tengo algo que decir y quiero decirlo pues; aunque me trabe, hago lo posible por decirlo. Pero otras veces cuando no son cosas muy decisivas, me callo la boca y opto por lo que diga la mayoría. El porqué no se habla, no lo sé. Pero sí sé que es algo malo que está ocurriendo.

Ma C.: Vamos, yo no te lo estoy valorando, si es bueno o es malo, sino que yo he observado que no se interviene mucho.

Sara: No sé si es por miedo al ridículo.

Ma C.: Mira, otra cuestión que te iba a preguntar, aparte de los Claustros o Consejos Escolares, que son los órganos más relevantes del Centro, ¿Crees que funcionan otros equipos, de ciclos, equipos de nivel o departamentos? ¿Crees que funcionan en el Centro, que se tendría que revisar el planteamiento?

Sara: Yo no sé como van los demás, pero en cuanto a equipos de ciclos, nosotros hasta lo que es este curso, hemos funcionado. Después, creo que este año están funcionando bastante los equipos, allá en la Primaria -según los comentarios que he oído. En cuanto a los departamentos, mientras funcionaron, me parece que no funcionaron como era debido. Este año no han funcionado los departamentos. Yo recuerdo que hubo unos años que el departamento funcionaba mejor; nos reuníamos, tratábamos unos objetivos, preparábamos todas las pruebas que le íbamos a pasar a los chiquillos. Recuerdo que estaba en el departamento de Matemática -quizás esa asignatura es más fácil para llevarla al departamento- y llegábamos a corregir. "Yo corregía tú examen y tú corregías los míos"; que lo veo bueno. No nos basábamos en el criterio de una persona nada más. Fueron buenos aquellos años.

Ma C.: ¿Has tenido, alguna vez, algún cargo directivo de jefe de estudio, de secretaria?.

Sara: No.

Ma C.: ¿Y eso? ¿No te ha dado nunca por ahí?.

Sara: No, lo mío es la atención a la enseñanza. La atención directa con los chiquillos, es lo más que me interesa. A lo mejor, por comodidad no lo he cogido. Porque, a lo mejor, después me veo con falta de tiempo; los días se me hacen chicos siempre. Quizás, a lo mejor, he hecho mal.

Ma C.: ¿Y no piensas en el futuro...?.

Sara: Por ahora no tengo previsto nada.

Ma C.: Ni, por ejemplo, alguna comisión de... Bueno, lo tuyo es el trabajo directo con el alumnado ¿no?. Por ejemplo, trabajar en la Administración educativa, ¿Nunca te lo has planteado?.

Sara: Nunca. Cuando llegan los finales de curso -ya te lo decía antes- si me aprobaran ir a una oficina, a lo mejor un par de años me voy.

Ma C.: Eso nos pasa a todas en determinadas épocas, y los finales de cursos son muy propicios ¿no?.

Ma C.: Bueno, en el Centro se implantó hace poco la Jornada Continua después de un proceso un tanto difícil. ¿Qué opinión te merece el hecho de la Jornada Continua y el modo en que se llegó a conseguirlo?.

Sara: Yo soy partidaria de la Jornada Partida, porque el plan de trabajo que llevábamos le daba la oportunidad al chiquillo de quedarse, al mediodía, en el Colegio. Nosotros teníamos la Cooperativa y los chiquillos, entonces, investigaban; se quedaban aquí tranquilamente hablando unos con otros; muchos aprovechaban ese tiempo para trabajar lo que se les marcaba para casa; y ampliar también, porque algunos no tenían libros en casa y podían utilizar los de aquí. Con la Jornada Continua, ya eso se nos ha venido abajo. En cuanto a lo del rendimiento del alumno, no se que decirte, si el alumno rinde más con la Partida o con la Continua. Yo sé que yo rendía más con la Partida; pero los alumnos, a lo mejor, llegan muy cansados, a las dos, después de estar en el "solajero" o el "frío"; costaba para que empezaran a trabajar. Pero lo cierto es que noto bastante diferencia entre las primeras clases y las últimas. Ahora, con la Jornada Continua, hay

una diferencia total; siendo el mismo grupo de alumnos, no te funcionan igual. Y de la manera que se llevó a cabo, lo de la implantación. . .

Ma C.: Sí, te lo digo porque era una demanda que se estaba haciendo desde hacía muchos años y tardó mucho en conseguirse; no había acuerdo de todos los sectores; estaban de acuerdo la mayoría de los padres, los profesores, etc.. Pero, el personal no docente no estuvo de acuerdo.

Sara: No sé que decirte en cuanto a eso. Yo sé que la mayoría, lo que eran los padres, los alumnos y los profesores, que ahí estaban de acuerdo con la Jornada Continua, pienso que ellos tenían que ceder un poco. Claro, que ellos se estaban jugando sus "garbanzos", que quieras o no, eso te coge.

Ma C.: Respecto a los recursos materiales que tienes en el Centro, los medios materiales, ¿Son adecuados, en cuanto a espacio, a recursos de enseñanza?, ¿El Centro tiene suficientes recursos o tiene algunas carencias?.

Sara: Aquí el espacio, sobre todo este curso, nos falta. Nosotros, hasta aquí, siempre hemos tenido un aula libre para agrupar a los alumnos, siempre que lo hemos necesitado. Este año ha sido imposible.

Ma C.: Ustedes siempre han llevado una dinámica de asambleas, ¿no?.

Sara: Cosa que este año no ha sido posible aparte por el equipo docente, por la falta de espacio. El otro día mismo, quise coger a los grupos para decir de lo que iba a ir el examen, el tribunal -a lo mejor, si los coges por separado, siempre se te queda alguna cosa- y los tenía hasta encima de la pizarra. Eso, sobre todo, es lo peor que hemos tenido este curso, la falta de espacio. Y después, en cuanto a la falta de materiales, hecho en falta una fotocopidora, para poder hacer fichas de ampliación para los que van más avanzados o también fichas de refuerzos.

Ma C.: Vamos a seguir hablando de la escuela. Una de las cuestiones que ayer no te pregunté era...0 sea, tú terminas Magisterio y directamente accedes a trabajar.

Sara: Sí, en aquella época todavía no había el problema del paro.

Ma C.: ¿Y te vienes directamente aquí, al Colegio de Tinarama o antes estabas en otro Colegio?.

Sara: Estuve dos años en... por La Calzada, por debajo de María Ribera.

Ma C.: Y después, decides venirte al Colegio.

Sara: Sí, ya después nos vinimos Abraham y yo ...

Ma C.: Abraham también estaba allí y pidieron los dos aquí.

Sara: No. Abraham, desde que terminó, tuvo que ir a dar a clase -que no estuvo el curso completo -al Colegio Castilla. Después, cuando ya tuvo que pedir, pedimos Tinarama. Él pidió Tinarama y luego me vine yo al otro año.

Ma C.: ¿Qué es para ti un buen Centro educativo?.

Sara: ¡Vaya pregunta difícil!: Un buen Centro... ya te decía ayer. Para mí sería un lugar donde se dé una educación a los alumnos que le sirva para la vida y en el que todos convivamos en paz; que contemos todos con todos, a la hora de trabajar. Que seamos una gran familia.

Ma C.: Exacto, lo que me comentabas ayer de que fueran una gran familia. ¿En qué medida eso se da aquí, en el Centro en el que ahora estás trabajando?.

Sara: No se da; ahora mismo no se da. No sé si en el Colegio nuevo, este año, se está dando. Aunque hubo un tiempo en el que se creía... que había ese clima. Yo recuerdo que, incluso, hacíamos un parón a mediados de curso -uno o dos parones, los que hicieran falta- y sin alumnos, nos quedábamos todo el profesorado en el Colegio y hacíamos una reflexión del trabajo. La verdad es que fueron años buenos. Pero ahora, en este momento...

Ma C.: ¿Estabas, en aquél momento, lo que era la Segunda Etapa aquí o dependías de...?.

Sara: No, estábamos allá. Eso, lo recuerdo que lo hacíamos en el Colegio nuevo y en esa época estaba yo en Quinto nivel. Pero yo hecho de menos eso. Actualmente están con tanto afán de que los chiquillos tienen que venir todos los días a clase, y tal y cual... con tanto afán para eso que se han perdido cosas valiosas, como el hecho de dejar a los chiquillos en casa y... vamos a ver, "Cómo estamos haciendo nuestro trabajo", que repercute, después, en favor de ellos. Yo echo de menos eso.

Ma C.: ¿Y a qué crees que es debido ese cambio que ha habido, de que antes las cosas se hacían un poco más...?.

Sara: Yo no sé. Quizás, a lo mejor, porque cada vez se está como mimando más a los chiquillos o a los padres; o quizás sea porque, actualmente, las madres trabajan y se crea el problema de que las madres no están para poderlos cuidar; o no sé si será, meramente, por burocracia; o porque los que están arriba creen que rendir es estar, todo el santo día, con los alumnos, cuidarlos y tenerlos. Quizás sea, a lo mejor, por el trabajo de las madres. Cada vez se ve más difícil lo de dejar a los alumnos fuera.

Ma C.: Desde tu punto de vista, ¿Qué objetivos prioritarios crees que deben tener un Centro educativo, en su conjunto?.

Sara: Educar a los alumnos para que tengan una actitud crítica ante la vida, que sean consecuente con sus ideas y que sean solidarios. Para mí eso. es lo primordial; ser honrados consigo mismo y consecuentes. Y luego, que sepan defenderse ante lo que se le pueda venir encima; que tengan una postura crítica.

Ma C.: ¿Tú crees que hay acuerdo entre el profesorado?, o sea, esa meta que tú me acabas de explicitar, ¿Crees que es una meta asumida por todo el profesorado del Centro; que es un objetivo que el Centro pretende cubrir o que no hay acuerdo sobre...?.

Sara: Yo creo que, en el fondo, quizás todos los educadores tengamos esa meta propuesta, pero, al final, unos procuramos llevar el camino para lograrlo; otros, nos desviamos a medio. Pero, yo creo que sí, que en el fondo esa sea la meta de todos.

Ma C.: ¿Cuáles son los principales problemas que tiene el Centro escolar en el que ahora

trabajas?:

Sara: La falta de unidad. Eso; para mí, es primordial. No todos pensamos igual y, entonces, como que mucha gente se ha quemado y no sigue luchando ahí; es decir, se han vencido ya de antemano:

Ma C.: Bueno, ese es un problema general del Centro, pero problemas particulares tuyos que tengas, en el Centro; ¿Hay algunos?.

Sara: Pues no. Este año; he echado de menos el trabajo en equipo, pero no tengo problemas.

Ma C: Y, respecto al problema que me hablas, la falta de unidad, ¿Eso se ha planteado en el Centro, entre todos, intentando buscar una solución o es algo que...?.

Sara: No. Yo creo que no se ha planteado y, quizás, por detalles, por las típicas "comidillas" de pasillos y entonces demostrarnos no ser personas adultas; cuando nos pinchamos unos a otros que, al ser humanos; hay de todos. Pero, no se ha tratado nunca.

Ma C: Respecto a las comidillas, a que puedan haber enfrentamientos o algún roce por motivo de diferentes planteamientos ante el funcionamiento del Centro, ¿Hay algún tipo de conflicto relevante que...?.

Sara: Pues no tengo ni idea. La verdad es en que este edificio vivimos aislados de esas comidillas de pasillos, gracias a Dios. Pero, los comentarios son "Hablan de unos, hablan de otros y tal" y, entonces, se arma el jaleo. Este año ha sido muy buena la actitud de la gente de Preescolar; han intentado, un poco, ir a la gente haciendo comidas. Nos hemos quedado, a comer; un par de veces en el Colegio al final del trimestre. Y, eso parece que no, pero es un buen paso. Y ojalá que se siga así, porque así se va uniendo la gente.

Ma C: Claro, la convivencia diaria es...

Sara: Quizás, a lo mejor, lo que hace falta es que... esa gente son gente que ha venido nueva este año y son personas que han movido a los demás. A lo mejor, el fallo nuestro es que ya llevamos muchos años con una misma plantilla y nos conocemos todos demasiado bien; sabemos de que pata cojeamos cada uno. Entonces, como sabemos también que por mucho que se le diga a unas personas, "Pues mira... ", esas personas no van a cambiar.

Ma C: ¿Qué decisiones se toman en el Centro en cuanto, por ejemplo, a horarios, a los contenidos que hay que impartir, al reparto de recursos; y te afectan directamente?. O, por ejemplo, una cosa que puede ser más cercana: la incorporación a la Secundaria Obligatoria, de forma experimental, o reagrupamientos de alumnos, que puedan ser adoptadas en el Centro y que te afecte de alguna manera directa.

Sara: Bueno, hasta ahora lo hemos hecho los equipos de nivel. Los horarios, por ejemplo, lo hacemos los equipos de nivel.

ENTREVISTADA: Sella (R)

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (P)

TRANSCRIPTOR: Francisco

FECHA: 11 de Junio.de 1996

LUGAR: Aula de Educación Especial

P.- Vamos a ver , en la primera entrevista hablamos de cuestiones así como más generales; de la situación de las mujeres en la sociedad, en la escuela y demás. Esta es una entrevista más centrada en cuestiones específicas. De ... como ha sido tu desarrollo profesional y después también que es lo que opinas sobre la escuela en la que trabajas y sobre la enseñanza en general. Como son cuestiones más personales, tu desde el momento que no quieras que conste me lo dices y paramos. Mira podríamos empezar un poco explicándome los motivos que te llevaron a elegir la carrera de magisterio...

R.- Pues mira los motivos, muchos. Primero, siempre desde pequeña tuve yo el tema por ahí enfocado y en otro también puede ser el ambiente familiar que vivía ,hija de maestros y una tía también maestra. Quisiera el tema de, que fuera por ahí . Nunca tuve planteamientos de ninguna otra carrera , es más, mi madre quería , no que estudiara magisterio sino que estudiara farmacia pero nunca me vi tampoco tan metida en el tema de ciencias y no tuve más planteamientos, sino pensé desde chica me gustó . Jugaba cuando..., siempre era de maestra. Pero puede ser por los dos motivos, sabes, por gusto y por el ambiente familiar en donde estaba.

P.- En el ambiente familiar. Bueno tu hicisteis, haces magisterio, ¿ Qué plan , sobre que año?

R.- No en, en el plan...,¿ en el 71 sería?

P.-Si el de las especialidades.

R.- Bueno yo hice seis , los seis años de Bachiller, COU y el Magisterio. Hice magisterio con la especialidad de matemáticas y después ya las oposiciones. No las hice en plan, en el plan de matemáticas porque fue cuando terminé magisterio. Después tuve el problema de la niña. Y luego ya eso, cuando decidí que me tenía que poner a trabajar como había perdido aquellos años, la excedencia por la niña vi que el tema matemáticas era tener que volver a una academia y prepararme y demás, porque eran muchas cosas en el olvido. Estaba dando clase en aquellos años en Santa Brígida, entonces pensé poniéndome a estudiar sociales podía poner codo sobre codo y ..., estudiar. De hecho fue por donde lo saqué, terminé contenta con el resultado que tuve en las oposiciones , porque en el primer examen saqué un 5'75 y fue el más bajo de todos. Después ya en el de sociales, el específico saqué un 7 y en el de pedagogía , en el oral fuí la segunda de todo el tribunal. Entonces por ahí fue el motivo de no hacerlo por matemáticas. A la hora de todo el jaleo que tenemos ahora montado con las habilitaciones, fue otra habilitación más que aportaba la de matemáticas por la escuela (¿Por la escuela?),la de sociales por las oposiciones. Que a la hora de la verdad, pues no hay vacantes ni hay plazas de nada porque, después cuando ya tuve plaza , que la primera fue en Tejada, la definitiva , me la dieron incluso por inicialidad y yo nunca he podido optar a las plazas de matemáticas, ni a las de sociales en todo el curso en los años que llevo,

P.-¿No has impartido más,...(jamás) docencia en esas etapas.

R.- En esas no porque siempre ya estaban cubiertas. Entonces me nombraron a Tejada por inicial y medio. Me suprimieron y cara a que no había nada..., ninguna posibilidad por eso fue por lo que me cogí, hice pedagogía terapéutica.

P.-Haces pedagogía terapéutica el año pasado

R.- No, no hace..., estuve dando dos años clase, pedagogía terapéutica y hace dos años hice la habilitación, concursé y saqué plaza para pedagogía terapéutica.

P.- Bien y de todos esos niveles en los que has impartido docencia, durante tantos años...

Porque, ¿cuantos años tienes tu ya de antigüedad?

R.- Doce

P.-doce, y ¿en que nivel te gusta más dar clases?

R.-Pues, mira yo cuando estaba, ahora pues, tengo todos los niveles porque al estar en pedagogía terapéutica he estado en todos los niveles, en plan número, pero, en plan de niveles pues siempre tres y cuatro cursos incluso, por debajo de la edad donde está el niño. Pero, en lo que fue el periodo normal de dar clase sin pedagogía terapéutica, pues casi donde yo dí siempre clase fue..., y además era que, que estando en el Batán era, no sé, porqué siempre me encasquetaban a mí, por que los compañeros consideraban que a mí el primero y el segundo eran unos años que..., la gente se quedaban maravilladas como sabían los chiquillos.

Entonces los seis años que estuve en el Batán siempre estuve entre primero y segundo y después, ya te digo, de allí para arriba es que ni me dejaban. Y luego, en Santa Brígida estuve dando en séptimo, pero años que a mí me hayan gustado y motivado bastante fueron esos, los de primero y segundo(primer y segundo). Por eso, porque ves una continuidad, prácticamente como tus hijos. Es un curso matador porque hasta el segundo cuatrimestre no sabes por donde tiras de todo, pero después es muy gratificante. Sabes cuando tu terminas el curso y que los chiquillos, te leen, te escriben, te suman, te restan, la expresión de ellos que ha cambiado un montón... Ahora sacarte de quicio, a tope, porque son , ya te digo mucho y además normalmente son cursos muy numerosos (claro). Porque la media normal es..., yo llegué a tener hasta treinta y dos niños en primero. Y meter a viaje tantos niños cuando a lo mejor , algunos te vienen con las vocales, otros sin ellas, que tu tienes que partir de cero, que tienes que partir de que no existen vocales, es fuerte. Pero yo la verdad, que quieres que te diga, por eso no sé ..., era la gente me lo cargaba. Yo no sé como me las arreglaba, pero yo en navidades después de navidades la primera quincena o algo así tenía todos los fonemas, dados ya. Entonces claro, ya los chiquillos se me quedaban sin velocidad lectora, pero al final de curso leían todo ya .

