



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La cultura organizacional en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo

Un enfoque micropolítico

Rut Martínez López de Castro

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La cultura organizacional en la
Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
Un enfoque micropolítico**

Rut Martínez López de Castro

Tesis doctoral

**Director:
Dr. Fernando Hernández Hernández**

**Programa de doctorado:
Artes y Educación**

**Facultat de Belles Arts
Universitat de Barcelona**

Barcelona, 2018

Agradecimientos

A veces imaginé -y llegué a desear- desprenderme de esta tesis. Los grandes apoyos de mi entorno y, por qué no decirlo, mi firme empeño en no rendirme, consiguieron que este proceso llegase a su fin.

Este trabajo es el resultado de muchas horas de soledad y también de colaboración de algunas personas que me han brindado en todo momento su confianza.

En primer lugar, quisiera agradecer el apoyo a mi director de tesis Dr. Fernando Hernández por la paciencia y el apoyo que me ha ofrecido en estos años, guiándome y dándome ánimos en los momentos que más lo necesitaba para acabar la tesis.

También agradecer a mi familia y a la red de amistades que han mantenido la esperanza y la ilusión en mi trabajo, incluso en aquellos momentos donde yo llegué a perderla.

Contenido

Agradecimientos.....	5
Contenido.....	7
Lista de figuras.....	11
Resumen.....	15
Abstract.....	17
1ª PARTE. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	
Transitando hacia el problema de la tesis.....	21
Trayectoria y origen del problema de investigación.....	21
Tema de investigación.....	22
¿Cómo llegué al tema de investigación de mi tesis?.....	24
Capítulo 1. La micropolítica escolar.....	29
<hr/>	
1.1. Perspectiva de género en la organización escolar.....	36
Capítulo 2. Metodología.....	39
<hr/>	
2.1. Unidades de análisis y de observación empírica.....	40
2.2. Técnicas metodológicas.....	42
2.3. Problematizar sobre mi Yo investigador.....	45
2.4. Etnografiar en casa.....	46
2.4.1 Ser profesora e investigadora en la Escuela de Artes y Oficios de Vigo, posibilidades y desventajas.....	47
2.5. Mi papel como Intelectual.....	52
2ª PARTE. LA MICROPOLÍTICA EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE ARTES Y OFICIOS DE VIGO	
Capítulo 3. El Origen de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Desde el año 1886 a 1939..	57
<hr/>	
3.1. Nacimiento de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo.....	57
3.2. El origen de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo.....	59
3.3. La donación del edificio para la construcción de la organización escolar.....	61
3.4. La micropolítica escolar en la EAO. Desde el año 1886 a 1936.....	64
3.4.1. Estructura de gobierno, un modelo agregado.....	64
3.4.2. La Junta Directiva de la EA.....	65
3.4.3. El Director y Subdirector.....	74
3.4.4. El Claustro de profesores.....	75
3.5. Un modelo educativo para el adiestramiento obrero.....	81
3.6. La estructura del conocimiento en la EAO.....	84
3.6.1. El Docente un poseedor del saber y un estudiante desposeído.....	84
3.6.2. Los exámenes y los premios en la EAO.....	87

3.6.3. La regulación horaria y la distribución del conocimiento.....	89
3.6.4. La organización espacial y la distribución del conocimiento.....	90
3.7. Reformas escolares para el progreso. De 1886 a 1939.....	91
Recapitulación.....	103
4. La reconversión en Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos durante el franquismo.....	105
<hr/>	
4.1. Los primeros años de la dictadura franquista en la escuela.....	106
4.2. La estructura de gobierno escolar durante los primeros años del franquismo (1939 a 1955)....	110
4.2.1. El cargo de “director”.....	111
4.2.2. El Claustro de profesores.....	113
4.3. La reconversión de los profesores al nacionalcatolicismo en la EAO.....	118
4.3.1 Las profesoras y la enseñanza nacionalcatolista.....	120
4.4. Reforma de los planes de estudios durante los años 1940 a 1956.....	124
4.4.1 Plan de estudios de 1941, una adaptación al decreto Ministerial de Trabajo.....	125
4.5. El proceso de reconversión a Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos durante el ciclo tecnocrático del franquismo.....	135
4.6. Primer intento de reconversión en EAAOA. Posicionamiento del profesorado y dirección...140	
4.7. Segundo intento de reconversión escolar a EAAOA. Contexto de transición hacia la democracia.....	143
Recapitulación.....	146
5. El proceso de reconversión de la Escuela de Artes y Oficios a Universidad Popular.....	149
<hr/>	
5.1. Transición democrática española. Breve contextualización histórica.....	150
5.2. Pugnas políticas con el primer intento de reforma socialista en la escuela.....	154
5.3. La reconversión a Universidad Popular (UP) en los primeros años de gobierno socialista en España.....	158
5.4. Origen histórico de las Universidades Populares.....	162
5.5. La UP de Vigo, el proyecto estrella del partido socialista.....	165
5.6. El ideario de la UP.....	168
5.7. Los cursos de la UP, entre la herencia forzosa y la formación ocupacional.....	171
5.8. El proyecto educativo de la UP y su política de espectáculo.....	176
5.9. Las relaciones clientelares en la cultura organizativa de la UP.....	181
5.10. El colapso de la confianza.....	186
Recapitulación	191
6. La Universidad Popular, una organización que no aprende.....	193
<hr/>	
6.1. Los órganos de gobierno comienzan a ejercer su liderazgo.....	194
6.2. La Junta Rectora como dispositivo de poder.....	195
6.2.1. Muchos representantes políticos y pocos representantes escolares en la JR.....	196
6.2.2. Las funciones de la Junta Rectora y del director de la UP.....	198
6.2.3. Muchos hombres y pocas mujeres en los órganos de dirección.....	199
6.2.4. Quiénes optan a los cargos de Presidencia y Dirección escolar en la JR.....	203

6.2.5. Asistencia de los representantes a la JR.....	207
6.2.6. Intervenciones de los representantes de la JR.....	208
6.3. Las estrategias de poder y control de la Presidencia.....	211
6.4. La política de empleo docente entre el favoritismo y el androcentrismo.....	213
6.5. El desinterés de los representantes políticos de la JR.....	219
6.6. Muchos cursos, pero sin proyecto definido.....	228
Recapitulación.....	233
7. El papel del director y su relación con el profesorado en la UP.....	235
<hr/>	
7.1. El liderazgo del director.....	235
7.2. Los Claustros de profesores, una charla entre amigos.....	239
7.2.1. Ritual de las reuniones de profesores.....	240
7.2.2. ¿Por qué no se hablaba de docencia en las reuniones de profesorado?.....	241
7.2.3. Estrategias de poder del director y del profesorado en las reuniones.....	243
7.2.4. ¿Quiénes participaban en las reuniones?.....	245
7.2.5. ¿Por qué no participaban las profesoras en las reuniones?.....	246
7.3. Hacerpasillo.....	249
7.4. Las reuniones de despacho un encierro con-sentido.....	254
Conclusiones finales.....	263
Notas.....	273
Referencias.....	295

Lista de figuras

Ilustración 1. Dimensiones contextuales del análisis escolar.....	31
Ilustración 2. Dinámicas de la micropolítica escolar.....	32
Ilustración 3. Estrategias micropolíticas escolares.....	34
Ilustración 4. Esquema de temas de la investigación.....	35
Ilustración 5. Retrato de Eduardo Chao. Adjuntada de https://vigopedia.com/biografias-eduardo-chao-fernandez	59
Ilustración 6. Noticia de La Voz de Galicia del 20 de diciembre de 1987.....	60
Ilustración 7. Imagen de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo en sus inicios. Foto sacada de https://vigopedia.com/vigo-1900-1910/	62
Ilustración 8. Documento de Alegato del Claustro de Profesores. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	72
Ilustración 9. ¿Puede la Escuela de Artes y Oficios transformarse en Escuela de Trabajo? Alegato del Claustro de Profesores, 1929. P.8. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	73
Ilustración 10. Informe para el estudio de la ponencia para Proyecto de Plan de Estudios del 28 de septiembre 1933. Carpeta de planes de estudios. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	81
Ilustración 11. Discurso de Reglamento del curso 1922-23 pronunciado por un profesor numerario. P.16. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	83
Ilustración 12. Evaluación de alumnas y alumnos de 1900-01. Memoria del curso. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios.....	87
Ilustración 13. Evaluación de alumnas y alumnos de 1900-01. Memoria del curso. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios.....	88
Ilustración 14. Imagen propia del pasillo de entrada a las aulas de las aulas de bolillos y pintura. 2º planta de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	90
Ilustración 15. Retrato de Antonio Carreró. En Vida Gallega 1936. Sacado de Sa https://gl.wikipedia.org/wiki/Antonio_Carrer%C3%B3_Verg%C3%A9s	109
Ilustración 16. Oficio al Alcalde del director de la escuela. Libro de Actas 1, pág. 292. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	110
Ilustración 17. Imagen de la Sesión Inaugural del año 1941-42. Cuaderno Inaugural de la EMAO.....	111
Ilustración 18. Oficio al Alcalde del director de la escuela. Libro de Actas 1, pág. 292. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	112
Ilustración 19. La Tradición nacional y el Estado futuro, por Pedro Sainz Rodríguez. Intonso. Cultura Española. Madrid. 1935. Imagen sacada https://www.todocoleccion.net/libros-antiguos/la-tradicion-nacional-estado-futuro-por-pedro-sainz-rodriguez-1935~x1055078	118
Ilustración 20. Imagen del blog el Conformista digital perteneciente al artículo “ La educación femenina durante el franquismo” por Francesc Sánchez. de http://www.elinconformistadigital.com/2013/06/27/la-educacion-femenina-durante-el-franquismo-por-francesc-sanchez/	121
Ilustración 21. Imagen de las alumnas y alumnos de la escuela en la inauguración del curso 1955-56. Publicación de Inauguración del curso de la Escuela Municipal de Artes y oficios de Vigo.....	122
Ilustración 22. Trabajos de repujado en cuero de la sección de la mujer. Imagen del Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	123
Ilustración 23. Imagen de los trabajos de confección de lencería y corte y confección. Archivo	