P.- Bueno y..., me estabas comentando, antes que el paso a pedagogía terapéutica es fundamentalmente por una cuestión de ...,

R.- Bueno, ni es por una cuestión, fue el tema de, de hacerlo legal porque yo (tu ya estabas impartiendo) yo antes de hacer la legalidad, pues había estado impartiendo tres años pedagogía terapéutica. Incluso después siempre en las clases, esas que te digo he tenido integrados síndromes de Down , un niño con una microcefalia. 0 también niños con problemas caracteriales, además date cuenta te estoy hablando de una zona un poco marginal (el Batán), como es el Batán, además ahí había muchas familias de marineros. El nivel económico, super bajo y todos esos niños pues estaban metidos dentro de la clase y estaban integrados. Entonces ya te digo yo llevaba..., estuve aquí precisamente dando tres años sin tener la habilitación. Sin la habilitación legal, porque habilitación de conocimiento pienso yo que la tenía con creces. Y después, entonces ¿qué pasaba? pero ya tenía que concursar, tenía un plaza suprimida, el tema de que te vas a los seminarios indirectamente entre tus mismos compañeros te hacen firmar como no especialista cuando... (¿Ah sí?) Ya te digo unos enfados maquiavélicos porque yo decía bueno, estoy impartiendo por una situación familiar tengo veinticuatro horas al día educación especial y sumas y sigues, me considero más especialista que muchos de los que estaban allí dentro. Entonces para poder legalizar la situación tuve que entrar por ahí. No me pesa . Hice un curso.

P.-¿ Y qué tal la experiencia?

R.- Espera, hice un curso primero muy bueno, sabía cosas pero me enriquecí enormemente. Estuve todavía más de lleno en el mundo de, de casos determinados como eran casos que yo no conocía, el autismo. El tema de..., conocía el centro específico pero no había trabajado en el centro específico, estuve varios días allí de contacto. También con el tema de los ciegos, fue también bastante enriquecedor, porque fue muy montado el curso por la ONCE y fue montado a nivel muy bien. Entonces, ya te digo, el curso me sirvió de mucho, me examiné de la

habilitación, uno de los temas que me ilusionaban enormemente a la hora de estudiar fue el tema de autismo y tuve la suerte en el examen , uno (que te salió), uno de los temas , me acuerdo que salió la educación especial en la primaria, otro era el tema del autismo, y yo me fuí por el autismo y entonces , pues hice un planteamiento muy bueno, ya te digo me felicitó... el tribunal....se quedó contento de lo que le hice. Yo entregué una adaptación curricular también hecha, muy bien

Entonces yo ahí del tema del autismo había tenido contacto porque yo conocía a la chica Pepi Doramas de Monte Coello que es la que lleva el plan de investigación del autismo en Canarias (en Canarias). Y esa chica fue la que dio también el curso, luego vimos un poco, ella llevó videos, llevó material, vinimos al centro como estuvimos con niños autistas. Pues yo por mi hija ya conocía todo el tema de allí. ¿Sabes? Como está todo el material, como se trabaja el tema allí . Y con todo eso, ya te digo, fue un tema que me sirvió bastante,.También en el curso había una compañera que aportó mucho, que tenía integrado a un autista en la clase, porque esta Pepi Doramas trabajaba el autismo de nivel específico. Pero Mari Pino, la trabajaba a nivel de integración, que ya iba todo el tema un poco más distinto y entre una cosa y otra , ya te digo el supuesto caso que se planteaba en el examen lo puse de entrada en un centro específico, Para poderle comentar todo el rollo que...(que habías hecho, que habías visto). Que yo conocía , que yo había vivido, de todo el material, de los sistemas de comunicación alternativos y toda esa historia y después ya lo, lo saqué del centro específico y lo integré y ya te digo salí contenta, y..., bueno saqué la habilitación.

P.- ¿Que cuestiones han influido más en tu formación como profesora?. Por ejemplo, la cuestión de los estudios de Magisterio, la cuestión de la práctica directa con el aula, la cuestión de la que me estás comentando de cursos, de contactos con centros etc ¿que es lo que ha influido más para formarte como maestra?

R.- En sí una cosa sola no te diría , te diría pues conjunto de todas (un conjunto de todo), porque cosas he sacado leyendo, cosas he sacado hablando, cosas he sacado por una experiencia. Y que todos, los días, pues mira busca...,alguna cosa en pro o en contra siempre vas a ver, sacando algo nuevo.

P.- La formación de magisterio ¿ cómo la valoras ? (¿La mía?) la formación que recibiste

R.- Ah, a nivel pobre .(¿Por qué?) los planes, yo no sé hoy en día, pero tampoco ando así muy al tanto. Pero la escuela de magisterio es ¡Fantástica!, como yo siempre la definí. Todo el que allí estaba , por ejemplo, este Martel que daba pedagogía, didáctica de matemáticas, cuando yo estudiaba la rama de matemáticas. Las niñas te hacían cosas extrañísimas ya de, de bueno extrañísimas que a lo mejor en preescolar te multiplicaban, te dividían y ... Entonces yo mucha teoría, mucho bla, bla, este muy bien, todo este recogido ahí, que para eso están lo libros pero... Yo de la escuela un paso que he tenido que pasar. No fue enriquecedor, muchas veces incluso malo y salí, con mucha teoría pero práctica ninguna por supuesto. Los tiempos de práctica en mi época también igual, puede ser distinto a los que yo hoy estoy dando a gente que me viene de prácticas, Porque yo por ejemplo me acuerdo de ir a hacer las prácticas mías, no sé, porqué gracia que coincidí con los compañeros de mi madre y yo ¡ale por Dios! Allí en la poltrona por el tema de ya estaba. Las prácticas cuando yo las hice, no se hacían en los pueblos, se tenía que hacer en la capital, todos eran maestros viejos ya estaban a jubilarse. Entonces que se limitaba, a sentarte, si ya te conocían allí, sé feliz y espérate que llegue el día de marcharte. No tenía participación y por otro lado pues, tampoco eran maestros, sabían sino que los tenía, el concepto que yo llevaba del maestro de práctica que era el fiscalizador, era el que viene a buscarme las cuatro patas, el que viene a reírse, (ya, ya).

Entonces, ya te digo, para mí el tema de, de empezar a ver lo que era una clase, a ver lo que son los niños, a ver cual es de cada niño su capacidad, su pensamiento, su historia, he tenido que ir eso, por si sola, y después claro con el colectivo de distintas compañeras y saliendo del centro.

P.-¿Con qué problemas o con qué obstáculo fundamentales te has encontrado a lo largo de la carrera? (¿De la carrera?) De la carrera profesional Todo junto del estudio a cuando empiezas a trabajar y demás...

R.- A la terminación, hasta hoy. Pues mira en el estudio te lo dije antes mucha teoría, poca práctica. A través de, después yo del trabajo, pues ..., ¿dificultades que ha sido? Pues por ejemplo el tema ese de, de estar trabajando en una zona, un poquillo marginal. Pues ya no disponía de muchos recursos materiales, económicos no podía yo muchas veces incluso coger, aportar cosas para que los pobres chiquillos salieran para delante y cosas así.

Después, pues el tema de traslado que cuando estas, has estado centrada en una cosa, te has tenido que marchar en otra. Después, pues mira, a nivel padres no he tenido..., no he solido tener problemas. Me he tenido que tragar muchos problemas, pero de lucha no las he tenido. A veces sí he tenido los choques ha sido por, por simple machangadas de padres que quieren hacerse notar que quieren destacar y todo eso, que es normal pero no he tenido esos grandes problemas.

P.- Bueno, ¿cómo definirías la situación actual de la enseñanza?

R.- Regular, por no decir otra cosa, porque con el tema de las adscripciones (adscripciones) y demás historias están creando una situación de incertidumbre de malestar a niveles personales que desde que llega el mes de abril y mayo todo el mundo con el corazón en la boca. ¿Qué es lo que puede pasar?. Entonces todo eso sin querer está repercutiendo totalmente, no sólo a nivel de persona sino a nivel de la enseñanza. La prueba evidente es que los días que tú estás con la tensión, para donde voy, para donde no voy, que pasará que no pasará, al menos yo la clase ya la tengo, la tengo bloqueada(claro). El tema de que entre compañeros pues te interrumpen más y suma y sigue, la verdad es que la situación bastante mal

P.- y la situación personal tuya en la enseñanza ¿estás satisfecha?

R.-Yo, mira por este año por ejemplo, ahora, hoy por hoy, estoy tranquila en el sentido contando de que se quede un especialista en primaria, otro en secundaria y que seamos compartidos hasta el año dos mil no se cuantos según ha dicho el inspector. Si es por ahí es perfecto, e incluso yo, a nivel mío pienso adscribirme a primaria y luego coger..., compartir horas de secundaria para no coger a mi hija. Pero el tema va por otro lado, que el otro día salió por ahí unas movidas que si se creaban más plazas. Entonces yo me iría , y me voy entonces a secundaria porque yo soy la primera a elegir y no voy a estar jugandome que me aparezca después alguien que salga desplazada en un momento determinado(ya, ya). Yo por este año tengo estabilidad, igual por este por un par de años más. Pero hoy ya no se puede hablar, incluso estuve el otro día hablando con gente de la administración y les decía porqué tres años y tal, y me decían como que yo estaba loca perdida ya hablando de tres años. Pero yo decía , pero mira tres años no son nada cuando te das cuenta se acaban los tres años. Y ¿Qué es lo que pasa después cuando tú estás vieja, cuando de todo tienes? Estás otra vez con otra incertidumbre otra vez (claro una estabilidad y tal...). No me parece a mí que ya la estabilidad por la que llevamos se acabó (se acabó) pero dentro de la poca que hay buscar la mejor.

P.- Bueno, si las condiciones te lo permitieran ¿dejarías la enseñanza?. En un hipotético caso (no) de que encontraras otro...

R.- Bueno para yo dejar la enseñanza tiene que ser que me trasladen a sitios muy lejos o a otra isla, si no a nivel personal prefiero trabajar en la enseñanza que estar en mi casa. Pero claro si llegara a un extremo de que voy a tener más prejuicios que favores me iría pero tendría que llegar a un extremo que podía ser eso, sitios muy lejos, que me mandaran que se yo a Mogán y yo no pudiera y tampoco puedo abandonar mi familia, o un traslado a otra isla, o algo si no, no.

P.- ¿Cómo combinas, esa es otra pregunta que te iba a hacer, el tema de la esfera digamos profesional con la esfera familiar?

R.- Bien, tenemos todo organizado no solamente tengo mi casa por ejemplo, la ayuda de otra persona, una muchacha, cuando no he tenido esa muchacha los de la casa se han involucrado

en el tema. Por ejemplo, yo misma cuando estaba estudiando oposiciones mi marido pues, se dedicaba a limpiar, a arreglar la niña, recoger la cocina, al aire de él por supuesto, pero que estaba todo más o menos hecho. Hoy en día pues eso, tengo

P.- Vamos a ver, de cara al futuro ¿que expectativas profesionales tienes?

R.- Seguir en donde estoy, en pedagogía terapéutica (seguir en pedagogía terapéutica) Sí, pienso jubilarme en pedagogía terapéutica (¿Sí?) Si me dejan

P.- Si las condiciones lo permiten, osea, seguir dando clase,¿ no te has planteado por ejemplo...

R.- ¿Estudiar nuevo a cosas de esas?

P.- ...estudiar o acceder, que te digo yo, a una jefatura, a la administración o algo de eso?

R.-No, los cargos, los cargos no me gustan (¿no te gustan?) En absoluto. El tema de la administración nunca me lo he planteado, pero tampoco me da igual que me chinchara y tuviera..., no lo sé pero sería eso de un simple administrativo o, o cualquier cosa, osea que mi trabajo fuera allí quietita y se acabó. No me gusta el tema de estar de gobernante. No me gusta el tema de estar en plan de investigaciones y demás, que nó, que no me veo en eso y, ya te digo el tema mío es la escuela (la escuela) , y la escuela única y exclusiva.

P.- ¿ Cargo directivo?

R.- No, no

P.- No quieres ¿ pero has tenido alguno?

R.- No nunca he tenido Ni tampoco lo

P.- ¿ y por qué no?, por que...

R.- Ni me lo han propuesto tampoco para empezar. Pues mira porque yo soy una persona que todo lo de los demás me lo llevo, entonces veo que yo tener que ser un cargo directivo a tener todos los problemas de todo Dios, habidos y por haber. En segundo lugar, soy una persona que no sé decir no, no sé soy una persona que igual tengo que dar cientos de vueltas si yo viera un problema. He pensado que bastante tengo con lo que tengo para tener que encima estar buscando eso, que hay que tener carácter para saber mantener el barco y que también a la hora de..., Yo me reconozco que a la hora de tener que llamar por h o por b que un día me encrispara llamar la atención o cualquier cosa también soy bastante fuerte. Entonces no me veo la persona adecuada ni por mis condiciones de carácter, de ser una persona que, que sufre por las cosas que me rodean y segundo después igual intentar a lo mejor hacer sufrir a una persona por una..., salida de las mías y no lo veo.

P.- ¿Participas ahora mismo en algún movimiento de renovación pedagógica, grupos estables, algún seminario permanente, algún proyecto de innovación?

R.- Bueno, este año ahora así en concreto hemos tenido el tema de informática. El año pasado y demás pues hemos estado con el tema de unidades didácticas en el grupo también de animación a la lectura (aquí en el centro proyectos de..). No, no yo este año, ya te digo luego después de sacar oposiciones sacar cursos y tal, para mi situación familiar es bastante difícil entonces restas mucho tiempo a los tuyos. Pues me he hecho unos planteamientos de unos cuantos años “ nanai del cuento “. Todo lo que me brinden dentro del centro pues puedo tener y quiero tener posibilidades de estar allí, pero ya de fuera me lo pienso .

Hoy día después también te pasa que tienes muchos cursos, tienes muchas cosas no se te valoran para nada, porque ahora mismo te da máxima puntuación por ejemplo: yo con un simple cursillo tenía dos puntos y los sesenta que me quedan detrás en la carpeta, en la carpeta se han quedado, porque ni siquiera salieron para fuera . Entonces por esos motivos, primero por no valorartelo, por no tener tiempo disponible.

P.- Aparte de la docencia, ¿ has realizado tareas de coordinación pedagógica, como jefe de departamento (si) coordinadora de ciclos y demás... ?

R.- Bueno yo he participado, siendo yo la coordinadora y eso no. Participar en las

coordinaciones, en los equipos de centro y demás.... Somos parte obligatoria de todas esas condiciones, el ser pedagogía terapéutica o la nueva concepción de la LOGSE te consideran, te consideran recurso del centro lo cual es imprescindible la presencia tuya allí dentro. Entonces cada vez que hay una coordinación, hay una comisión pedagógica. Además todo eso tienes que participar, pero vamos por ley.

P.- ¿ qué valoración haces de eso.. (Hombre) de las comisiones de las

R.- Hay comisiones, hay grupos como en todas las cosas , hay grupos muy buenos y que se han ampliado, lo que se dice se hace y otros como siempre, pues algún rizo sale por ahí extraño, pero bueno, tampoco digo no sirven. Los valoro, se puede, puede enriquecerte y enriquecer a los demás. Reflexionar sobre muchas cosas que han pasado y ..., se podían haber cambiado o , problemas, a lo mejor cuando estás valorando índices de éxitos o de fracasos y demás. Buscar otras soluciones, buscar..., sentirte culpable, no sentirte culpable, osea puedes sacar muchas conclusiones finales de esas reuniones.

P.- Bueno, a parte de la actividades propias de la docencia ¿qué otras actividades realizas (¿En la enseñanza o?) En la enseñanza y fuera de la enseñanza.

R.- Ah..., ya te digo el tema de que va directamente dirigido por, a través de la enseñanza, el tema de talleres que en esta gente, pues lo estamos mas bien intentando crear como de forma ocupacional. Entonces haciendo pues, pues eso costura, cocina, mimbre, artesanía , cerámica, y esas cositas a niveles bajos porque claro el tema es que el material de estos talleres prácticamente lo compramos las dos, las dos maestras de educación especial con...(con tus propios recursos) o nuestros recursos, míos. Y no hay porque entonces..., la misma subvención da para dos aulas, un año son de setenta mil pesetas lo que significa que con pagar al centro dinero de fotocopias y poner que siempre tenemos que dar más libros que siempre necesitamos, bien de actualización para nosotras, bien de consulta para lo niños sacar fotocopias y demás pues... Fuera se nos va todo pues, luego yo eso intento a veces a niveles personales y demás , pues si puedo dedicarme a cosas manuales que es lo que me gusta mucho, cursillos y cositas así, pero más bien eso, todo enfocado con una perspectiva de que un día de aplicar a la escuela

P.- ¿Y fuera de la enseñanza?

R.- No, todo eso lo hago fuera de la enseñanza(fuera de las horas que indica) fuera de, todas esas cosas las he hecho fuera de (de horario) de horarios, osea, yo irme a un curso de cestería, o irme al cuadro tridimensionales o irme a cositas así. Todo eso para porque es un hobby mío en primer lugar. En segundo lugar, que le das la aplicación directa a la enseñanza

P.- ¿Y que tal... lleva la familia el tema de tantas horas de dedicación?

R.-Pues mira. El tema es que..., veces puedo tener, yo lo que pasa es eso, que tú sabes que mis hermanos me.... (te ayudan) me ayudan un montón. Entonces yo cojo, tengo un curso de tantas horas, intento que no sean tampoco cursos, aparatosos. Ahora mismo yo estaba que lo he dejado porque se hizo kilométrico los sábados en Maspalomas tenía una cosa de cerámica argentina pero claro, tenía que ir a Maspalomas, que era la mujer del primo este la que está llevando el curso, también tiene un taller de artesanía y entonces se hizo el curso como que iba a ser cuatro sábados y ya llevaban siete y todavía no han terminado porque el señor del guiso no ha guisado cuatro cortes eso, porque entonces ya yo..., aprendí un poco la técnica. He trabajado un poco, ahí están mis cositas para que se guisen pero ahora cuando va a ser el tema del pintado que era la segunda parte del curso, pues iba a ser una sesión o algo así, voy , pues si no ya me, me informaré un poco por..., por la cosa de saber de otras personas como fue un poco.