de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	129
Ilustración 24. Imagen de Franco rodeado de los llamados “tecnócratas del opus dei”. Imaen de internet. http://www.abc.es/fotos-archivo/20120105/desde-1959-ministros-unia-1502256521083.html	136
Ilustración 25. Manifestación contra el estado de excepción celebrado en Bruselas en 1969 -C.D.M. de la Fundación 1º de mayo. En https://lamemoriaviva.wordpress.com/tag/dictaduras/page/9/	137
Ilustración 26. Imagen propia. Puerta de entrada de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.....	141
Ilustración 27. Manifestación en Vigo a favor de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Galicia. Sacada de https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2005/12/09/ano-pudimos-perder-estatuto/0003_4328319.htm	150
Ilustración 28. El Scalestic de Vigo. Se inicia en el año 1976 y se termina en 1980. Sacada de https://desdenuevayorkavigo.wordpress.com/2012/10/07/de-cuando-vigo-tena-un-scalextric/	151
Ilustración 29. Vía Norte de Vigo. Sacada de http://vigoantiguo.blogspot.com.es/2013/02/via-norte-vigo-1980.html	152
Ilustración 30. Noticia del periódico del Faro de Vigo del 1 de abril de 1980. Archivo municipal del Ayuntamiento de Vigo.....	155
Ilustración 31. Noticia del Faro de Vigo del 4 de abril de 1980. Archivo Municipal del Ayunta- miento de Vigo.....	156
Ilustración 32. Noticia del Faro de Vigo del 26 de febrero de 1981. Archivo municipal del Ayun- tamiento de Vigo.....	157
Ilustración 33. Imagen de este enlace. https://carolinaruggero.com/la-cooperacion-de-las-ideas-y-el-origen-de-las-universidades-populares	162
Ilustración 34. Imagen de este enlace. https://carolinaruggero.com/la-cooperacion-de-las-ideas-y-el-origen-de-las-universidades-populares	163
Ilustración 35. Imagen propia de la fachada lateral de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo donde se mantienen las letras de Universidad Popular.....	166
Ilustración 36. Clasificación de preinscripciones del alumnado en la UP. En documento “Esquema organizativo da Universidade Popular”. 1981. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo.....	172
Ilustración 37. Imagen del taller de luthería antigua. Sacada de http://www.atlantico.net/articulo/vigo/escuela-artes-y-oficios-abre-preinscripcion-365-plazas/20100812094553092512.html	174
Ilustración 38. Imagen del taller de pintura. Sacada de http://www.emmavigo.org/?sec=escolas&escola=emao	175
Ilustración 39. Noticia de la Voz de Galicia, del 11 de septiembre de 1985.....	176
Ilustración 40. Noticia en el Atlántico diario del 15 de diciembre de 1988.....	176
Ilustración 41. Noticia de la Voz de Galicia, del 17 de abril de 1986.....	176
Ilustración 42. Faro de Vigo, del 15 de octubre de 1987.....	177
Ilustración 43. Grupo Atlántica de Vigo. Imagen de http://franciscomantecon.eu/castellano/mediateca/imaxes/mediateca.php	179
Ilustración 44. Alaska en Vigo, en Madrid se escribe con V de Vigo. Enlace http://www.farodevigo.es/servicios/lupa/lupa.jsp?pIdFoto=2881783&pRef=2012022100_2_625811__Gran-Vigo-fiesta-todo-alto-recuerdo	180
Ilustración 45. Noticia en el Faro de Vigo del 13 de marzo de 1988.....	181
Ilustración 46. Noticia de la Voz de Galicia del 27 de mayo de 1988.....	187

Ilustración 47. Imagen sacada de http://salvemosartesyoficios.blogspot.com.es/2009_04_19_archive.html	221
Ilustración 48. Imagen sacada de http://salvemosartesyoficios.blogspot.com.es/2009_04_19_archive.html	222
Ilustración 49. Extracto de la sesión de JR, del 30 de enero 2003.....	223
Ilustración 50. Extracto del artículo de La Voz de Galicia del 10 de agosto del 2003.....	225
Ilustración 51. Imagen del MARCO http://masdearte.com/inaki-martinez-antelo-dejara-de-ser-director-del-marco-de-vigo-en-2017/	228
Ilustración 52. Imagen del Verbum. http://www.cityplan.es/vigo/guia-comercial/cultura-y-espectaculos-14/museos/16744/16744	229
Ilustración 53. Imagen del Museo del Mar. http://www.vigoempresa.com/html/es/cover.php?id=113791#.WdB6p2i0PIU	229
Ilustración 54. Cartel de difusión de los cursos de la UP en 1996. Foto de realización propia.	230
Ilustración 55. Sala de Juntas. Imagen de elaboración propia. UP Vigo.....	239
Ilustración 56. Entrada del edificio Anexo de la EMAO. Imagen de elaboración propia.....	250
Ilustración 57. Pasillo de la entrada principal de la EMAO. Imagen de elaboración propia.....	251
Ilustración 58. Pasillo de acceso a las aulas del 1º piso. Imagen de elaboración propia.....	253
Ilustración 59. Horario del profesor K. 30 horas semanales.....	258
Ilustración 60. Horario del profesor I. 24 horas semanales.....	258
Ilustración 61. Horario del profesor V. 12 horas semanales.....	259

Resumen

Este trabajo es una investigación histórica de la educación en el arte que analiza la naturaleza política de la organización escolar desde una perspectiva micropolítica, concretamente cómo el gobierno escolar está mediado por lógicas formales e informales de poder donde sus miembros actúan para alcanzar sus fines. Para ello, he realizado un estudio de caso de la Escuela Municipal de Artes y Oficios, analizando y desarrollando la historia de su gobierno organizativo, los conflictos, las negociaciones, las metas, el liderazgo educativo, las relaciones de género y el papel del profesorado en la cultura organizacional.

En la tesis hay dos partes diferenciadas, una primera desde el capítulo tercero hasta el quinto que se aborda desde la sociología de la historia de la educación, y una segunda parte del quinto capítulo al sexto que es una etnografía crítica donde se narra la historia de la institución desde donde formo parte como docente.

Los capítulos de análisis de datos fueron problematizados desde la noción de poder, mediante la reconstrucción del contexto histórico-social centrándome en las dinámicas políticas y sociales que se producen en torno a los grupos y sus agentes de dentro y fuera de la escuela. Desde esta perspectiva se relaciona el nivel macro y el nivel organizativo, centrándose en las relaciones de poder que traspasan lo meramente escolar. En este sentido, la interacción de fuerzas políticas y sociales externas e internas confluyen en un juego de intereses, conflictos, alianzas y acuerdos.

La tesis da cuenta de las narrativas históricas de dominación cultural y política que se inscriben en la organización, actuando como regímenes de verdad.

En esta historia de la política del gobierno institucional se analiza el liderazgo, la agencia del profesorado, la selección del saber, la organización del espacio y del tiempo de enseñanza; y se deconstruyó las relaciones de poder como productor de discursos, subjetividades e identidades.

Los principales hallazgos fue la permanencia de un orden social jerárquico que configura y condiciona un tipo de interacciones fragmentadas y desiguales entre los dirigentes y los demás agentes escolares que dificultó la colaboración y la comunicación abierta entre la dirección y el profesorado. Su política de liderazgo no favoreció al ámbito educativo, ni un clima escolar basado en valores democráticos. Los principales efectos será la balcanización, el androcentrismo, la inestabilidad laboral, las desigualdades profesionales o la falta de recursos. El profesorado participa como agente en las estructuras de poder y control articulando diferentes posiciones dentro del orden social impuesto. Pude comprobar que estos no quedan relegados siempre a la homogenización y a la obediencia, sino que tuvieron capacidad de agencia para defender o mantener sus intereses personales o de grupo.

Palabras clave: historia crítica de la educación artística, gobierno escolar, micropolítica, género.