Después también tengo facilidad en el sentido de que..., unos familiares míos también sean todos profesores de cosas, de...manuales y todas esas historias, pues entonces eso en una reunión o en alguna merienda que pueda pasar en la casa de ella yo en la mía pues también surge en otra casa y en este plan. Por teléfono tantas veces que también se han hecho tantas cosas y así.

P.-Vale, pues ya ahora vamos a empezar con otra parte que es referente a la escuela. ¿Cuántos años llevas impartiendo docencia en el centro?

R.-En este cinco.

P.-Cinco años...¿Y cómo, cómo llegaste aquí?

R.-Pues el primero .No, los tres primeros, los cuatro primeros años llegué en calidad de suprimida de la escuela de Tejeda. No espera, el primer año llegué en comisión de servicio por enfermedad, tres, después tres años, dos años más, no tres años más después en calidad de suprimida y uno por concurso general, que es el último que llevo definitivo aquí .

P.-¿Y no estás definitiva en el centro?

R.-Ya. Hasta que no me supriman (no mujer). Ah, ya nada, aquí no se puede confiar.

P.-Bueno, me has dicho que has estado trabajando en otros centros, estuviste en el Batán, en Santa Brígida ¿Cómo definirías la diferencia entre este y otros centros en los que has estado?

R.-Pues mira, que yo no, no sé, nunca comparo..., un centro con otro por muchas razones. Primero la situación ambiental, no es lo mismo Santa Brígida que Tinarama. Situaciones de compañeros, no es lo mismo, para mí no es lo mismo. Yo por ejemplo he llegado, llegué aquí, para mí todo era gente conocida, incluso algunos familiares. Era una cosa, era mi entorno, era ..., donde yo..., por mi madre y por todo, había sentido y había conocido aunque no estaba pero conocía totalmente lo que era esto. A ir a sitios desconocidos.

Otra cosa, también te viene el tema de tu experiencia, no es lo mismo irte unos años sin tener experiencia y ser tus `primeros años a dar palos de ciego en la enseñanza a ir tu ya con otra estabilidad. Que en todo he estado bien algunos años, por ejemplo el último año en el Batán, por ejemplo se deterioraron mucho las relaciones porque..., por las situaciones que se van creando de ser interino, de no se que, de no se cuanto. Llega un momento que, que no se puede estar con la tranquilidad que tu quieres estar. Y después ya todo eso ha influido en un cierto modo, en las relaciones con algunas personas, pues ya te buscas de otra forma, ya estas mirando si por casualidad te quieren pisar y demás osea... El tema de mucha confianza que deteriora una relación, pero yo no he tenido, en todos he tenido cosas buenas, he tenido cosas malas, pero bueno bien.

P.-Y para ti un buen centro educativo ¿qué es ?

R.-Digamos pues mira ser... Utópicamente aquel que te dé todos lo recursos materiales, humanos, eh... afectivos y demás. Que tú, donde puedas tú desarrollar tu labor docente. Entonces mira...

P.-¿Y en qué medida esas condiciones...?. No perdona tú ibas a hablar

R.- No, no que más o menos, ahí te lo planteas, no me hago esa gran expectativa porque tampoco soy muy ilusoria, ¡Pues que se yo!. Pues mira yo aquí dentro intento de que esto sea mi centro favorito. Ahora por ejemplo, yo por ejemplo aquí pues, tengo la libertad de trabajar como yo quiero. Yo por ejemplo aquí nadie conocía el tema de las técnicas... de talleres de nada y la planteé, para algunos se han quedado con la cara de susto; es respetable porque no lo conocen, porque no saben como lo puedes enfocar. El tema de, para aquellas personas que tienen el concepto de que la escuela es para leer y escribir y sumar y restar, pues todas esas cosas le sacan un poco de la línea de la que ellos se trazan. Pero mira, yo por ejemplo en un chico de estas condiciones de los que yo estoy trabajando, que valoro que para mí lo imprescindible es que sean personas, en el sentido de que sean independientes por sí mismos. Que ellos sean capaces de ir a la tienda y comprar, que le devuelvan, que acá, que allá que nadie las engañen ni se burlen de ellos, que ello sepan defenderse por la vida, que ellos sepan ir a un teléfono y sepan llamar, que tengan que coger un listín que sepan buscar lo que quieren, su número de teléfono, lo que sea. Que tengan que rellenar un cheque y que sepan rellenar un cheque, que vayan al..., yo que sé al Ayuntamiento a pedir una, el agua y sepan los pasos que tienen que llevar. Que sepan como dirigirse, como dirigirse a determinados estamentos y demás historias, pues para mí eso son uno objetivos prioritarios.

Otra cosa, sabemos ya que por sus capacidades ellos no van a alcanzar grandes cosas a nivel mental porque la deficiencia, casi todos son no físicas, sino psíquicas, pues entonces que...sepa a lo mejor, una niña que se, yo que sé, si le gusta no por el hecho de ser niña coser; pues vamos a iniciarla más en el tema de la costura. El año pasado mismo enfocamos un montón, a unos niños el tema de la jardinería. Hoy día he estado en un taller ocupacional de jardinería, otro está, se enfocó pero en menor grado, porque yo no conozco mucho... Bueno cositas muy sencillas porque no tenía muchos materiales, ni sabía trabajar mucho con ellos carpintería. Pues, hoy día están privadísimos con ese niño en Cívitas, y cosas así, ya te digo.

Entonces para mí el tema de la dinámica de talleres, en un tema de talleres que a los mejor hemos aprendido a hacer una receta, han trabajado el tema de la escritura de la receta, a lo mejor de recabar como “Cada maestrillo tiene su librillo” cada uno, todo el mundo trae una receta distinta de una misma cosa. Pues han buscado o sea que han trabajado, un poco el tema de la investigación en la casa, han tenido una conversación con el familiar, la han escrito, hemos buscado nos ha coincidido lo que más nos ha gustado. Hemos pesado, hemos comprado ese material, hemos cogido tema de dinero para comprar, para devolver, para alto tendremos más si tenemos que hacer esta para nueve personas en lugar de para cuatro; o sea, hemos sacado el máximo partido. Pues yo pienso que haya globalizado lenguaje, globalizado matemáticas, sociabilidad y la motivación ha sido totalmente distinta de lo que llamamos clase normal, entonces...

P,- ¿Y qué tal han sido aceptadas esas experiencias de talleres....?(Pues mira). Bueno en general, porque esto va acorde con lo que sería la integración de los niños, ¿como ha sido?

R.-Pues mira, ya te digo, eso va en función de la mentalidad y lo que considere integración la persona. Porque para aquella persona que esto no hace sino incordiar, que me quiten esto de aquí porque no sirve para estar aquí. Pues claro, eso es trabajar a los locos y estás haciendo el indio allá arriba y te lo estás pasando chachi y estás viviendo feliz y contenta. Ahora cuando valoras y coinciden con la mentalidad la lógica que tu consideras cual es el objetivo para esa persona, la valoran; pero ellos ven eso es la realidad. Ahí vienen las distintas maneras que cada uno tiene de pensar (si la concepciones que...).No ya, cada uno el tema de la integración es meter de todo, para otro integración es sentarlo en la silla y espérate que llegue la clase a la que tienes que ir. Entonces hay muchas mentalidades, hay muchas maneras de ver. Yo tengo la mía, estoy convencida de lo que estoy haciendo. Hoy por hoy no cambio, salvo de alguna cosa extraña que algún día pase que yo tenga que decir pero tu has estado fracasando no lo sé. Tampoco me cierro a decir esto es, va a misa.

P.- Eh..., ¿ Cuáles serían, podrías describirme, así a groso modo lo que son las principales características de este centro?.

R.- Pues mira, en cuanto a niveles, yo te hablé por ejemplo de mis alumnos porque en sí te hablo a niveles económicos por ejemplo o culturales o sociales. Te hablo de mis alumnos que son pues reducidos y no sé, igual todas esas cosas influyen mucho en que tengan que asistir a la pedagogía terapéutica. Pero ya por ejemplo, te digo los míos son todos de nivel medio bajo en cuanto a los alumnos, económico y cultural, niños con alto nivel económico no tengo ninguno. Eh... después en cuanto a las situaciones familiares, niños que son totalmente, los padres prácticamente no colaboran. Tienes que llamarlos cuatro y cinco veces para que aparezcan, otros ni eso aparecen. He tenido que ir muchas veces a servicios sociales, para pedir colaboración en cuanto asistencia, en cuanto a, a orden, en cuanto a cosas a niveles familiares de determinados alumnos en concreto, eso en cuanto al alumnado.

En cuanto a los compañeros, te dije ya antes “ hay de todo en la viña del señor”. Pues bien ... hay gente que son, colaboran enormemente, otros que son más apáticos, no sé que parte juzgar porque igual no pueden más, se le van de las manos, no están de acuerdo con lo que yo digo o hago y no son capaces de, de decirme, pues mira no estoy de acuerdo y tal. Y otros pues mira,

una colaboración fabulosa.

En cuanto a la dirección, pues estupendo, nunca he tenido pegas por nada, a niveles personales incluso, cuando he tenido problemas siempre me ha ayudado enormemente. Pues... que más te digo, no... no sé más, compañeros, alumnos, dirección (dirección sí, bueno...). Mira hay cosas que ves, y que todas por falta, igual a lo mejor, eso es lo que antes te dije que yo no servía por no tener carácter, igual puede ser que en un momento determinado algunos, personal, en un momento puntual no hayan tenido carácter para... y hayan pasado cosas o se podían mejorar cosas . A niveles bien académicos, a nivel del centro, a nivel del entorno, del interior del centro, sabes; cosas que no son prioritarias pero que una de aquí una de allí pues harían mejor

P.- Por ejemplo ¿Con qué problemas crees tú que se encuentra el centro fundamentalmente?

R.- Hombre, el centro ahora por ejemplo, mira de, de recursos nuevos un montones porque aquí te tienes que cocinar todo, en mi clase. Luego por ejemplo, el año pasado estaba que conseguir una cocina de gas y un fregadero. Estaba la cocina de gas, Moisés enseguida me dijo que no, porque había que poner gas y que es un peligro y que no se cuanto y que no sé que. Bueno, sigues con el agravante de que no podemos hacer nada de hornos y después el fregadero me lo dieron, lo tengo guardado, y porque no me lo han puesto está todavía el fregadero guardado. Entonces qué pasa, que ahí quien tiene que colocarlo no lo coloca (ya) precisamente no soy yo, porque no sé porqué sino lo había puesto ya, ¿entiendes?. Entonces esas cosas.

P.- Bueno ¿Y respecto a las relaciones por ejemplo con los padres, padres y madres?

R.-Yo las veo muy bien (¿Bien?).Bien porque yo...(Tu particularmente) yo particularmente las tengo bien por la sencilla razón de que expongo lo que siento, lo que pienso, cada persona que valore lo que se ha dicho, si está pasando, si no está pasando. Pido la colaboración, pues si no ayuda, si no me la dan, perjudicados sus hijos y fastidiada yo porque tengo que hacer las cosas yo, pero no he tenido encontronazos con nadie, pero ya te digo, intento también evitarlos.

P.- Pero, ¿ Y en general el centro crees que...?

R.-No, en el centro ha habido determinados problemas porque hay madres que no saben, el problema entonces de todas estas cosas es que la gente no sabe donde empieza una cosa y donde termina la suya. ¿Entonces qué pasa?, que la madre por el hecho de ser madre ¿Qué, que quiere meterse dentro de la clase a gobernar? No, entonces hay que ver en las circunstancias, ya han habido bastantes problemas en los cursos inferiores sobre todo por eso, porque..., cada maestro tiene su librito, siempre ha sido un dicho; y que un determinado maestro porque a él le guste y tal te acepte, no quiere decir que te tengas que sentar en el puesto mío. Porque más de cuatro madres si pudieran nos tiraban a nosotros, porque no nos dejaban ni levantar de nuestras sillas para ellas sentarse, ¡Para nada!, pero bueno, ellas están allí dentro sentadas. Entonces yo he cogido eso, no, no veo el tema de donde, las capacidades de mirar un poco las capacidades de las personas porque como vivimos en el mismo sitio nos, aunque sea madre, es conocida, nos conocemos. Pues, esta no llega aquí, pues fuera y aquella llega aquí , pues puedo contar con ella.

Cuando he pedido colaboración , ya te digo, la he tenido y correcta, no se me ha dado el caso de pasar... Pero también un poco dentro de todo es seleccionar, yo por ejemplo un cascabel no, intento no seleccionarlo.

P.- Bueno tú sabes la participación de padres y alumnos está institucionalizada a través de los consejos escolares ¿Qué opinas tú de que los padres y los alumnos participen en la dinámica del centro?

R.- Volvemos a en la dinámica del centro lo mismo . Perfecto, cuando saben donde están sus cosas, donde comienzan, donde terminan. De hecho, este año mismo, yo estoy como miembro del consejo escolar, estoy además en calidad de padres, esta vez, y la verdad no sé, creo que este año ha sido un consejo escolar que ha trabajado cuando ha tenido que trabajar y no se ha metido

para nada, sino valorando lo bueno, lo malo. Pero no en el plan de aquí vamos a cazar a nadie, sino en el plan de intentar solucionar una cosa, que es para lo que creo que está constituido. Bien, pero ahora, ha habido otros casos, de que vamos, de esperar de que aquella persona no aparezca para que no venga a incordiar. Entonces este año ha sido un consejo escolar bueno que es la nueva constitución ahora por cuatro años. Pero que son gente que ya lo valoran muy bien, son gente además, de muchos niveles; osea que no quiere decir que estén ahora todos los batatas juntos y aquí no saben hablar. Que hay maestros, que hay gente preparada, más o menos con un nivel medio bueno y que..., sabes, que han visto lo que es una valoración, que se va a trabajar, se va a ayudar y no se va a la caza de nadie. Y de los alumnos, los niños, pues mira, han hecho lo suyo pero, hay que ver que todavía el rodaje de los chiquillos es corto. Que vienen asustadillos, que vienen como portavoces, pero el ser portavoz ya tal vez, para ellos está siendo mucho, porque el tema de que antes no traías nada y ahora traen la opinión de sus compañeros. Pues mira, que avances han habido.

P.- ¿Y cómo es que te presentaste al consejo escolar? (¿De padres?). Sí, porque ya tú habías sido como profesora

R.- Yo había estado como maestra. Entonces, salir en el consejo de padres fue por eso, porque en el consejo escolar anterior había una colección que estaba a la caza, no, no había otra cosa. Entonces los que teníamos alumnos en el centro, o padres que teníamos los hijos aquí pues decidimos eso, vamos a presentarnos nosotros no en calidad de maestros sino en calidad de padres por eso, para intentar que la gente no venga a cazar a nadie. Porque aquí no estamos con pistolas a cazar a nadie, sino que vamos a intentar que nuestros hijos salgan adelante, no a ir a coger a “ Periquito, ni a Fulanito” , porque si dijo, porque si no dijo, porque si trabajo, porque si dejo trabajar . Esa no es la función del consejo escolar, por eso fue...,

P.- Mira y como maestra, ¿ también estuviste ?

R.- La anterior a estas elecciones

P.- ¿ Y cómo llegaste? ¿También te propusieron los compañeros ?

R.-No, ahí no es que me propusieran, ahí es que dijeron, “ pumba “, no esperaron.. Un año me dijeron “ pumba “ , y que va porque llegaste, falta un miembro del consejo escolar y “ pas “. Después si hubo ya elecciones que fue la de dos años, no la de cuatro que hemos terminado, que esa fue entre los compañeros pero... La Risa de siempre, tu eres la más novata aquí te va.

P.- Es que es curioso, porque en el centro así entrevistando a más personas, cómo que la gente renuncia a lo que es cargo, a lo que es representación

R.-Es que hay veces, por eso te digo, hay veces que somos culpables, (es curioso). Yo me incluyo pasan mil y una cosa que a veces te muerdes la lengua ; pero bueno tu has sido tan culpable que el que lo ha hecho. Porque yo no me presento por la comodidad, por no perder tiempo, por mil historias que cada uno puede tener.

P.- ¿ Piensas que es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones ?

R.- Claro que es decisivo, (sí) Ahora, lo que pasa es que claro, hay veces que la gente no habla lo que siente, sino se calla. A veces por no ofender, a veces por sacar el trapo fuera, por no sé que. Entonces hay momentos en que son un tramite burocrático que hay que hacer allí y punto y final.

P.- Bueno, me estabas comentando antes, que tu estabas en equipo de coordinación y demás, a parte del claustro y el consejo escolar, como por ejemplo los equipos de ciclo, equipos de nivel, la comisión de coordinación pedagógica...

R.-Ahora estamos en el tema..., yo siempre, nosotros estamos en coordinación en cada reunión que haya con el nivel o ciclo que correspondan tus alumnos. Después por ejemplo en algunos casos puntuales, a lo mejor vamos las dos; osea si ha habido cosas muy importantes o, o se va a valorar , qué se yo , una promoción de alumnos, o esto o lo otro, vamos las dos. Pero si tienes, donde quiera que estén tus alumnos, haya una reunión que sea, de ciclo, de niveles de

departamento, ahí estás tu. Las comisiones pedagógicas por ejemplo también tenemos que estar. Es que ya te digo, las concepciones de hoy en día del especialista de PT, son Atención directa en primer lugar al alumnado, que tengo adaptaciones curriculares significativas, luego asistir, ser recurso de todo el centro, y asistencia por eso, porque si eres el recurso tienes que saber por donde van las cosas.

P.- Claro, claro ¿ y crees que funcionan los equipos de ciclo, de nivel, todo ese tipo de comisiones de trabajo ?

R.- Hay veces que no, como todas las cosas, pero ya te digo, que antes te lo dije que hay cosas que se pueden sacar buenas conclusiones, el tema de que a lo mejor tu opinas de una cosa de determinado alumno, otro opina de otra, otro opina de otra, pues ahí recabas. O tu ignoras a lo mejor, qué se yo, una situación familiar, un problema que aquel niño tiene. Porque tu no lo sabes, porque tu no tienes que conocer todos los ambientes familiares. Otro lo sabe, ya tu sabes esa actitud..., esta trabajando conmigo de esa manera..., se puede sacar mucho.

P.- Bueno respecto a la jornada continua que fue un proceso reciente en el centro y un tanto..., (conflictivo) conflictivo, ¿ podrías valorar ese proceso ?

R.- Positivísima, fijate tu, no positiva, positivísima. Yo siempre fui, además de la jornada continua, eso lo primero y no he cambiado. Yo he visto los chiquillos que el rendimiento ha sido mayor porque el tema de que venir aquí a trabajar, sobre todo después de marzo para delante, por la tarde era mortal. Los chiquillos cansados, dando mal olor, sudando a cada momento a querer ir a beber agua, y venga para acá, y venga para allá, todo eso, eso ha desaparecido. El tema a niveles de afecto, de relación de padres, los niños que se pueden considerar que viven en una familia, que se preocupan por ellos, pues han tenido que aumentar. El tema de la participación de los niños en las actividades extraescolares antes era imposible, que un niño participara, o en una y punto y final. Hoy en día los niños pueden participar al día hasta tres y cuatro actividades de golpe y tiene tiempo para estudiar y llegar a sus casas y tienen tiempo incluso para hablar con su familia.

Yo desde luego, y a nivel mío, a nivel profesor, lo mismo porque la misma desgana que traían los niños después de haber estado corriendo en el patio la traía yo después de haber ido a mi casa, pegarme un atracón, y atender a mil y una cosa y más de cuatro veces, comer de pie porque a la vez estaba haciendo otra cosa y salir para abajo. Pues el rendimiento también lo veo, a mí...,

P.- y el proceso tan conflictivo, ¿ por que fue ?

R.- O porque los padres..., no fue procesos, a nivel de padres más o menos. Fue, bueno los padres veían el tema, se les valoró además el tema de los niños transportados, que eran niños que salían de sus casas a las siete menos cuarto y llegaban a las seis y tantas de la tarde. A nivel de cocina, a nivel de personal no docente fue donde se armó el potaje, y ellas armaron el potaje en el pueblo y así y todo fue corriendo la madeja. Pero a nivel de comunidad educativa, habían algunas personas que no estaban de acuerdo, pero lo aceptaban. A nivel de padres cuando se valoraron los pros y los contras también tiraron mucho por favor. El tema, la gente estaba muy descontenta de comedores, que estaban los niños mal atendidos y, ..., no mal atendidos porque no les pusieran de comer ni la cantidad de comida, ni variedad de comida. La alimentación era independiente, cómo se llevaba el proceso de comida, de comida no de hacerla, sino en el comedor como se llevaba, el tema de que los apuraban y salían todos corriendo a medio comer. El tema de uso de servicios y cubiertos, y demás historias a la hora de forma correcta, cómo se llevaba .. Y luego el tema enorme de qué es lo que aprendían, qué modales, qué palabras, y que todo en ese patio. Porque se llegó a dar el caso incluso, de educadoras darle una patada a los chiquillos, y cosas por el estilo. Pues entonces estábamos enseñando al niño, no estamos con caballos. Y yo pienso que ahí, ya te digo, los padres gran parte estaban a favor de la jornada continua desde un principio. Lo que pasa que claro, como en esas votaciones

P.- ¿ padres y madres?

R.- Sí, sí, familia, no hay padre ni masculino ni femenino, sino los padres en general.

Estaba el profesorado, el alumnado, estaban contentísimos, los padres sobre todo de los niños transportados, enorme, claro, después faltaba la parte esa... Eso fue lo que hizo tener que llegar a la huelga. El tema ese fue bárbaro, pero fue por eso. Después pues claro, ellas ya fueron, en lugar de, de intentar ganarse a la gente bien, empezaron temas de amenazas y se estableció una lucha (¿ Si ?). O pues ahí termino ya el cuento, ¿ por qué quitó Ariñez de golpe toda la gente del comedor retirada? Porque los padres dijeron que no, que allí no entraba ni un niño más. Y de hecho ha terminado el curso y los niños esos no entraron.

Entonces ya los transportes empezaron a organizarse, Ariñez, no había ningún niño transportado, ya salían pronto. Y los padres más de cuatro se tuvieron que fastidiar, porque estaban contentos a nivel de lo que era comida, porque la comida está bien. Comida variada se les lleva una dieta, que termina con leche que termina con yogur, que siempre tiene fruta, osea, fruta y la leche es diaria. Y después pues la variedad de comida es buena. La comida también dicen, yo no la he comido nunca pero de sabor no esta, por lo visto no está mala, hay cantidad que puede repetir y todo. Pero ya entonces más de cuatro madres tenían que dejar la comida hecha para que sus hijos comieran cuando llegaran porque ellas trabajan pero... Pero como se creó un pulso a ver quien tira a quién, los padres como por supuesto estaban en su derecho , estas no salen ganando, quitamos todos los niños del comedor. De hecho, salieron dos me parece el curso pasado de educadoras y este año tiene que salir otras dos lo menos.

P.- ¿ Salieron el año pasado ya ?

R.- Sí, lo que pasa que no se vio a nivel persona porque era Esther y Carmen Delia, que estaban de liberadas sindicales . No se vio la persona pero este año me parece que tiene que salir, es que de seiscientos y tantos se han quedado en ciento y algo, pues es bastante serio.

P.- ¿ crees que el colegio reúne, lo que es el edificio, reúne las condiciones materiales adecuadas para desarrollar la enseñanza ?

R.-En algunos casos mínimo porque hay poco material o el espacio corto. En el tema del invierno sí hay dificultades a niveles de..., sabes, de canchas y todo ese tema, porque el tema de esto, todo cubierto el tema de llover..., Se ha arreglado un poco el tema que el ayuntamiento cede el polideportivo y demás, pero que no es de nuestras dependencia sino que es un recurso que se ha cogido para eso.

P.- Vale, ¿ podrías señalarme que objetivos prioritarios crees tu que debe alcanzar un centro educativo ? En conjunto ¿ no ? Antes me hablaba un poco de los objetivos que tu tienes con los alumnos. Yo te hablo como centro educativo en su conjunto.

R.-Pues mira, el objetivo prioritario, alcanzar la, el máximo desarrollo intelectual y humano del alumno.

P.- ¿ crees que ese objetivo se potencia desde aquí, desde el centro ?

R.-Claro que lo potenciamos, que no se consiga total, pues..., no se consigue porque es lógico pero..., que se intenta, por supuesto.

P.- ¿ y crees que sobre todo el profesorado hay acuerdo sobre esa meta básica a alcanzar?

R.- El acuerdo, que pienso que todo el mundo lo lleva, claro que lo lleva, ahora que a lo mejor no se alcance, después por distintas maneras, de expone..., de hacerlo, de llevarlo a cabo o... Para mí, no fijar el criterio hasta que, es para ti una cosa y para mí puede ser otra, a lo mejor ahí es donde pecamos, ¿ no ? . Fijaciones de criterio hasta donde, en cuanto a niveles... Pues después por ejemplo, a niveles de conocimiento y demás, están todos los objetivos mínimos, esos están todos fijados por todo el centro. Pero a niveles humanos para..., y personales es difícil de decir hasta aquí llega el criterio y tal. Tiene que ser una cosa catastrófica que todo el mundo lo vea, pero luego pues, vienen todos los distintos caracteres, distintas personas. Para mí, una cosa puede ser de importancia relevante y para ti ser menos y cosa... Entonces ya lo que es humano

y personal, pues, ya puede aparecer unas subidas y unas bajadas, pero porque son a criterios personales, y son muy difíciles de decir, hasta aquí llegamos todos.

P.- ¿ Cuales crees que son ahora mismo, las principales preocupaciones del profesorado del centro ?

R.- El fracaso escolar bastante grande, el otro aquí no tanto porque..., pero se está llegando ya un poco, la apatía por parte de los padres, no en todas las clases que sea masiva, pero en determinadas cosas. El tema de la poca..., a ver como te digo, el tema, no valorar y no trabajar, sabes, todo el mundo al unísono en cuanto a, al alumno profesor, sino, que tu te matas y ellos “colorín que te ví “, que marcas un deber, no porque estés obligada sino porque previas reuniones de padres, por, explicandoles las carencias de sus hijos y demás historias. Todo siguiendo un proceso burocrático marcas y van y viene, y viene y van las cosas y sino se hacen. Entonces todas esas cosas preocupan, ya te digo, a gran parte del profesorado que tiene a esos alumnos, claro.

P.- ¿ Y tu crees que esos problemas que me acabas de comentar, pues el fracaso escolar, la apatía del alumnado..., se plantean, digamos, de forma conjunta entre todos, se le intentan buscar soluciones entre todos o un poco cada uno..., ?

Algunas cosas tienes que solucionarlas tu por tu cuenta. Segundo lugar, con las queridísimas leyes que nos están sacando (¿ no ?) Ahora mismo tu ves niños que llevan seis y siete suspensos ¡ y sigue para delante ! Porque la ley no te lo deja eso, tienen que promocionar por su año y, llames, patalees, grites, hagas lo que te de la gana, ese alumno tiene que seguir para delante. Si es un niño que tiene una minusvalía firmada, y este año se han reído de todos nosotros los orientadores, porque no han firmado ni han hecho nada.

Entonces ese alumno a la finalización del ciclo, del ultimo ciclo, bueno de (de la etapa) de sexto de la última etapa de primaria puede repetir una en preescolar y otra a finalización, pero si no esta firmado con la edad se tiene que ir a la ESO. Es más, un caso este año, va a pasar un niño que está en quinto pero que ha repetido atrás porque venia del plan antiguo y..., sin pasar por sexto va a la ESO. Entonces tu luchas, tu buscas y tu arreglas pero la ley no te ampara, entonces tu por la ley tienes que seguir para delante con los..., caballos. Niños de integración además, de edad significativa, bastante significativa, que tu consideras que él por su manera de ser, por su manera de hablar, por su manera de pensar es mucho por debajo, que podías tenerlo perfectamente en un clase de tercero, por la edad, ¡ ale, a ir a sexto ! Entonces son cosas que no es a nivel interno, a nivel interno se están buscando soluciones por todo donde sea, pero a nivel de ley está mal.

P.- ¿ cuales crees que son las decisiones principales que se adoptan en el centro y que te influyen de una manera directa?

R.-¿ Las decisiones ? Pero el centro en sí no adopta decisiones tales, sino, cumplimientos de..., de las leyes, el cumplimiento de...Pero que son adoptadas por el centro, son adoptadas por la ley

P ¿ No crees que el centro tiene cierto margen de autonomía para, por ejemplo distribución de horarios, repartos de aulas,...?

Hombre, tiene sus autonomías y demás pero también hay una flexibilidad; osea, yo por ejemplo en el caso mio, la gente de en sus horarios como yo tengo que sacar alumnos, pues vamos haciendo una flexibilidad, un juego hasta que punto se puede ir haciendo, que yo no tenga que sacar alumnos las horas de gimnasia, de música y todas esas historias.

Entonces se hacen esas leyes pero también existe esa flexibilidad, todo eso es un disponibilidad del centro, pero se está cumpliendo la ley ¿ entiendes ? Pero ahora, se es flexible, aquí no te dicen, no porque..., tengo registros, o mire usted..., lo que le pudiera montar, no, se habla, mira a ver si podemos hacer este juego, a mí aquí no me conviene, incluso ha habido momentos de hacer flexible el horario de las profesoras por un aula, por no haber espacio.

Entonces hay una flexibilidad y una disponibilidad que..., sí veces a lo mejor es difícil porque sean muchos agravantes pero..., se intenta que haya esa, y hay esa flexibilidad. Hay cosas que no se pueden lograr, pero existe.

P.- Bueno por lo que me estas comentando ¿ tu te sientes participe , sientes que participas?

R.- Yo intento que participo y que también hacia mí participa la gente.

P.- ¿ Consideras adecuado el modo en que se toman las decisiones en el centro ?

R.-O..., unas cosas que no son tan adecuadas porque siempre hay cosas. Se utiliza mucho el tema de la votación, y en algunas cosas, pues mira, a lo mejor no es que sea la votación..., existe eh..., pueda que exista esas votación, el planteamiento no haya sido el que más te gustó a tí, pero normalmente existe una votación para todo

P.- Otra cosa que me quedaba, Eh..., respecto al tiempo que llevas aquí y tal ¿ qué conflictos, qué problemas así, crees que han sido los más relevantes?

R.-No aquí el conflicto, unos así ha sido el día, la jornada continua, ha sido un conflicto grande, lo demás... Ha habido, que sé yo, ha habido huelgas, pero eso, que además tienes la libertad de ir y te la respetan y no hay pues eso, las huelgas que han habido

P.- Bueno, Mira una cosa que me quedó antes por preguntarte de la escuela ¿ no ? Desde el punto de vista teórico a veces se habla de las escuelas, pues, utilizando imágenes, metáforas ¿ no ? Se habla de las escuelas que son burocracia, que son como empresas, campos de lucha, anarquías organizadas, etc. Y bueno, pues, a veces solemos referirnos a las cosas utilizando imágenes o metáforas. Mis alumnos por ejemplo dicen que la escuela es un cárcel, una fábrica...

R.- Depende de las edades

P.- No , pero generalmente reflejan una experiencia totalmente negativa, de su paso por la escuela

R.-Es que por eso te digo. En el caso..., hay gente que no, que se lo pasan pipa, pero en el paso de que tu estás allí, una inquisición. Oye aquello..., no sé, tienes que estudiar, pasar, trasnochar, no se cuanto, no sé que..., son tantas las cosas juntas en contra tuya, que la verdad que de grata...

P.- Pues tu ¿ cómo, qué imagen o que utilizarías para definir lo que es una escuela ?, de esas que te he dicho, por ejemplo, burocracia, empresa..., campo de lucha, familia

R.- Todo depende de como lo estes mirando, si tu lo estas mirando como, a ver quien puede con quien, quien saca mejor nota, que no sé que, es un campo de lucha, Si lo vas a mirar como lo que tu intentas , yo por ejemplo intento que seamos una familia, cada uno con su puesto, por supuesto, respetandonos todos los miembros de la familia. Ahora, después eso, en función, yo por ejemplo, no es lo mismo mi grupo, es una familia, puede ser una familia, aunque en algunas veces se le van rumbos por..., pues claro, no responden o tu pides una cosa y ellos te hacen otra. Pero intento que sea eso, lo más agradable posible, que yo no sea la maestra, que sea la amiga, pero..., cuando son grandes grupos y grupos más homogéneos, puede ser incluso eso, una rivalidad.

P.- Bueno, vamos a hablar un poco así de, de lo que serían las finalidades de la educación. Eh..., ¿ Cuales crees que deben ser las finalidades de la educación?

R.-Formar personas (formar personas) formar integralmente (te refieres a la persona) Por supuesto, claro, tanto en su faceta cultural, humana, social, todo, todo; osea, dar un ser..., dar a la persona el valor que merece.

P.-Respecto ya a la enseñanza de tu nivel, que sería en pedagogía terapéutica, ¿ qué objetivos fundamentales te planteas tu con los alumnos ?

R.- La formación personal (la formación personal) El ser, ya te lo dije incluso antes, que el alumno sea una persona, que por su deficiencia, su tara física o psíquica no tenga que ser el objeto de risa, de abandono, de arritrancos para allí, sino que sea una persona más dentro de un grupo.

P.- Dentro de un grupo. Eh..., ¿ y qué haces tu para conseguir ese objetivo que te trazas?

R.- Trabajar siempre, valorando siempre, siempre al máximo lo que es la persona esa; o sea, cada uno con su dificultad, lo bueno potenciándolo para que sirva como..., suplir lo que le falta. Entonces uno que a lo mejor no da mucho, o no da nada, en matemáticas, por decir alguna cosa, pero es bueno en manualidades Entonces a través de las manualidades su autoestima siempre ponérsela por encima, para que cuando se vea a nivel cara al otro grupo no sea degradado, no lo miren mal. Y luego también intentar, en la medida de lo posible, cuando, claro, se puede, dentro de lo que vale sacarle algo más provecho de lo que no vale. Por eso te decía el tema de los talleres, que para mí es un técnica, que con..., que por medio de un cosa que a todo el mundo le gusta, porque se hacen variedad, se puede sacar mucho.

P.- Eh..., bien respecto a los contenidos ¿ cómo eliges tu los contenidos que impartes a lo largo del curso?

R.- O pues mira, los contenidos los míos son variadísimos, por eso te dije por eso te dije que tenía que hacer exámenes y objetivos y contenidos en todos tienes que ser prácticamente en todos distintos. Entonces, yo por ejemplo el..., los contenidos, imagina tu la gente de la ESO que es donde se plantea más la diferencia, yo me valoro, lo que es útil para la vida de ellos, por ejemplo matemáticas que vayan a comprar, que les devuelvan. Que se van a dedicar, pues prácticamente en el medio en el que vivimos a la agricultura o a la construcción, que sepan cuantos sacos de papas tienen que comprar, que cuanto abono tienen que meter a la máquina de sulfatar y no se carguen las plantas. En cuanto a las niñas, también te dije, lo que puede ser su casa. En cuanto a la gente de primaria que tienen más posibilidades o se supone que todavía su maduración no ha llegado a nivel tan alto, pues eso, ir alcanzando paulatinamente algunos de los objetivos muy mínimo dentro, desde el nivel en que se encuentran

Ya te dije, entonces una en cuanto a lo que sería su formación como persona cara a una sociedad y a los pequeños pues, dentro de los mínimos dentro de su nivel.

P.- Mira, ¿ y en que medida te sientes autónoma, independiente para desviarte de los programas oficiales, de los programas oficiales que vienen establecidos?

R.- Total porque yo estoy, es que en educación especial en un momento determinado, los programas los tienes que regir, bajarles enormemente el nivel, por ejemplo gente que está a..., en quinto está en un nivel de primero y segundo. Entonces tu en sí, no te estás saliendo y la motivación es la que pongo yo, entonces yo..., es una dinámica además no la inventé yo, eso del tema del trabajo de los talleres se lleva en un montón de sitios, incluso desde preescolar y es una forma de motivación y dentro de ahí ya partes todo.