Abstract

This historical research work on the teaching of art analyses, from a micropolitical perspective, the political nature of the school as an institution. More specifically, it deals with how education is conditioned by formal and informal power structures which actions help members of the education establishment reach their own goals. To that effect, I conducted a case study of the Escuela Municipal de Artes y Oficios (City School of Arts and Trades) in which I analysed the historical development of its organisational structure, its conflicts, negotiations and targets and its educational leadership, gender relationships and the role played by its faculty within the organisational structure.

This thesis consists of two distinct sections – the first one, from chapter three to chapter five, which takes a sociological approach to the history of education, and the second one, from chapter five to chapter six, which is a critical ethnography on the history of the educational institution in which I work as a teacher.

The chapters in which data is analysed take a critical approach in terms of the notion of power. This was done by reconstructing the historical and social contexts with a focus on the social and political dynamics that emerge in relation to both internal and external groups and agents. It is from this perspective that the macro and organisational levels are related with specific emphasis on the power relations that reach far beyond the teaching setting. In this regard, political and social agents both from within and without the institution coalesce in a game of interests, conflicts, alliances and agreements.

This work addresses the historical narratives of cultural and political domination which have been rooted in the institution as the established truth throughout the years.

In this study of the institutional policies I have analysed the type of leadership, the autonomy of faculty, syllabus and content design and the spatial and temporal organisation. Power relations were also deconstructed as the powerhouse behind discourse, subjectivities and identities.

One of the most important findings was the existence of a hierarchical social order that dictates a type of interaction which is fragmented and unequal between school authorities and other school agents and which hindered communication in between the first and faculty. The institutional policy on leadership did not facilitate teaching nor did it promote a teaching and learning environment based on democratic values. The main outcomes of which will be the balkanisation of the institution, androcentrism, job insecurity, professional inequalities and lack of resources. Faculty plays a part in power and control structures articulating different positions within the set social order. I was able to ascertain that teachers did not always behave in an homogenous way or accepting the dictates of a top-down hierarchical approach but had the necessary autonomy to protect and keep individual or group interests.

Key Words: critical history of art education, institutional governance, micropolitics, gender.

1ª PARTE. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Transitando hacia el problema de tesis

Llevo tiempo esperando la presentación de mi tesis. Ha sido una larga aventura: cambios impensables, encuentros emocionantes, paradas inesperadas, alegrías, decepciones... y aprendizaje constante. Tengo la esperanza de que la persona que pueda estar leyendo esta investigación pueda percibir el discurrir de esta historia con sus múltiples repliegues.

Deseo que disfrutéis con este trabajo y tengo, además, la esperanza de que contribuya, humildemente, al estudio de la educación artística y las organizaciones escolares.

Trayectoria y origen del problema de investigación

Dice Foucault (1994) que hay que comenzar por definir las condiciones en las que el etnógrafo, como ser humano: “Problematiza lo que es, lo que hace y el mundo en el que vive”. Más concretamente, si voy a investigar las micropolíticas en la organización escolar debo empezar generando un texto reflexivo de mis procesos en la investigación hasta llegar a la dirección tomada.

Todo proyecto de investigación, se diga explícitamente o no, nace en relación a la vida personal de cada uno. Mi historia de vida y profesional, que resumidamente voy a relatar, puede ser un buen comienzo para entender mi interés personal por esta investigación y mi posicionamiento como investigadora. Yo estudié Bellas Artes en la Universidad de Salamanca, pero las enseñanzas artísticas en aquella época no habían conseguido satisfacer mi curiosidad por seguir aprendiendo, ni habían orientado mis necesidades personales y profesionales.

Como muchos de los estudiantes que terminan Bellas Artes, acabé dedicándome a la docencia. Llegué a este ámbito profesional “de rebote”, porque no había sido capaz de conseguir, pese a mi insistencia, encontrar los míticos recetarios artísticos para poder vivir de mi obra artística sin tener que emigrar a los grandes centros. Mi camino, fue la docencia. Ya llevo años siendo profesora de educación artística. Por esta razón, surgió mi deseo personal de ir más allá, hacer una tesis que ampliara mis conocimientos profesionales y que me ayudara a reflexionar sobre mi propio quehacer y mi propia vida personal. Guiada por esta inquietud, me integré en el doctorado de educación artística. El primer curso de doctorado lo realicé a distancia en la Universidad de Granada. El segundo curso decidí mudarme a la Universidad de Barcelona donde es docente el profesor catedrático Fernando Hernández. En una ocasión, había escuchado a Fernando impartir una conferencia en el CGAC –Centro Galego de Arte Contemporánea- de Santiago de Compostela, y me había encantado su perspectiva educativa. Me incorporé al doctorado de educación artística de la Universidad de Barcelona con el propósito de poder dar respuesta a las demandas de mi alumnado, y también para encontrar un soporte científico que sirviera para promover una reflexión de las experiencias vividas en el aula.

Un aspecto importante que explica mejor el origen del problema de investigación, es mi trayectoria en el doctorado, que ha ido construyendo mi identidad como investigadora. Mi primera aproximación al grupo de investigación de educación artística de la Universidad de Bar-

celona se produjo en el curso de doctorado de Fernando Hernández sobre “Cultura Visual e Infancia”. Allí trabajamos en grupo, siguiendo una perspectiva teórica construccionista social y partiendo de la idea de que la subjetividad se construye y se representa a través de prácticas, experiencias y discursos en diferentes lugares y medios (Burr, 1995). El resultado del trabajo de investigación fue la memoria sobre la infancia y la cultura popular a través de las narraciones o relatos de experiencias de diferentes docentes.

Mi participación en el doctorado ha sido “atípica” debido a la difícil compatibilidad entre mi labor docente y profesional. He sido una alumna de doctorado no presencial, y de larga duración, de esas que parece que nunca van a terminar la tesis. Pese a esta situación especial, mis ilusiones por terminarla y seguir enriqueciéndome nunca llegaron a disiparse. De todas maneras, soy consciente de que el hacer un doctorado a distancia me ha hecho perder ricas explicaciones, debates y reflexiones grupales que no son sustituibles por un buen recetario bibliográfico.

Tema de investigación

El propósito de mi trabajo es analizar los cambios y las continuidades organizativas desde una visión micropolítica, tomando como caso de estudio la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. He tratado de hacer una revisión histórica de la política organizativa centrándome en el gobierno, desde una perspectiva micropolítica, para dar cuenta de la cotidianidad de la vida escolar.

¿Por qué estudiar la organización escolar desde una visión micropolítica? ¿Y qué relación tiene con la educación artística? Es difícil explicar el tema de investigación, sobre todo en el área artística donde puede ser fácil cuestionar la relación de la política organizativa con la educación artística. Esto ocurre porque todavía persisten ideas modernistas sobre el arte donde los estudios se orientan desde una perspectiva histórica, técnica y descriptiva (Luzia de Abreu, 2014). Por otro lado, se verifican ciertas connotaciones elitistas con respecto a las artes y a la persistencia de prácticas reducidas a la preparación de artistas (Eça, 2016).

El tema de la organización escolar es interesante estudiar desde un modelo cualitativo que reconoce la dimensión política y las culturas que se generan en su interior. La educación artística está influenciada por relaciones de poder, intereses, conflictos y negociaciones, lo que plantea que el saber y el conocimiento están vinculados al poder, y que los miembros escolares son agentes políticos que participan en la organización con diversas estrategias para alcanzar sus objetivos.

Otras razones que explican el interés por este tema de estudio son las siguientes:

- La Escuela Municipal de Artes y Oficios es una escuela de educación artística no formal, éste es un ámbito de plena importancia en nuestro país con el desarrollo de numerosos proyectos concretados en museos, universidades populares, talleres, asociaciones de vecinos, etc. Cada vez más, existe más demanda de los ciudadanos y ciudadanas por participar en proyectos comunitarios y en aprender fuera del ámbito formal. En este

sentido, este ámbito ha ganado terreno desde que tenemos más tiempo para el ocio, vivimos más años y tenemos otra concepción sobre la adultez. Esto implica aceptar que la ciudadanía demanda seguir aprendiendo, implicarse, tener una opinión y aprender a ser, actuar y vivir. La educación artística no formal forma parte de este contexto potente para crear ciudadanía, con prácticas pedagógicas artísticas vinculadas a la construcción de sentido y como medio para buscar formas de participación y de democracia participativa. Lo que quiere decir, que el arte y la cultura no sólo pueden servir para desarrollar medios de expresión individual, también como una acción liberadora para la emancipación del individuo y del colectivo (Freire, 2002).

- Como ya dije, mi desempeño laboral, inicial, fue en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Entonces, impartía docencia como profesora de dibujo. Mi interés por enriquecer mi experiencia y por seguir aprendiendo sobre la educación artística no formal fue otro de los motivos. En la actualidad, mis intereses profesionales siguen vinculados a la educación artística a través de la dirección de un espacio visual denominado Lapis de Buxo, y en el ámbito reglado, como profesora asociada en la Universidad de Vigo.

- La Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo es una institución de referencia para la ciudad, con una amplia tradición formativa y que arrastra más de un siglo de existencia. Esta escuela representa uno de los iconos sociales de identidad de la ciudad de Vigo. Hacer una tesis sobre ella, significa atender al interés de muchos de estos agentes que han estado y están implicados en la proyección o desarrollo de este proyecto educativo. También, significa dar voz a estas personas y recuperar con ellos y ellas parte de la memoria histórica de la ciudad de Vigo.