P.- ¿ Me podrías decir qué es lo que caracteriza tu método de enseñanza ?

R.- Las características, ya te digo, baso todo el tema en talleres, ese es el objetivo, y en..., a partir de esa, ahí motivo al alumno en lo que sea, según la quincena que se vaya a llevar. Porque yo por ejemplo, la quincena la vamos a repartir a lo mejor, sí vamos a trabajar el tema de matemáticas, el tema de sociales, pues prácticamente en todo. Ahí les vas a trabajar parte de lenguaje, que te lo dije antes, parte de matemáticas, parte motriz, eh..., y en eso ahí vas sacando.

Entonces mira, imagínate, los martes es el día que es el taller en sí, ahí hacemos ese día a lo mejor, imagínate tu, la cocina. Pero antes ya hemos, anteriormente a esa quincena eh..., que se va a llevar la consecución un poco, vamos a partir de buscar la receta, vamos a ver los precios que se le va a dar, ¿ sabes ? , que los precios no son que sean los reales, precios que yo me voy inventando según me vaya conviniendo. También por ejemplo en algunos alumnos, por que todos no los puedes llevar al mismo nivel, estamos trabajando medidas de longitud, medidas de

capacidad o lo que quiera que sea. Entonces las unidades las pongo yo..., o me interesa comprar por kilos o me interesa comprar por miligramos. Eh..., todas, trabajas ya toda la, bueno buscaste ya eso. Buscaste los precios y entonces ya aquel día hacemos la receta, que es el taller de motivación en sí. Ahora el resto de los días vamos a trabajar los dictados, con palabras que salieron, utilizar nombres propios por ejemplo, ponemos marcas, veces a lo mejor orden alfabético, eh..., ordenar por vocales o lo que quieras de ahí sacar. O a lo mejor ellos se tiene que inventar otra receta, o se tiene que inventar, o a lo mejor les digo que describan una cocina, trabajo ya la descripción ¿sabes? Depende de lo que vayas...Entonces esa motivación a lo largo del curso, con distintas actividades de la cocina por ejemplo, me ha servido para trabajar la descripción, el orden alfabético, para trabajar las matemáticas medidas de la longitud, de capacidad. La cosa de comprar, cajitas, de las monedas para comprar y devolver cuanto si me tienes que devolver..., equivalencias con dinero, equivalencias con peso. Uno a lo mejor compra una cosa, otro a lo mejor va y hace compras grandes. Después por ejemplo, que se yo, otras de las veces hemos trabajado el tema de cosas de rellenar los papeles, a lo mejor es que vamos a hacer agua y tal pero el agua no la tenemos en la casa, tenemos que ir al ayuntamiento a buscarla, trabajamos un tocho de cosas de impresos. (impresos oficiales) De oficiales, antes salio la declaración de la renta. Imaginamos que la persona aunque se está ganando el dinero no te lo relleno, vas a tener que rellenar tu el impreso, cómo solicitarlo, cómo te diriges. ¿ Ves ?, todas esas historias las ves por ahí. No tenemos dinero en metálico, vamos al banco, los llevé al cajero , estuvimos viendo el cajero. Hacemos la compra por teléfono, los pequeños que son los que entienden menos de teléfono, esos son los que se encargan de hacer, por ejemplo la llamada. Hemos buscado en el listín la eso, ya has trabajado el lenguaje, el orden alfabético, el orden alfabético dentro de la vega y toda esas cosas te digo. A veces en las paginas amarillas hemos ido a ver hasta una avería por ahí. Entonces uso de esas cosas así es, pero la motivación es los martes. Para eso ya después hay gente, una quincena te sirve, a lo mejor no te sirve una quincena sino dos quincenas. Entonces si esa quincena sigues con el mismo vocabulario, con aquellas mismas cosas, porque cuesta para ellos todas estas cosas, le sacas matices. Pues a lo mejor ese día tenemos la costura ¿sabes ? Que ya se hizo un día la motivación, pero que son trabajos largos o hemos tenido las la pasta de porcelana, se han hecho flores. Entonces dentro de aquella motivación para hacerla en lugar de quincenal a lo mejor mensual porque ha sido muy largo lo que ha salido, pues metes otras, otros talleres (otros talleres) más de tipo manipulativo. Hicimos flores en papel, también, luego forrar botes para la cocina. Entonces después también tienes, los he enseñado a pesar, a medir cosas. La gente grande, ya te digo, cubicar agua con máquinas de sulfato, a veces les ha traído las cositas esas para medir pisquitos de azufre y rollos de eso, y todo eso enfocado en eso.

P.- ¿ Y qué materiales consideras más importantes, materiales, que te digo yo..., ?

No, yo materiales sacados fuera de serie, nada, ya te digo, cosas que me construyan (¿ todo es construcción tuya ?) Mías o cosas que están ahí. Ya sabes, como puede ser las pesas o todo eso, pues nada. Pasa que todo intento que sea manipulativo .Después claro, ellos por ejemplo el medir tu por mucho que te pongas, vamos allá, vamos aca, ellos no conocen en sí lo que es la cantidad. Entonces se han comparado pesos de una cosa con los pesos de otras, a lo mejor comparar papas, que se yo, con harina, cómo el volumen a aumentado en una cosa, cómo ha disminuido en otra. Los cambios de estado, por ejemplo, lo hemos comprobado de hacer hielo, cómo se hiela eso, como hemos metido agua en una botella dejando un trozo, cómo lo hemos llenado hasta arriba y se nos ha salido todo por fuera. Todo así, que ellos lo vean y muchas veces lo palpen .

P.-Y lo palpen ¿ Y qué usos haces del libro de texto ?

R.-Mi clase por ejemplo no tiene libros de texto, que no es el texto que es el de comprensión lectora, pero, para ya no estar todo el santo día preparando entonces ves que esta

este libro, una lectura la cual tiene sus preguntas. entonces leemos porque tengo que trabajarles con ellos siempre la lectura individual, uno por uno pasar..., a veces lo hacemos en grupo, o a veces lo haces más..., según sean porque leen muy mal, muy mal, los silabeantes los pongo en altavoz porque son..., el objeto de la risa. Entonces los tengo que llamar, pues ahí trabajamos. Buscamos nombres, ¿sabes?, según en el nivel en el que estén, qué parte del lenguaje dominan, trabajo el dictado, trabaja la copia. De una frase puede salir a lo mejor que describan ellos otra cosa, o lo situamos en cosas conocidas o les hago un dibujo y que ellos me describan el dibujo, descripción de fiestas, ¿sabes?, cosillas por ahí. O de palabras sueltas que construyan frases o le doy textos todos revueltos que los organicen. Y después, ya te digo, el tema comprensión oral y comprensión escrita, ah..., y la utilización del diccionario. El diccionario sí lo tenemos como texto y están allí todos. Ellos no tiene el diccionario, esta aquí y..., ya te digo, sirve en buscar en ellos, o yo les pongo palabras en eso y las otras... Yo en la pizarra después ya le pongo resumen como todos los días, hago descripción o lo que sea, según el tema por donde vaya, buscar palabras en el diccionario ordenarlas alfabéticamente, separar sujetos y predicados, .. Después la gente de la ESO, distinguir el a..., el determinante artículo, el nombre y el verbo, adjetivos de formas orales. Después eso, entonces ya lo han buscado previo a la lectura y cosas así. Después también una vez a la semana tenemos lectura de un libro de cuento, osea todo el mundo tiene su libro y lo leemos, al final del curso hace cada uno un resumen del libro que se..., ¿sabes? Depende del grosor, veces trimestre, veces final de curso. De la..., este, de la colección Bruño estamos este año.

P.- Eh..., y respecto a la evaluación ¿Qué tipo de evaluación utilizas... ?

R.- Bueno la evaluación (¿ para qué evalúas ?) es continua (es continua) Porque claro es que tu..., tu no te puedes poner en un examen, si te lo basas en un examen, el mundo se te viene a bajo. Entonces vas viendo los avances o las dificultades que van teniendo pero de una forma continua. A veces en la observación no basarte en lo que es simplemente el examen, vete..., por ejemplo los mismos de, divisiones trabajadas a corrillo todo el año, y le pongo la semana pasada un examen a Jonatan, y llego a la clase no le faltaba sino llorar porque se había bloqueado y nada. Al siguiente día volvió con las mismas divisiones, se las puse en la libreta, no se las puse en un folio que viera que era un examen, miralo, por aquí esta eso, y se le vino, miralo, y la..., mira por los números te lo saco. Este fue el de las operaciones y estas fueron las divisiones ¿ ves ? están todas mal. Al siguiente día estas operaciones en su libreta las hace bien. Entonces la evaluación ya te digo, siempre continua, el tema de la evaluación la coordinamos, lo relacionamos bastante con el tutor, porque a ellos les podemos poner un PA con asterisco por ejemplo, que es que esta progresando con la adaptación curricular, no con el nivel de la clase.

P.-¿ Y continua te refieres que más o menos evalúas en base a los trabajos que ellos van realizando... (a los trabajos osea) o controles periódicos?

R.- Pero, ya te digo, el control no es muy periódico porque el tema de control ya los descontrola y a más..., (claro, claro) Entonces eso, pues los progresos que están teniendo, date cuenta como son pocos, te vas quedando con todo, con los progresos, con las dificultades; pues mira, este está avanzando, este no está avanzando, este me está saliendo por aquí bien, esto no me sirve y ahora le puedo meter por aquí, a este le cambio ya a otro objetivo porque ya este lo tiene conseguido. Y después eso, con esta gente nunca olvidar lo pasado, osea, yo por ejemplo hago matemáticas y va a aparecer sumas y restas, multiplicaciones, divisiones, los que ya las llevan con decimales se las meto a su vez con decimales, pero eso, porque están en la división no olvides la suma, porque la sorpresa te la puedes llevar que para que decirte, ¿ entiendes ?, siempre volviendo para atrás.

P.- ¿ Y que, que cuestiones evalúas, ? Bueno ya terminamos

Bueno ya terminamos, Eh..., ¿ qué papel crees tu que tiene la evaluación dentro del sistema educativo.?

R.-En su conjunto ¿ no ?, no sólo... La evaluación a nivel general..., la considera la evaluación o la evaluación mía.

P.-No la evaluación..., en general

R.-Bueno el papel que la evaluación pueda llegar, te puede servir de varias cosas porque puedes ver si el alumno está..., ¿ sabes ?que no se atormenta porque le digas le vas a hacer una evaluación, o le llevas un proceso evaluación continua. El que le vea donde está fallando y puedes mejorarlo. Como resultado, no como el tema que te voy a pasar, y te voy a suspender; sino, por el tema de valorar tu cosas que..., bien por el o bien lo..., la unión en el momento tu o él no haya cuadrado bien.

(Muy bien) Perdona, terminamos ¿ no ? (ya está)

ENTREVISTADORA: Carmen Martel (P)

ENTREVISTADA: Tarsis (R)

TRANSCRIPTOR: Francisco

FECHA: 6 de Junio de 1996

LUGAR: Aula de la profesora

P.- Mira, si te parece empezamos, si esto se oye bien. Bueno, vamos a ver. La primera entrevista que hice contigo y con Elisa consistió en opiniones sobre cuestiones generales sobre el papel de la mujer en la sociedad, en la escuela, en la enseñanza. Esta segunda entrevista va a ser más centrada en aspectos personales de cada profesor, en el sentido de, por un lado saber cual ha sido el desarrollo profesional tuyo desde de magisterio, y por otro lado, que es lo que tú piensas y opinas sobre la escuela y sobre la enseñanza. Entonces si te parece empezamos por el primer bloque de entrevista. Dentro de lo que sería el desarrollo profesional, háblame un poco de qué motivos te llevaron a ti a elegir la carrera de magisterio

R.- Entre otras cosas las circunstancias. (las circunstancias)¹ Porque en aquella época aquí no había Universidad. Entonces mi hermana ya la había estudiado. Ya mi hermana había terminado cuando yo la empecé. Y dentro de las posibilidades era lo más corto que había, lo más económico y donde todavía había una perspectiva de futuro en aquella época. Yo terminé en el año 77. Y me tocó el primer año de paro de magisterio, que era la primera promoción que no tuvimos ya trabajo porque toda las anteriores, por ejemplo Miriam, Saba y esa gente, que terminaron un año antes, ya ellas trabajaban cuando yo estaba en tercero de magisterio. Pero justo cuando yo terminé ya empezó el paro. Pero bueno entonces ya había una perspectiva de futuro de encontrar un trabajo. Empezabas de interina hasta que ya te contrataban y más o menos por ahí, aparte de que tampoco no me desagradaba. (No te desagradaba) Yo veía que era una cosa más o menos que entraba dentro de mis posibilidades era una carrerita corta. Había después más o menos posibilidades de encontrar trabajo. Ya tenías tu sueldo. Yo no quería complicarme mucho y ya ir un poco encajando. Después sí me habría gustado hacer psicología. (psicología) Fíjate que yo me matriculé en la UNED. (Ah ¿sí?) Sí, sí, tengo hasta los libros de primero. Hice unas asignaturas.

P.- ¿Hace poco o ya hace tiempo?

R.- No, no recién terminado magisterio. (Ah, recién terminado). El año que yo terminé magisterio no tuve trabajo. (No tuviste trabajo). Entonces me preparé unas oposiciones y las aprobé y entonces empecé a trabajar aquí en *Tinarama*. Pero claro, yo estaba muy recién terminada de estudiar y todavía tenía el hábito de estudiar y las ganas y las cosas y entonces fue cuando me matriculé en la UNED. Después estuve aquí dos cursos y a los dos años me salió la escuela definitiva en Cueva Grande. Y todavía estaba yo en la UNED, y saqué algunas asignaturas y eso. Pero yo ya después empecé, todavía las clases eran de mañana y tarde, hasta hace poco fue cuando empezó. Entonces yo estaba en el barrio aquel, después terminaba a las cuatro, para después bajar a la UNED , ya me fue cansando, y también venía más cansada de trabajar. Y poco a poco lo fui dejando.

P.- Y ¿qué valoración haces del período que estuviste en la escuela de magisterio, formándote como maestra?

R.- Pues mira, yo iba muy ilusionada.(Sí) Una cosa a la que yo iba contenta. Más o menos me fue bien. No tuve así graves problemas, tuve siempre buenas notas. Encontré un grupo de gente bien. Y fue una cosa que yo no tengo malos recuerdos. Solamente, menos música.

¹ Las frases entre paréntesis corresponden a palabras intercaladas del otro interlocutor

P.- Porque ¿los ponían a solfear?

R.- Sí porque por el profesor valía mucho . Pero fíjate que yo iba por la calle y siempre pensaba, nunca me olvido, iba llegando a muebles Capitol, por ahí por los institutos y siempre pensaba yo:” Dios mío, tengo ganas de pasar un día por esta calle y no ir amargada pensando que me toca hoy música”. Yo sufría, me llegaban a sudar las manos.(¿ Si ?) Sí, sí, me acuerdo cuando nos ponía en el salón de actos, y nos ponía a cantar y esas cosas en público. Después te ridiculizaba mucho. Después sin embargo, tengo muy buenos recuerdos por ejemplo: cuando yo esta en tercero de magisterio, eramos, pues, ciento y pico, eramos uno de los más numerosos.(¿ Si ?). Y luego cuando preparábamos aquellas canciones, los villancicos, y entonces bueno, eso compensaba un poco los malos ratos. Pero bueno, menos música, que fue así lo que menos me gustaba en parte por el carácter de él, de lo demás fue bien.

P.-Y ¿consideras que ya saliste lo suficientemente preparada como para enfrentarte después a tu trabajo?

R.- En muchas cosas no. Salí, yo veo, con muy buena base teórica y muchos conocimientos. Por ejemplo, muchas matemáticas, mucha química, mucha física, y yo estudié por ahí y entonces...

P.-¿Tú hiciste la especialidad de ciencias?

R.- Sí, de ciencias. Entonces yo pienso que sí, salí con un buen nivel académico en ese aspecto. Sí y, por ejemplo lo que antes era la enseñanza, la segunda etapa, pues salías de allí y la verdad que recién salida de allí, pues te dominabas muy bien, y claro eras más joven y de esas cosas que, ibas con muchas ganas de trabajar, y piensas que vas a cambiar el mundo. (sí) Y por ahí sí. Pero claro después te falta la experiencia, el acercarte a los niños, los problemas familiares. Te falta la otra parte, lo que es la psicología y la pedagogía, es todo puro rollo. (teoría fundamentalmente) Teoría, teoría, teoría... Pues tú vas aprendiendo con los años. O sea, una cosa que yo si he notado, es que yo era mucho más exigente de lo que soy ahora. Ahora pues..., y soy todavía poco tolerable.

P.-¿ Tolerable con respecto a los alumnos?

R- Claro que sí, osea, es que yo salía, dominaba unas cosas, les explicabas, le machacabas, se lo repetías, pero querías que todo el mundo fuera un poco como tú. Y ¿por qué aquel niño no estudiaba?, pues eso no me cabía a mí en la cabeza. O sea, no valorabas un poco la otra parte, y va pasando el tiempo , vas viendo otras cosas, y... Además cometí un fallo, que ya era ir allí un poco como licenciados, se nos pensaba así y tú salías, un poco de cara a los mayores y ya pues, ibas con un poco un poco a los conocimiento y a lo mejor tenías tus tutorías, pero le dabas pocas horas de clase. Después estabas de clase en clase explicando tus áreas y ya está.

P.- Porque ¿tú empezaste dando clase a segunda etapa?

R.-A segunda etapa sí. Entonces era un poco, un mundo distinto, entonces, y estuve muchos años pero después cambié. Y la verdad en eso hubo un intervalo que me fuí a Cueva Grande, a la unitaria. Aquello fue un cacao mental, porque eran de primero hasta quinto, sólo había veinticuatro niños pero había que enseñarlos a leer, enseñar a sumar a unos cuantos, enseñar a dividir a otros poquitos, empezarles a explicar un poquito el mapa de España, y eso era un dolor de cabeza diario. Pero bueno, todo han sido experiencias que ahora en conjunto pues que yo crea que ahora después de diecisiete años es cuando empiezo ya a ser un poco maestra. Tienen que pasar los años, tienes que ir viendo. Yo creo que lo bueno es eso, yo siempre he pensado que lo bueno es pasar por todo.

P.- ¿Pasar por todos los niveles?

E.- Yo creo que sería lo ideal. Yo siempre lo he pensado. Si tu hubieras estado un año en preescolar, pues, conocerías un poco de ahí. Los años que yo estuve en segunda etapa, yo creo que de algo me van a servir. Y los que estoy ahora en primaria pues también. Y al final cuando ya vas viendo un poco, en todo, ya tienes una visión más global. Si llevas toda la vida metido

en una cosa, te encajas allí. Pero por ejemplo, ahora en la primaria, yo lo que pienso es que lo ideal sería que todo el mundo pasara de primero a segundo. Y no tampoco seguir ese orden. Porque por ejemplo, yo doy ahora primero y segundo, y a lo mejor para el otro ciclo, pasar a quinto y sexto, para ir para abajo, tercero y cuarto, para el otro año, otra vez primero y segundo. Y así no te vas encasillando. (Sí)

P.- Mira, ¿Y qué es lo que te hizo pasar a ti de segunda etapa, que estabas dando al principio, a primaria?

R.- Sí estaba mal ya. Mira una cosa, yo no estaba cansada porque había promociones buenas y estupendas y guardo recuerdos estupendos, de hecho tengo alumnos que ya han terminado ingeniería, y tengo alumnos que son abogados. Sí tengo muchos con muy buenas carreras, otros los pobrecillos en paro, pero tengo muy buen concepto en líneas generales y ahí gente muy bien colocada. Y después en hay remesas horrosas, que más me vale ni acordarse. Pero ahora tengo una paradoja, que dentro de la gente mala como estudiante, siempre queda una relación más ya como personas, y al revés, alumnos buenos, buenos estudiantes pero más distantes. Me ha pasado mucho eso, o sea de uno que a lo mejor era un desgraciado, un mal alumno, en el sentido de que no daba golpe y después te amargaba la vida. Yo tenía uno que se me escondía en el ropero a comer pan redondo calentito. Y se asomaba y me vacilaba, "señorita ¿quiere un cachito pan?". Sí, si, yo estando en sexto arriba que había un guardia municipal de aquí yo no sé si ustedes se acordarán, pero sí, y vacilábamos. Y se me escondían en un ropero a comer pan caliente y esas cosas. Sí, y a lo mejor pasado el tiempo ellos vienen, te saludan y se acuerdan de los sinvergüenza que eran. Y entre otras cosas después acabé muy cansada. Después que acabé el viaje de octavo. Un poco en parte yo ya venía harta, harta, harta, pues del año que terminamos octavo, el último curso, todos querían ir a Portugal. Fue un año, que mira, en séptimo me lo pasé de maravilla, me divertí tanto con Lamec proyectando el viaje de octavo que ese séptimo es inolvidable, yo me reí como nunca yo creo que no como no me había reído jamás en un curso. Después en octavo ya empezamos la campaña de venta de golosinas, hicimos una verbena, trabajamos tanto y ya llegué tan cansada y como vi a los padres tan poco agradecidos. Después el viaje en sí tampoco me gustó, porque después la agencia..., y fuimos por el corte inglés, pero nos falló en algunas cosas, pues fijate, si fue tal el fallo, no es que pasara nada, pero nos metieron en unos sitios malos, que al final fuimos a protestar cuando llegamos allá. Entonces para compensar nos regalaron dos impresoras, o dos ordenadores me parece que fue; osea, que ellos tenían conciencia de que se había obrado mal porque si no, tú no das nada. Y al final ellos intentaron suavizar, y bueno, pues, se quedaron ofendidos con nosotros, porque ellos se pensaban que a partir de ahí todos los profesores iban a seguir con ellos, y entonces un poco como para suavizar la cosa nos regalaron dos ordenadores me parece que fue, o dos impresoras (en compensación) Sí. Lo que pasa es que yo ya venía cansada y al final se lo planteé a mí hermana quédate en secundaria, 2ª etapa si quieres. Yo me voy con los chicos. Y aproveché que se había ido "Est.", no sé si te acuerdas, que daba precisamente en esta clase, (algo me suena, sí) y ella se marchó porque pidió traslado para Las Palmas. Entonces quedaba esa plaza libre y yo me vine para abajo. No me ha pesado.

P.- ¿ Y ahora, qué tal en primaria ?

R.- Por ahora no me ha pesado pero pienso que a la larga me aburriré también ¿no ?

P.- Y..., ¿ cómo definirías la situación actual de la enseñanza?

R.- Vamos a buscar un adjetivo que la defina, poco clara. Tienen muy buenas intenciones, mucho proyectos teóricos, pero yo creo que a la hora de la verdad, todavía faltan muchas cosas que definir, que concretar. Eso en altas esferas y entre nosotros mismos, nosotros tampoco tenemos, no podemos adaptarlo ni llevamos la L.O.G.S.E. como es, por lo menos en la mayoría, si te somos sinceros. Y además nos va a costar porque es un sistema diferente. Ahora todo es experimental, todo es probar, todo es participar, y eso lo conseguiremos dentro de unos años, pienso yo. Porque yo se que yo ahora mismo no estoy llevando la L.O.G.S.E.

como es y creo que ni el próximo curso, ni el otro, porque yo tengo que adaptarme , entenderlo y vivirlo. Porque yo eso, de poco menos que los libros fuera, y los niños, todos, que participen y todo experimente . Yo siempre pienso, necesito mi referente, mis libritos, mis cositas, tampoco es que lo tenga que llevar al pie de la letra. Que si yo no paso una página no sepa qué tenga que hacer, sin llegar a ese extremo , (sí) Pero yo sí necesito unos referentes, y unas cositas y unos hábitos de trabajo concreto para que el niño lo lleve y en su casa lo remache. Y después sí, que participe, asambleas y todo lo que tú quieras, pero yo pienso que la virtud está en el término medio. Y todavía yo no he llegado a ese término medio todavía, porque yo pienso que me falta mucho de la otra parte. Yo siento que se puede hacer muchas asambleas, muchas cosas, muchos debates, muchas participaciones que llevadas luego a la practica...., no lo llevo al cien por cien.

P.- Y tú situación, me estas hablando un poco de la enseñanza. Tu situación ahora mismo en la enseñanza ,¿ qué tal?

R.- Mira yo estoy contenta porque yo pienso que yo lo hago lo mejor que yo sé, estoy procurando, transmitir los menos errores posibles para empezar. Osea a mí no me gustó, tú sabes que yo estudié en el Balmes, allí mucha disciplina, mucha cosa, ahora sí yo necesito una cierta disciplina, y unas cosas. A mi por ejemplo, un niño que está todo el día por ahí, y que no te hace caso y eso, me saca de mis casillas. Yo una clase donde todo el mundo esté alborotado, y donde no haya un mínimo de silencio, yo no puedo trabajar. o sea, que yo quizás personalmente quizás tenga unos esquemas como muy arcaicos y antiguos, en algunas cosas. Ya te digo, que yo necesito mis libros, que yo necesito mis cuadernos de trabajo , pero después de todas formas yo me pongo a analizar y pienso que no lo estoy haciendo tan mal porque después los resultados no me parecen a mí que sean tan desastrosos. A lo mejor es que yo soy muy optimista o muy idealista o no sé. Pero yo no lo sé, pienso que tendré que modernizarme mucho pero que todavía yo ni mentalmente estoy, ni pienso que sea ese tampoco lo acertado, ese sistema de trabajo y esas cosas, a mí me parece que está todavía un poco flotando. Entonces, sí pienso que tiene muchas cosas buenas, pero que yo todavía no las llevo al cien por cien, eso lo tengo claro. Pero te digo que tampoco estoy descontenta de los resultados y del método que yo llevo.

P.-¿y estás ahora mismo, entonces, satisfecha en cuanto al trabajo que estás haciendo?

R.-Yo sí, porque yo pienso, primero yo sé que trabajar, trabajo, procuro aprovechar el tiempo. Los resultados, pues mira, no son todo lo bueno que uno quiere. El niño que tiene un ambiente familiar normal, que no tenga graves problemas, y que sea medianamente normal con sus capacidades, pues va aprendiendo, y va saliendo. Y un niño que se encuentra bien en el colegio. Los casos que ya van mal , ya es que de fondo hay problemas familiares. Pero claro, yo tampoco soy asistente social, porque hay a veces, yo creo, que hacemos de asistente social, porque hay veces que hay niños con muchos problemas, muchas cosas, ahí está "x" con el problema del hermano que tiene chico . Hay una niña en mi clase que la madre está enferma, otros están los padres separados. Entonces claro, después ya te pones a analizarlo, entonces ya son otras cosas que ya yo no puedo resolver los problemas del mundo. Pero que yo tampoco tengo graves problemas de conciencia, ni tampoco pienso que lo esté haciendo tan mal, pero tampoco de maravillas. Pienso que no soy moderna, esos maestros que son modernos, que llevan a todos los rincones, y todas las cosas, tampoco . Pero como tampoco estoy convencida de que eso sea lo más eficaz al cien por cien, pues pienso que con el tiempo mejoraré en esa faceta, y que la faceta tradicional pues más o menos la llevo. Y que los resultados, bueno, pues tan malos no deben ser, porque después yo pienso que los niños que van promocionando y que van siguiendo, de hecho mucha gente que yo he dejado, después han seguido con otros compañeros y les han ido muy bien. Pues entonces, lo que yo le dí tan malo no debió ser.

P.- Bueno, yo también te decía un poco lo de la satisfacción porque hay gente que manifiesta “ estoy agobiada, es que ya no puedo más “ por un exceso de horas de dedicación.

En este sentido yo te pregunto : Bueno si tu pudieras, si las condiciones te fueran óptimas, vamos a poner por caso hipotético que te sacarás la lotería, por ejemplo ¿ dejarías la enseñanza?

R.- Yo creo que no lo dejaría. Mira, a veces no lo tengo claro, a veces pienso que no lo tengo claro, a veces pienso que sí lo dejaría, porque ya estoy harta de vez en cuando. Pero en el fondo a mí me gusta mi trabajo, entiendes, y yo no sé los tres primeros años me lo pasaría muy bien, y una vez que pasaran tres o cuatro años ya lo echaría de menos, a no ser que ya me dedicara a otra cosa. Pero te voy a ser sincera yo ahora mismo no me voy a poner a estudiar, porque yo ya perdí el hábito de estudiar, las ganas de aprender cosas, aprender cosas de forma sistemática y tener que examinarme, y todo eso. Ya lo tengo aparcado. Entonces sí, ir a un cursillo, enterarme de cosas de una manera muy informal, más suave, vale. Pero yo ganas de sentarme así a estudiar yo ya no tengo esa ilusión. Y si yo ya tuviera tanto dinero que ya no supiera que hacer, ni tuviera que trabajar para ganar dinero, pues me vería un poco vacía en ese sentido, entonces por ahí pienso que no lo dejaría. Pero a lo mejor me coges otro día que salga de aquí hasta la coronilla y te digo que sí lo dejaría inmediatamente. Pero yo creo que si soy honesta, luego en el fondo siempre me haría falta, y además pienso yo que eso fue una cosa que estudié con ilusión, tanto sacrificio para terminar de estudiar, ya no el sacrificio económico sino por lo lejos que vivía, antes había menos comunicaciones de coches.

P.- Claro que tenías que ir de La Lechuza

R.- Claro yo me levantaba a las 6 y llegaba a Magisterio a las 8, y después tenía que esperar la guagua de Tejeda, porque la de Tinarama salía cada media hora, pero yo tenía que esperar a la que salía a las tres, para que pasara por mi casa a las cuatro . Osea, que me levantaba cogía la guagua de la 6, y volvía a mi casa a la que pasaba a las 4.

P.- Ya, que te estabas prácticamente todo el día fuera, comías fuera...

R.-Me comía un bocadillo a media mañana y luego llegaba a casa y almorzaba a las 4. Pero gracias a que todos los días me dormía en la guagua, fíjate que ya el cuerpo se me adaptó, que una vecina que iba a trabajar y se subía en la misma guagua, siempre me despertaba, pero un día se despistó y seguí hasta Las Lagunetas. Y para abajo vine en auto-stop con un camionero. Sí son de esas cosas que nunca se olvidan, y lo primero que pasó, fue subirme detrás y ahí me vine. Entonces yo pienso, bueno, yo estudié con ilusión, tanto sacrificio también, ahora pues dejarlo. Lo que sería bueno es que las vacaciones estuvieran más distribuidas, que nos dieran algún año sabático o de vez en cuando nos dejaran un curso de apoyo, estar de encargado de la biblioteca, porque cuando te pasas muchos años la verdad que te empiezas a cansar. Y también te digo una cosa depende de los cursos que te toquen, hay cursos, que ya no es trabajo físico, es el agobio, la impertinencia, el tintineo ese de aguantar al niño R que R, y esas cosas. Eso es lo que más te harta, más que el trabajo en sí, porque a mí trabajar no me molesta, lo que me molesta es eso, cuando ves que no tienen ganas de trabajar ellos, que no puedes , que no sabes como motivarlos, y cuando no les da la gana, porque no les da la gana, porque a veces ni motivación, ni nada, ni narices, sino que no les da la gana, porque es así. Porque hay días que se levantan y dicen que no les da la gana.

P.- ¿Mira ahora mismo de cara al futuro que expectativas profesionales tienes?

R.- Yo soy muy conformista en ese aspecto.

P.- Aparte de ganarte la lotería

R.- No, yo nunca pienso que me lo voy a ganar. Mira ahora voy a jugar el próximo sábado que hay un sorteo especial de los juegos olímpicos. Yo me compré un numerito porque es como en Navidad que salen no sé cuantos millones, pero bueno. Pero yo nunca pienso que me voy a ganar la lotería ni nada. Yo en ese aspecto no soy ambiciosa con mi sueldo me da y me sobra. Entonces tengo todo cubierto y vivo bien. Por ahí tengo el corazón super lleno y que expectativas profesionales, tampoco tengo grandes cosas así. Yo ya volver a estudiar no tengo aspiración, pues si hacer cursillos pero en la medida que pueda, pero también me gusta trabajar en la biblioteca, eso sí, el próximo curso que estamos meditando hacer los curso flexibles,

(sí me han comentado) y de hecho ha quedado una plaza más

P.- ¡Que bueno! ¿no? ¿Queda una plaza más?

R.- Sí es que como hay tantos maestros por ahí que pusieron, que dieran unas horas libres que tú te pudieras preparar las cosas con más calma, preparar tus fotocopias; por ejemplo hay niños que han terminado todo y entonces necesitan fotocopias, pues tengo que llevárselas a la carrera a Susana para que me las haga porque ahora no tengo suficiente tiempo, y es un rollo. Y es que no te sientes con libertad, sobre la marcha te hace falta una cosa pues tienes que ir ahí y esperar que te lo puedan hacer ; pues trabajas un poquito más relajado en ese aspecto, sí. Y también me gustaría que hubiera un poquito más de disciplina en el aula, si se pudiera lograr poner las madres en la puerta del colegio eso sería ya un paso grande.

P., Sí, porque ¿eso fue problemático, la presencia de las madres aquí?

R.-Sí, muy impertinentemente, porque todo el mundo a las nueve de la mañana aquí. Te tocan en la puerta. Yo tengo el caso una a mi hermana, tocarle la puerta ahí, para darle un yogur de fresa al niño, y luego se metía en la clase le daba el yogur al niño, le quitaba, le dejaba salir, y cuando terminaba decía “ niños portense todos bien, adiós señorita”. Eso lo llegó a hacer muchas veces. Yo no lo veo con mala intención ni nada.. Pero sí que llega un momento que... Y lo que si que me gustaría, eso sí, primero la familia que hace una labor y después un poquito más de mano dura, vamos a ponernos a enseñar. Ellos no te saben ni escribir. Un poco ese aspecto si que te va agobiando porque es un guirigay unos rollos que no, y trabajar más relajada, sí es lo más que aspiro, pero yo después de grandes cosas intelectuales no, tampoco.

P.-¿Y de cara a planteate una coordinación de ciclo?

R.- Sí soy coordinadora (Ah..., eres coordinadora) Mujer, lo que pasa es que yo lo llevo con mucha humildad, como no me pagan nada.

P.-¿Eres coordinadora de ciclo inicial?, ¿y por qué?

R.-Entre otras cosas porque tengo 2 horas libres a la semana, (sí) y eso me interesa a mí. Eso es lo que te digo que hace falta, trabajar más relajada. Tener unas horitas libres. Mira ahora mismo esto yo no lo podía hacer porque yo tengo una hora libre, si no yo no podría estar ¡eh!. Quieres preparar cualquier cosa, se te ofrece lo mínimo, aunque sea, mira un día se te ofrece ir a Las Palmas, cualquier cosa; yo mañana por la mañana tengo la hora libre, muchas veces aproveché antes para ir hacerme un análisis. Es que si no vives en un agobio. Ir a Las Palmas, volver con el coche a la carrera, con el coche ahí a toda pastilla para llegar aquí, porque claro sino los otros, tus cursos, tiran los compañeros, y claro son tan indisciplinados que no pueden con ellos , te digo en ese aspecto si están muy.... Y después tenemos el fallo de querer ser siempre los cumplidores. Sí porque esa es otra cosa, a mí me gustaría ser un poco más pasota en todas esas cosas, yo te digo que ojalá fuera así de esta generación, el problema es que después no hay trabajo, pero tu ves que la gente ni se agobia ni nada, y son los que mejor viven, ni stress, ni úlceras , ni depresiones, ni nada.

P.- Mira de cara por ejemplo a algunas jefatura de estudio....

R.-No, no, ya pasé, ya pasé

P.- ¿Estuviste de jefa de estudio?