- Otro de los motivos que me llevaron a estudiar dicha temática, son las lagunas de investigación sobre la problemática de las micropolíticas en este contexto de estudio. Existe muy poco publicado sobre la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo, y las referencias que hay tienen una orientación historicista centradas en el origen institucional hasta el final de la guerra civil. Destaca la tesis doctoral de Durán (2008) que lleva por título “La Escuela de Artes y Oficios de Vigo durante el primer tercio del siglo XX”, y la publicación de Hervada Fernández-España (2004) conformada por tres volúmenes, titulada “Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo”. Bajo una perspectiva semejante, los historiadores Sousa & Pereira (1988) publicaron un libro titulado “Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela”. Sobre la problemática de estudio, desde finales de los 80, se comienza a producir trabajo teórico de relevancia. Ball (1989), Bacharach y Mitchell (1987), Blase (1987) o Hoyle (1986). Estos autores fueron pioneros en esta área de investigación. Respecto a tesis doctorales sobre la organización escolar desde la perspectiva micropolítica, hay investigaciones como la de Surema (2013) que lleva por título “Las instituciones educativas como organismos micropolíticos: estudio cualitativo en una institución de nivel superior”. La tesis de Fernández (2001): “Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica”. La tesis de Vázquez-Recio (2001) sobre “La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un caso”, o entre otras, la tesis de Bernal (1997) sobre “El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación”.

Apostar por la conveniencia de este trabajo de investigación, tiene que ver con el foco de atención al ámbito de la micropolítica para entender cómo las escuelas contienen una compleja red de relaciones sociales constituidas por conflictos, negociaciones, intereses o posibilidades. Esto no se puede ignorar, ya que, desde la perspectiva racionalista y técnica predominante en la modernidad, ha situado a la organización como si fuera un sistema jerárquico, centralizado y neutro. La organización escolar es un universo de significados que van más allá de lo formal, ya que actúa como un sistema político que abarca tanto elementos de negociación como de conflicto. Ignorar las relaciones de poder se convierte en un freno para posibles innovaciones, cambios y reformas. Si consideramos la organización como una estructura rígida, funcional y neutra que está ahí como algo “a priori”, difícilmente podemos pensar en cambios en la cultura escolar.

Por todo esto, es importante estudiar la organización desde una visión micropolítica, para entender su papel fundamental en la cultura escolar; el uso del poder formal e informal de los agentes y grupos sociales, y la gran trascendencia de la política de gobierno para el profesorado y para el desarrollo de la enseñanza. Santos Guerra (1999) habla del carácter mediacional de la organización respecto a la consecución de los fines que se pretenden alcanzar. La organización como un instrumento para alcanzar sus fines como intenciones, relaciones de poder, visiones o intereses.

Como decimos más arriba entiendo que esta tesis sirve para el enriquecimiento personal e intelectual. Además, puede aportar su granito de arena en el estudio de la educación artística desde la perspectiva de la organización micropolítica. Y con respecto al Ayuntamiento de Vigo responsable último de la institución, puede ayudar a reorientar la filosofía y las políticas de la propia Escuela hacia un liderazgo distributivo que capacite e implique a todo el personal en el desarrollo institucional.

¿Cómo llegué al tema de investigación de mi tesis?

Mi investigación es el resultado de un proceso personal, profesional y académico. Mi experiencia en el doctorado de “Artes visuales y educación”, junto a mi experiencia profesional en educación no formal de adultos, hace que tome contacto con determinadas perspectivas de autores y autoras sobre estudios relacionados con la pedagogía crítica como Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren, Michel Apple, Hommi Bhabha u otros. Dichos autores, concibieron la enseñanza como una forma de política cultural vinculada a conceptos de poder, identidad, conocimiento e historia. Sus teorías facilitaron nuevas interpretaciones de la relación pedagógica entre educadores y educandos, y la posibilidad de transformación social.