R.- Tú no sabes todos los cargos que yo he tenido

P.- Yo no sé toda tu carrera, no la conozco, por eso te pregunto

R.- Pero ¿tú sabes por qué estuve de jefe de estudio? por sorteo

P.- Porque nadie quería estar en el cargo

R.- Claro por eso no pierdo la esperanza de ganarme la lotería, porque me tocó hasta... No, no me gusta porque yo lo cogí porque me tocó por sorteo, y yo lloré aquel día de la rabia que me dió. Entonces no es que tuviera problemas tampoco porque la verdad es que los compañeros se portaban muy bien y nunca tuve problemas, lo que sí estaba de inspectora todavía Doña Carmen que ahora da clase de Magisterio, no sé si tú la conoces. Era una persona muy buena, pero muy trabajadora y todos los meses teníamos aquí más reuniones periódicas fijas, y

después las reuniones eran interminables , mucha sobrecarga teórica, y venga a hablar y venga a hablar y eso era lo más que me desagradaba, ¿no?, y al final que tuve que solucionar muchos problemas. Sí ahora se reúnen pero yo creo que llevan otra dinámica, yo creo que por lo que yo tengo entendido llevan el parte de cuentas del mes, cuentas, alguna incidencia, si hay alguna cosa nueva, algún cursillo, alguna cosa así, pues te lo aclara y son más breves. Y después a la una o así, ya todo el mundo se marcha para su casa, pero antes como era interminable, pues a veces....

P.- tenías que dedicarle horas de tu tiempo

R.- Sí, si. Aparte de que te dejan muchas horas libres por la jefatura de estudio. Pero la verdad un cargo no me apetece para nada, ni yo estoy inspeccionando a nadie ni muchos menos, y yo lo cogí, gracias a Dios ya pasó mucho tiempo, ya eso lo superé, pero aspiraciones por ahí, ni nada. Para nada.

P.- Mira ahora mismo ¿estás participando en algún seminario permanente, o algún grupo estable, algún movimiento de renovación pedagógica....?

R.-No, este curso nada,

P.- Nada, pero ¿ Has estado?

R.-Estuve en los cursillos cuando yo estaba dando inglés . ¿Tú sabes que yo estuve muchos años dando inglés cuando estuve en secundaria, en 2ª etapa?(En 2ª etapa) Y estuve en un seminario de inglés que íbamos todas las semanas y estaba muy bien, íbamos al CEP de Las Palmas porque allí preparábamos las programaciones, hacíamos los exámenes y también venía gente de muchos colegios y claro también aprendías ideas nuevas, muchas fichas, muchas cositas, canciones grabadas en inglés, por eso traíamos muchas cintas material y cosas, pero eso hace así como 7 u 8 años. Es que yo hace ya 7 años que me pasé a primaria

P.- ¿Y desde que estás en primaria...?

R.-En primaria , así grupos estables no, he hecho cursillos de música, cursillos de lecturas, y cosas así aisladas, pero cosas estables, no

P.- Bueno ahora mismo estás realizando la coordinación de primaria

R.- Sí llevo el gran cargo de coordinadora

P.- Es un punto para tu currículum

R.- ¡Ah, fíjate a 1000 pts el punto! Por ser coordinadora....

P.- No, estoy preguntando, no sé como es el tema ahora de baremación de las adscripciones

R.- No, no por las adscripciones no , no que va, eso no te lo valoran nada.

P.-Y ¿ Cómo te va con la experiencia de la coordinación de...?

R.- Muy bien, fíjate tú, una coordinación de ciclo inicial que forman Hetzabel, mi hermana y yo. Eso nada, tres personas somos como la Trinidad, tres personas y nada, nada. Lo único es que de vez en cuando nos reunimos, tenemos que rellenar la hojita esa, que hay un librito para las coordinaciones que da constancia de los acuerdos, las cosas que se han firmado, firmar; pero ni se las ha leído el inspector, ahí está en secretaría la cartillita azul.

P.- Mira aparte de la docencia en el centro ¿ Qué otras actividades realizas?

R.- Dentro de aquí,

P.- Sí, tanto aquí como fuera

R.-Pues nada mi casa, no tengo trabajo aquí como...

P.- Y ¿ Cómo compaginas un poco la vida profesional con la vida familiar?

R.- Yo muy bien. Ahora mejor que nunca. Cuando trabajaba todo el día llegaba muy cansada. Pero ya no tengo familia a quien atender. Si están mis padres, pero mi madre gracias a Dios tiene una salud de hierro. Pues bien ahora que trabajo medio día desde el curso pasado, pues mejor todavía las tardes estupendamente. El día, estoy cansada me siento un ratito en el sillón y me duermo media siestita, luego me levanto y sigo. Además yo no sé porqué hay que tener problemas, bueno para una persona que tenga muchos hijos o personas a su cargo....

P.- (Ahora si te parece, estamos un poco más tranquilas). Empezamos con lo que tú opinas de la escuela

R.- Bendito trabajo.

P.- Bendito ¿ por qué?

R.- Lo de trabajo primero porque tengo trabajo, tal y como están las cosas, pero con comillas a veces, bendito trabajo que sales desquiciada de aquí

P.- ¿ Qué es para ti un buen centro escolar?

R.- ¿Público o privado?

P.- Podrías decirme si es mejor uno público o uno privado o al revés ¿ Y por qué? ¿ Por qué consideras que es buen centro?

R.- Bueno profesionales hay en todas partes, yo pienso que es como la medicina, hay buenos profesionales en la medicina pública en todas las ramas, cirujanos, de todo. Y hay buenos profesionales que montan consultas privadas. Igual ocurre aquí, hay buenos profesionales en todas partes. Después la escuela pública no está dotada de los mismos medios que los centros privados, ni tienen el apoyo de los padres que están con sus alumnos allí, porque ya los padres pagan un dinero y tienen una expectativa para ese niño, y una vigilancia y su profesor de apoyo fuera del colegio, si el niño tiene sus fallitos. Nosotros de todas esas cosas carecemos no tenemos las instalaciones que tiene un centro privado ¿no? Donde has visto tú un colegio público con piscina, cancha de tenis y cosas por el estilo. Aquí todo a lo pobre y después dentro de lo pobre con la buena voluntad y las cualidades que vamos reuniendo entre todos, lo hacemos lo mejor que podemos. Pero yo pienso que buenos profesionales hay aquí igual que en otros sitios. Ya te digo yo muchas veces hablando con mi hermana, hemos comparado por ejemplo Santa Brígida que es el más cerca y siempre digo gracias que no me tocó porque me caen antipáticos (sí), me da a mí la sensación de que van muy de listillos. Y aquí me gusta más el ambiente que hay entre nosotros, que yo pienso que hay gente muy buena muy cualificada, y a parte de eso, no estamos luego presumiendo de lo que se es. Y abajo tengo yo ese concepto de rivalidades: ¡Ay! Porque mi curso... y ellos mismos se tiran las flores y se predicán ¡Ay! Porque mi curso es y cada vez que yo hablo contigo es a ver si yo estoy por encima de ti, y aquí sin embargo aquí no se da

P.- ¿ Tú crees que hay buen clima entre compañeros?

R.- Sí, sí. Hombre tenemos nuestros roces, tampoco tenemos que ocultarlo y es lógico porque somos humanos. Pero aparte yo creo que en líneas generales hay gente trabajadores, gente con buenas cualidades y que en general va bien. Pero eso aquí si me gusta que yo no veo a la gente presumiendo de ... Porque eso sí que me molestaría, si yo tengo al lado un compañero , yo no dejaría de reconocer sus méritos, porque yo no soy tonta, si yo veo que una persona tiene muchas cualidades para gimnasia y muchas para la música, por qué se las voy a quitar, pero después lo que me parecería ya estúpido es que me volviera a recordarmelo, ¿verdad? Y si embargo eso aquí no se da. Después un buen centro escolar sería lo ideal, sería que tuviera esos buenos profesionales buenas instalaciones y después pues el apoyo de los padres. Y que todos los niños no pueden ser superdotados ¿no? Por supuesto, pero sí que luego hubiera un poquito de control y un poquito de más educación, que aquí si se carece. Porque también es el ambiente, aquí pues a los padres no les cuesta nada y muchas veces no tienen esa preocupación, ni ellos mismos de la casa traen muchas veces, traen ese estilo, sino que tú tienes que educarlos, irlos controlando, empezar que sean un poquito personas ¡Hombre! Si ya todos eso niños lo trajeran de su casa, pues sería un trabajito que nos lo ahorraríamos (eso no cabe duda) con esa ventaja es que se nota dentro de la misma clase, tú notas el niño que viene de una familia y el que viene de otra, y quieras o no, no me digas tú a mí que eso no te marca. Te marca para toda la vida. Mira estudiar en un centro privado hasta cierto punto es una tontería, pero también hay cosas que te marcan y es para toda la vida. Yo por ejemplo cuando fui a magisterio yo notaba muchas veces la gente de colegios privados y las niñas de los institutos ¿ tú no lo notabas? En muchas cosas, en muchos detalles, a lo mejor, el ir al gimnasio y oír una gritería y era la gente de los

institutos, ir a los vestuarios y cosas así. Que será que es que a mí me lo habían inculcado tanto que a mí no se me ocurría chillar. Y sin embargo yo a la gente del instituto que armaban esas algarabías, por ejemplo yo me acuerdo de verlas en Magisterio asomándose a ver a los chiquillos de ingeniería, esas cosas, que a mí no se me ocurrían. Cosas así no sé muchos detalles y tonterías, pequeñas cosas que yo pienso que sí te marcan.

P.-Tú has dicho bueno un buen centro educativo que tengas pues, buenos profesionales, buenas instalaciones, apoyo de los padres.... ¿en qué medida esas cualidades de los buenos centros se dan aquí en este centro?

R.-Pues mira yo pienso que una buena plantilla de profesionales sí hay. No por mí no pienses que yo valga mucho, ni mucho menos, pero creo que hay gente muy buena. Porque tú ves por ejemplo está reciente la semana canaria, sin tener grandes medios, ni grandes cosas, pero tú ves que adornan el colegio tan mono, hacen sus cositas se puede hacer con cosas sencillas, unas cosas que queden bien, cuando ahora ya los carnavales han decaído un poco. Pero yo me acuerdo hace unos años la gente hacer cosas de Carnaval salir hasta el pasacalles, muy bonito. No sé me parece que fue el año pasado, que Abraham trajo con el colegio viejo, que era como todos los países europeos, que venían con la banderita y patinando por las calles, no sé si estabas tú en Carnavales aquí (no,no), ¿ Pero te lo comentaron? Era un circo europeo, sí muy bonito, precioso, incluso celebramos allí en el mercado... (en el mercadillo si, si...) Y entonces... (yo oí cuando estaban planificando la actividad) pues mira que salió muy bien, iban todos con patines y traían la bandera y tal. Detrás venían unos con sus bicicletas, otros con sus carrromatos, la gitana que te leía las cartas y cosas así. Pero salió muy bonito. Yo pienso que aquí hay gente, y el otro día hablando con mi hermana se lo dije: Mira que suerte vamos a tener que a pesar de que Abraham no quiere venirse a la primaria. No es que no quiera sino que el contaba con quedarse allí, y tú sabes que él tiene mucha experiencia y él ha implantado la LOGSE hace muchos años, porque él llevaba el sistema antes de que esto se pusiera oficialmente. Y sin embargo dije pues mira que bien porque Abraham es una persona que vale mucho y de ahí podemos aprender y de cualquier cosa que hagamos en común pues siempre quedarán más bonitas que si no está él. Igual le ocurre a Ismael, tiene muchas cualidades para la plástica y para muchas exposiciones. O sea que yo pienso que aquí hay gente que vale mucho y en campos distintos. O sea que por tema profesional, no. Pero aquí las cosas que faltan son una el apoyo de los padres, el ambiente de los niños y los medios económicos, porque los medios económicos se notan hasta en el comedor. Llegó el día de Canarias y los niños no probaron el pescado, porque ya no hay dinero (¿ Qué no probaron el pescado?) O sea, que fue un sancocho, el sancocho fue: papas, mojo, ensalada y pella. (porque el dinero...) Ya no da . Por ejemplo yo te digo una cosa tonta, pero bueno yo me reí, mira es como un entierro sin muerto, porque un sancocho sin pescado y sin nada pues tú me dirás. Un sancocho que se limite a eso, pues esto es como un entierro que no hay muerto. O sea, que si falta dinero para muchas cosas, que lo que te dan es tan así, que tienes que llevar una factura triplicada, yo lo sé por cuando estuve en Cueva Grande. Para comprar un grapadora, tienes que llevar una factura y después triplicada porque te lo controlan en la entrada, en la salida. Que a mí me parece bien que se controle el dinero pero aquí no lo estamos despilfarrando, y encima lo que te dan con todos los impuestos que recaudan, yo no veo que después eso en beneficio de... (en beneficio de...) A mí no, porque a mí personalmente mi sueldo lo tengo aparte. Y ahora las cosas están un poco mejor, porque ahora, por ejemplo, ya los niños traen un paquete de folio por familia, a principio de curso y todo, pero hace años, yo te voy a contar una cosa que te va a sonar a chino. Yo llegué a ir el primer año que trabajé en el 78 a pedir folios para un examen y me preguntaron cuantos necesitaba y me los contaron, me los dieron contados. (en este centro) En el año 78. Pero yo pienso que no fue mala intención (no,no), sino que hasta tal llegaba la miseria, de que un profesor necesitaba unos folios para hacer un examen y que te los cuenten, yo es que vamos a mí me chocó que fíjate que no se me ha olvidado. Y hoy gracias a Dios me sobran paquetes ¿

Entiendes? Que yo no me los voy a llevar. Allí están y los guardaré para el año que viene y sino se lo pasamos a preescolar que es quien más gasta, o para fotocopiadora o para lo que sea. Pero sabes hemos mejorado, todavía queda mucho que caminar, que den más parné, más parné para los niños.

P.- Mira, vamos a ver. Se han definido las escuelas, se utilizan metáforas, pues para definir la escuela.

R.- Por ejemplo ¿ a ver?

P.-Por ejemplo se dice que las escuelas son burocracia, empresas, microsociedades, familias, campos de luchas, anarquías organizadas,...

R.-Tampoco, tampoco veo yo aquí esos extremos.

P.-¿ Qué metáfora o qué símil utilizarías tú para definir la escuela?

R.- Pues yo pienso que lo ideal sería un centro de trabajo de los más agradable posible y nada más, y yo no creo que haya que convertirlo en una familia , porque no lo es. Si dentro de eso llegas a un buen compañerismo y de ahí hay una buena amistad pues mejor todavía, pero eso son pasos y con el tiempo, tú te ganas tus amigos y los vas eligiendo. Pero yo sé que no lo puedo caer bien a todo el mundo ni todo el mundo puede confiarse en mí. Porque es lógico, igual que yo no me fío de todo el mundo. O sea, no podemos aspirar a ese ideal y después tampoco una anarquía organizada porque siempre hay unos puntos en común y unas normas a las que nos tenemos que acatar y unas cosas. O sea que.....yo pienso que lo ideal sería un buen centro de trabajo donde te sientas lo más a gusto posible y que todo el mundo se respete entre sí. Y que se respeten sus opiniones y que cada cual haga de sus cosas lo que mejor pueda.

P.- Me estabas comentando que, cuando tú empezaste a trabajar en este centro...¿ Cuántos años llevas aquí?

R.-Yo estuve aquí del 78 al 80, me fuí del 80 al 82 a Cueva Grande y a partir del 82 ya volví otra vez aquí. Desde el 82 al 96 son 14. Más dos que estuve anteriormente son 16 años

P.- ¿ Y cómo definirías tú... qué caracterizarías este centro, desde tú punto de vista?

R.-Yo si pienso que es una zona tranquila dentro de lo que hay. Después, por ejemplo lo que no veo, es lo que te decía antes, esas ambiciones, por ejemplo, yo nunca he visto aquí disputas para coger cargos. Ni nunca he visto luchas como en otros centros para quitar al director, ni hemos tenido altercados para quitar a una persona que esté de jefe de estudio, por ejemplo cosas de esas. En ese aspecto veo el ambiente suave, la gente no está con ganas de preponderancias personales, ni nada, en ese aspecto, bien y después, por lo demás, se caracteriza, pues no sé, pienso que aparte de todo sin querer nos metemos con la labor social de los niños, por ejemplo, ya no tanto, pero antes , yo me acuerdo de venir niños de Ariñez pues a lo mejor con ropitas y cosas así, y las maestras traer de sus propios hijos ropa para ayudarles a los niños e incluso hasta darles dinero a las familias, que tú sabes que necesitaban. Yo sé de gente de aquí pues que a lo mejor decían, a lo mejor hacían una promesa y, a lo mejor decían pues si me sale tal cosa y entonces ya venías aquí mismo, ya era como el centro pero ya eso ha mejorado mucho. Pero de alguna forma yo creo que la gente sigue sin querer, se ha volcado por, lo que te decía antes, de asistencia social, ya hoy va por otro terreno, pero a parte de eso yo veo después otro ambiente de... Tampoco hemos sido eso un gran centro que destacar. Bueno si ha habido concurso y hemos ganado cuando estaba Noé sobre el Beñesmen y eso, pero a lo mejor cuando estaba esa gente que ya te digo, eran más movidas eran más jóvenes y participaban mas en empresas, digamos de ese estilo, ahora están los viajes, que cada vez se hacen más cortitos, más reducidos, ya estamos más cansados.

(Bueno porque otra cosa que he visto yo en este centro son las personas que llevan muchos años trabajando)

Y además la perspectiva hasta la jubilación como están los puestos de trabajo....

(Y tú crees que eso realmente condiciona que....)

Pues yo creo que sí con el tiempo te vas acomodando hasta cierto punto. Y has perdido ilusiones hasta cierto punto. Pero, después tiene sus ventajas. Tiene la ventaja y yo supongo que es bueno, de que ya nos conocemos todos, y a veces, aún así te llevas sorpresas, bueno ya, si has trabajado 16 años con una persona, pues yo sé por lo menos lo que no le gusta al vecino. Procuero no buscarle las cosquillas. Pues eso yo creo que quizás una ventaja conocernos. Y después yo creo que la gente ha ido cambiando y eso, el hecho de que ya vea donde chocamos, por ejemplo, con algunas compañeras que son un poco más así, tú sabes Melca mismo, que a veces que está un poco exaltada pues, un año cogió hasta una depresión, pues tampoco voy a tener problemas con lo compañeros de preescolar por el carácter de ellas . Cosas así y todo el mundo ya la dejan.

P.- Respecto a lo que es el entorno del centro. Lo que es las características un poco físicas de por aquí, sí, físicas y las características económicas, o lo que es el entorno del centro ¿Cómo lo definirías?

R.-Antes decíamos un pueblo agrícola pero ya ni agrícola(ya es un pueblo casi dormitorio de Las Palmas), si porque mucha gente es de Las Palmas y mucha gente que viene a Tinarama, no sé que tiene este pueblo, tiene imán y todo el mundo se queda. No conozco una persona sola que haya dicho que asco Tinarama. Por ejemplo me decía una vez un chiquillo hablando, señorita es que le gusta hasta el frío. Sí porque tú dices, Tinarama es frío ¡Ay! No, no, para hacer un asadero es tan bonito, no sé que te comenta y es que dices, es que le gusta hasta el frío ya.

P.-Te lo digo, por ejemplo, en el sentido, tú me hablabas antes de los problemas, que los niños traen problemas de las familias. Claro, la familia tienen unas determinadas condiciones sociales, económicas y demás. ¿ Esos problemas son casos aisladas o....?

R.-No, son minorías. Pero no se refiere sólo al ambiente, sino también a la falta de trabajo, los padres separados, que familia, una madre por ejemplo que se ha vuelto a casar o que se ha vuelto a juntar con otra persona y ha tenido hijos. Claro, ese niño no tiene a su padre verdadero, ahí hay problemas económicos, porque a lo mejor tienen que pagar un alquiler y de un sueldo tirar cinco personas y no trabaja nadie más, y cosas así.

P.- ¿ Tú crees que el centro responde a la problemática social del entorno?

R.- Mira cuando nosotros detectamos un problema, por lo menos intentamos, en principio solucionarlo. Si vemos que el niño está fracasando, o no trabaja o lo que sea pues se llama al padre, y se hace un poco. Ahora hay casos, que son más suaves y se intentan llevar y si se puede.... y hay casos en los que yo no me quiero ni meter, por ejemplo, aquí ha habido una niña que yo no quiero ni saber, porque no. Porque yo no puedo solucionar los problemas y cuando veo que no puedo lo deajo. Es por ayudar (sí) por ejemplo hay niños que, se han visto casos que los padres se han separados y se les ha dado el comedor gratis por ejemplo. Yo no estoy en el consejo escolar pero siempre me entero. Hay niños que se les ha comprado libros y entonces todos esos recursos que tiene el colegio pues se les procura dar, cuando ya fallan a nivel de clase , pues ya hablar con los padres, intentar aclarar lo que pasa y eso y después con esas cosas que trascienden mas allá ya ahí te digo, yo hay cosas que no quiero ni tocarlas porque me parece a mí que hay mucha cosa de fondo que yo no tengo, empezando ni que meterme y en segundo lugar que yo sé que no estoy capacitada para ayudar y tampoco me gusta divulgarlo, porque cuando vino la orientador en una reunión que tuvimos me enfrenté un poco con él y se lo dije porque él decía que tal y cual para qué voy yo a informar a la administración sin ningún inspector ni ninguna persona de abajo va a venir a resolver esos problemas. Lo que estoy haciendo es dar la noticia, aumenta la bola, se entera este, se entera el otro, el del más allá ¿ Qué soluciones voy a tener? Porque yo te confiaría a ti un problema, primero si eres de mi confianza y después si espero que me eches una mano (claro) porque si es para desahogo yo voy a mi cura y me confieso, o voy a...., o hago otra cosa distinta, pero es que yo pienso que en estos casos uno lo que quiere también es ver una respuesta y yo de la administración no la espero. "O sea" ¿ Qué voy yo a estarle comentando al psicólogo nuevo que vino, al otro profesor de ahí y al otro de allá

el problema de un niño de mi clase que lo sé yo sola? Pues ahora mismo yo sé que hay acá en el colegio un niño que la madre vino a hablar con la maestra porque piensa que el niño es afeminado y de hecho tiene los rasgos y unas cosas..... Pues, eso es un problema entre la madre y la maestra y de ahí no tiene que salir yo me he enterado pues por otras circunstancias pero ahora por ejemplo, imagínate tú que ese problema se lleve a un sitio y se hable con el psicólogo y yo me entero se enteró el psicólogo, el otro maestro y el otro de allá. ¿ Qué solución le vamos a dar? Ninguna, entonces para qué lo estamos divulgando. Entonces cuando yo no espero respuestas no hay soluciones no tengo que decir ni blanca.

P.-¿ Cómo definirías las relaciones de los padres con el centro? Antes me estabas comentando un poco que...

R.- Mira casi....(Que fue problemático) casi siempre lo de los niños que van bien que no tienen problemas de trabajo ni de rendimiento ni de nada, son normales. No vamos a poner tampoco que sean una maravilla, pero son normales. Vienen, pues, una vez al mes, a lo mejor se pasan, una vez cada mes y medio, o así pues no. Y, por desgracia, y la de los niños que van mal y necesitaríamos una mayor relación son los que menos vienen. Y de hecho hasta tú a veces le mandas notas, y tampoco aparecen. Esa es la paradoja que se da, que casi siempre los que van bien pues de vez en cuando se dan una vueltecita y vienen a preguntar....., y a la menor cosa, pues ya ellos mismos se presentan y de los otros casos nada. Yo pienso que en principio le costó a los padres, a las madres sobre todo, que estaban todo el día de cháchara, les costó ponerlas ahí afuera, porque les encantaba venir con el carrito y el niño chico, y de hecho yo sé que le dieron a la lengua, un ratito, pero después por aburrimiento ya se han cansado. Pero todavía hay un madre que viene todos los días y no tiene niños ya en este centro, pero no sé por qué todos los días a las ocho y media está en la puerta de colegio. No sé si, como se llama eso cuando ya te vienen de atrás ahora no me acuerdo de la palabra (costumbre) sí pero como ya es una cosa psicológica muy arraigada, yo creo que por impulso, yo creo ya se viste y viene ahí, y a los niños viene en el instituto. Pero no sé yo hasta a mi hermana a veces se lo he comentado. Pero ¿ por qué viene todos los días al colegio?

(Bueno, mantendrá...hay madres - alguna tradición- estar con madres todavía) Ya pero, día a día de lunes a viernes, tampoco, mucha constancia.

P.- Y ¿ Cómo se tomó así esa decisión , llegar un momento que vieron que las cosas se estaban ya saliendo un poco....?

R.-Fue en conjunto y después ya la jefatura de estudio se encargó de hacer una notita y se mandó. Y se puso una norma un poquito más fuerte, y se pusieron las portadas, se cerraron. Porque las portadas estaban pero no funcionaban, estaban siempre abiertas, y entonces.... Es que de hecho tuvimos hasta problemas porque los padres se metían hasta en el aparcamiento y entonces eran los niños entrando y los padres dando vueltas porque dejaban el niño y se iban. Entonces se les decía que, por favor, vayan allí, dejen el niño fuera usted lo cruza y lo deja en la puerta..., pero que va. Pero, es que los padres venían y como veían el aparcamiento abierto entraban daban la vuelta, y en ese momento, a lo mejor, había un maestro que llegaba un minuto más tarde tenía que esperar (no encontraba aparcamiento) sí, sí, sí. Entonces todas esas cosas. Es que la gente lo que pasa es eso, tú le das un poquito de confianza y siguen, siguen, y siguen... y llegó un punto que ya no podía ser porque... Está muy bien la colaboración de los padres, tú ves el otro día, pues estuvo muy bien que vinieran a eso de Noé, cuando hay una fiesta de clase, si es para los padres, como lo hace preescolar, por ejemplo, cuando viene Papá Noel, pero a mí por ejemplo, lo que no me gustó.... es que siempre pasa. Cuando los niños pasa de preescolar a primero, las madres vienen a las fiestas de Navidad a preescolar, porque les dan los regalitos de Papá Noel y a ellas les hace ilusión sacarles una foto a su niño. Pero cuando pasa a primero ya no hay Papá Noel. Entonces el primer año que yo tuve primero, las madres vinieron unas cuantas a las clases, a ver como el niño estaba en la fiesta de la clase. Yo pienso que eso no es, porque si es una fiesta para los niños de la clase no tiene por qué venir la madre. Eso fue el primer año,

ya en el segundo año ya se cortó. Porque, después, ya decía uno; la fiesta es para los niños. Si es una fiesta para los niños usted le manda el refresco, las galletas o las roscas, y aquí se comen entre todos. Es que en aquellas circunstancias yo vi, como los niños al tener las madres, no sé si sentían con más alitas o que, mira, era tirarme un bolsa entera de rosca, me acuerdo que cayó al suelo, entre otras cosas porque estaban todas de acá para allá, pero después estaban conformes, que después las pisaban y las machacaban, después acabaron haciéndolo con lo caramelos de nata, y los caramelos de nata eran así como chicles pegados a los zapatos. Y así, y nada, la clase hubo que rasparla y limpiarla y dije no, tampoco, no.

P.- Bueno tú sabes que la participación de padres y madres en el centro está tan bien institucionalizada a través del consejo escolar ¿ Qué opinas tú sobre la participación de los padres y alumnos ...?

R.-A mí me parece muy bien, pero yo lo que pienso es que cuando las personas son civilizadas y tienen un mínimo de cultura todo se puede hacer de una forma razonable y da buenos frutos. Pero lo que pasa, lo malo yo creo que es, cuando uno se sale de su terreno y empieza a hablar y a opinar y a decir lo que no sabe. Si yo empiezo a hablar de medicina, empezaré a decir unos disparates garrafales. El señor que no es pedagogo y viene aquí a decir unas cosas y a dar más teorías y unas opiniones y unas conclusiones pedagógicas pues también se equivoca. Entonces, eso es lo malo pero que un padre venga y que exprese su opinión pues está muy bien y es muy razonable . Y seguramente el ve unos problemas o unas cosas desde otro punto de vista que yo, como maestra, pues no los estoy viendo. Ahora sí, yo pienso que debe haber un respeto y saber hasta donde se puede llegar. Igual que nosotros los escuchamos a ellos y aceptamos su punto de vista, pues yo ya te digo que la gente que está en el consejo escolar pues ... a veces la gente viene por el snobismo a ver que pasa, se sienta como a ver que pasa por allí ¿no?, pero casi siempre, la gente que ya se queda y que ya tiene una trayectoria así de otros años, ya son gente que saben de que va un poco el tema y viene porque tienen intereses en temas concretos, o en buscar soluciones y al final acaban en una buena relación. Lo malo es cuando vienen desde el otro punto de vista o a lo mejor se creen: pues yo ahora fastidio a fulanita. Porque hace años se decía eso, había personas de la calle que venía pensando que iban como a buscar resorte para cobrarselas al maestro “ funalito de tal” porque suspendió a su hijo hace dos años. Sí, sí, pero es que hasta por ahí se llegaba (por cuestiones personales) . Entonces había gente que se reía , pues eso, que el consejo escolar era para cobrarselas a “ manganito” y cosas así. Las cosas han evolucionado y a mí me parece muy bien, y que los padres participen en cosas. Mira, cuando estuvo esa María que pinta tan bien, pues mira que bien hizo sus cuadros tan bonitos para el colegio, eso pues son gente que tienen cualidades...(Sí, que se hizo el año pasado para el día del Libro), o sea, esas cosas están muy bien, y por eso esa señora tiene esas cualidades tan bonitas que yo no las tengo pues mira, lo hizo, se lució, y dejó ese recuerdo para el colegio, ahí para siempre porque está plastificado ahí, tan bonito expuesto. Y cosas así me parece que está muy bien pero eso hasta un punto y siempre en beneficio de todo. Ahora, cuando tú vienes a buscar las cosquillas y a buscar los fallos y en plan de rizar el rizo, entonces es cuando ya no. Pero por lo demás yo pienso que ... además los padres que forman el consejo escolar si son normal, lo primero que quieren es el bien de los hijos y últimamente pues ya, mira al principio se ponían tan orgullosos cuando se empezaba la jornada continua en Junio, hace años, me acuerdo yo que estuve en el consejo escolar y la gente parecía como que nos hacían un favor a nosotros. Ahora se han mentalizado de que el favor también es para sus hijos que se van antes a sus casas que cuanto antes empiecen que pueden descansar, que pueden hacer otras actividades, hay otra mentalidad. Eso pasó como con la jornada continua que al final la mayoría de los padres acabaron haciendo huelga y hay que agradecerse a ellos ya que gracias a los padres la tenemos.

P-¿ Por qué? ¿ Qué problema hubo ahí para la implantación de la jornada continua?

R.- ¡Oh! Tú te acuerdas que el problema al final eran ya los vigilantes porque tenían que

contar con todos los sectores... entonces, yo comprendo, y de hecho, sabes que ha disminuido mucho el comedor y parece ser que , a lo mejor, para el próximo curso, si no cambian las cosas o se flexibilizan un poco más puede que algún vigilante tenga que irse a otro centro y hasta cocinera. Claro, yo comprendo que cada uno defiende su puesto de trabajo, pero quizás ellas se aferraron mucho, y aunque venía ese chico del STEC a hablar con ellas y a plantearles las cosas, no lo acabaron de ver y al final, pues ya... yo no sé pero creo que al final nos lo concedieron pero por un bien general, o no sé que. Porque hay una norma, que parece ser, y de hecho ellos se mantienen ahí. Yo sé que se ha reducido mucho el comedor.

P.- Bueno, me estabas comentando que hace muchos años estuviste en un consejo escolar

R.- Sí, y que la gente era distinta te digo que la gente pensaba a la hora de aprobar cualquier cosa para el centro, no pensaban en los hijos, sino pensaban como que iban a beneficiar al maestro, y a mí eso de que... ¿ Tú sabes que a los maestros nos tienen un poquito de cosa? A veces si pueden te las cobran, o el ¡Mira para que tengas más vacaciones los maestros! O... piensan que de todo vamos a sacar un beneficio y yo aparte del sueldo, aquí no tengo ningún beneficio. Si el beneficio es el encontrar un buen grupo de niños con el que tú trabajas es la única satisfacción porque de lo demás empezando que no admito regalos, ni tampoco la gente te los trae, o ... eso es una cosa, que tú sabes que en preescolar se da más porque hay niños chicos, pero una vez que pasan preescolar no hay mejor regalo que se porten bien y que estudien . A mi no me dan regalos, entre otras cosas, porque yo pienso que se van a sacrificar gastando mil pesetas para darmelo a mí que tengo un sueldo para mí sola y no me parece bien. Y luego, que hay niños que a lo mejor piensan que ... una vez me dijo una señora, me dio mucha pena y me hizo mucha gracia, que piensan que el niño que te trae el regalito tú lo vas a quiere más, que los vas a ayudar más , entonces para evitar todas esas cosas; ¡ fuera! Una vez dando clase yo, donde está ahora Hetzabel llegó una señora de La Lechucilla y fue cuando se empezó a cerrar la puerta del colegio, y entonces a veces , la niña llegaba tarde pero por el transporte escolar y un día vino ella tan dolida a hablar conmigo porque no la había dejado entrar, pero no fui yo sino fue fuera, en la puerta y me dice: Señorita, por Dios, usted no me la deje, usted atiendame la como si fuera del pueblo. Y yo me quedé así, y le dije: pero usted que se cree, que yo quiero más a los del pueblo que a los de Lechucilla si yo también vivo en un barrio. Y después decía no, no... Es que ella todavía estaba tan dolida, y pensaba, y la niña buenísima, porque es muy lista, pero ella como si fuera del pueblo. Pero señora, el que vive debajo de la campana no tiene más mérito. Pero fíjate tú hasta donde llegaba la gente que pensaba y , a veces, como que los niños de los barrios estaban más discriminados. Pero si es que en las clases son todos iguales pero claro, la madre estaba convencida y venía como dolida y pidiendome como que... primero me reí y después me quede así. Pero bueno... y me decía eso no, no como si fuera del pueblo. Pero es que del pueblo, pero si yo tampoco soy del pueblo.

P.- Bueno, respecto al claustro

R.-¡Ay! El claustro son estupendos, y si es el último de Junio se aprueba siempre en el comedor. (Por unanimidad) Sí, ese es el más que me gusta leer y a la diez y cinco fuera.

P.- Sí, pero bueno, si piensas que realmente es un órgano decisivo a la hora de tomar decisiones en el centro

R.-Yo pienso que cuando hay un problema serio sí (Sí). Cuando es una cosa a lo mejor de aprobar presupuesto o de alguna cosa así pasamos olímpicamente. Quiero decirte, si es una cosa que hay que firmar, se escucha, se opina, se firma y no hay problema cuando hay algún problema, alguna cosa ya más, o sea, que afecta a alguna persona en concreto o así, pues ... y hay buenas discusiones también. Pero yo pienso que es lo sano y que es lo bueno, y que si no estamos de acuerdo en ninguna cosa es el momento de decirlo. Pero yo pienso que cuando tiene que funcionar, que cuando hay una cosa que de verdad, que es para el colegio, así, sí. Hay hasta puntos de vista encontrados, y hay piques... Hace tiempo ya que gracias a Dios esas cosas no se dan pero también las he vivido. Pero pienso que es lo más sano, que uno por lo menos sea

libre y sea capaz de decir, pues mira, yo estoy en desacuerdo contigo, yo no pienso... pues nada, pues voten, la mayoría es la que deciden. Pero yo pienso que sí, cuando ha habido algún problema, por ejemplo, hace años de apoyar algún compañero que ha tenido algún problema con algún padre. Hubo hace un par de años una vigilante que le dio una torta a una niña porque decían que si la retorció el cuello, que si tenía huellas y tal, que es falso, que es mentira. Pero claro, tú sabes que están las clásicas madres que apoyan a las vecinas, y la madre que es una ordinaria que se une con las otras dos y forman el cacao (sí, que van aumentando) sí, sí, sí, sí. Y después nada...(... el acontecimiento) A continuación de eso se hizo un claustro todo el mundo, pues las cosas se aclararon, cada uno manifestó... O sea, cuando ya hay una cosa así de verdad, pues pienso que la gente responde.

(Pues bien, lo dejamos entonces aquí)

Pues bien cuando tú puedas seguimos.

(Sí, yo voy a estar por aquí)

Pues entonces si mañana, bueno mañana me parece que nos vamos a la una porque mañana es viernes y no hay exclusiva.

(Mañana yo eh...)