Otras fuentes que marcaron mi trayectoria fue la lectura de la tesis de Montse Rifá (2003) dirigida por el profesor Fernando Hernández, con el título “Discurso, Poder y Subjetividad en el currículo. Una etnografía crítica en el aula de Educación Visual i Plàstica de la ESO”. En esta tesis, Rifá estudia la producción, recontextualización y reproducción de los discursos y prácticas curriculares, deconstruyendo las relaciones de saber-poder en la construcción de la educación artística. Esta investigación me ha servido de base para encontrar el interés de mi investigación sobre las relaciones de poder y la historia escolar de regulación social desde la arqueogenealo-

gía del currículum. Otra referencia de la que me he servido, ha sido la orientación etnográfica discursiva crítica feminista. Me ha ayudado a transitar desde un posicionamiento naturalista hacia un discurso crítico feminista de las relaciones de poder

Otra investigación que ha marcado mi trayectoria pertenece al campo de la antropología de la educación, el autor es Santiago Prado (2006), y lleva por título "Terra de Melide. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario". Prado analiza las causas del bajo rendimiento académico del alumnado de procedencia rural en un instituto. Defiende su alejamiento de las teorías de la reproducción y conceptualiza la escuela desde enfoques más dinámicos que tratan la resistencia y la contestación. Este enfoque de tesis de Prado, me llevaron al estudio de las teorías de resistencia de enfoque sociológico de Apple, Giroux, McLaren o Willis.

Las teorías de resistencia fueron la transición hacia la pedagogía crítica donde se relaciona la educación y la política, y aporta una comprensión más compleja de la escuela desmarcándose de los determinismos de la teoría de la reproducción. Los teóricos de la resistencia van a cuestionar las teorías de la reproducción por:

- Considerarlas demasiado lineales y mecanicistas. Los reproductivistas no tienen en cuenta otro tipo de desigualdades, como las de género o étnico, que no tienen sus causas o determinaciones en la estructura económica o cultural.
- El campo de estudio se centra en la dualidad escuela-sociedad. No tienen en cuenta los mass-media, familia, profesores, etc.
- El análisis escolar limitado a currículum, cuando también son relaciones sociales.
- Realizan un análisis de la escuela sin sujeto social.
- La interpretación escolar limitada a la dualidad escuela-sociedad obviando otras realidades educativas que surgen dentro del centro.
- No tienen en cuenta los cambios que implican nuevas relaciones.
- No tienen en cuenta la resistencia social de los individuos ante la arbitrariedad.
- No concretan el nivel de autonomía de la escuela y de los agentes sociales que en ella participan, respecto a la estructura de poder y control social.
- No estudian cómo el conocimiento se aprende en el aula, sólo cómo se selecciona.
- No hacen un autoanálisis de cómo su campo de conocimiento produce relaciones de saber-poder que funcionan como espacios de lucha y dependencia legítima.
- Limitan la esfera cultural a un mero "reflejo" de las prácticas económicas o sociales.

Partiendo de las críticas a las teorías de la reproducción, se crea un modelo de partida que subraya otro tipo de relaciones, las de resistencia. Los teóricos de la resistencia parten del supuesto de que el ejercicio del poder es dinámico. También nos hace mirar la institución como un espacio no determinado por ningún tipo de fuerza y en constante construcción, lo que queda abierta la posibilidad de su transformación. Es decir, los agentes sociales que conforman la escuela pueden redirigir o crear su propia historia, conformar una diferente y no reproducir obligatoriamente la que nos viene dada.

Uno de los precursores de la teoría de resistencia en Gran Bretaña fue Paul Willis (1988) con la publicación *Aprendiendo a trabajar*. Una etnografía de las culturas juveniles de los años 70. Su estudio se centra en el concepto de producción cultural como prácticas elaboradas por estudiantes que comparten las mismas condiciones de existencia. Este autor traslada sus investigaciones del nivel macro al micro, demostrando cómo la escuela más que un lugar de orden, es un lugar de conflicto en el que diferentes grupos tratan de legitimar sus prácticas.

Estos grupos de oposición al poder legítimo crearán una cultura contraescolar donde:

(...) los chicos de clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo (Willis, 2008, p. 13).

Willis nos da salida a la reproducción social y a la posibilidad de que los propios estudiantes produzcan sus propias significaciones para superar la dominación.

Giroux o Apple importaron la teoría de resistencia de Willis para el estudio de la educación como política donde tratan cómo las operaciones del poder y la ideología actúan en las escuelas, y nunca se puede trabajar pedagógicamente fuera de la esfera de la política (Giroux, 1996). Los estudios de Apple reflexionan sobre el currículum oculto y hegemonía, pasando de una noción estática proveniente de planteamientos neomarxistas, a una comprensión más compleja donde se acerca a el análisis institucional y la vida cotidiana de la escuela a partir de conceptos como resistencia y contestación. Giroux comparte con Apple estos conceptos, y orienta sus estudios hacia la pedagogía como un lugar de conflicto, pero también de esperanza. Desde esta última perspectiva también se suma Peter McLaren (una visión recogida por Paulo Freire) que afrontará el currículum como una política cultural que anexiona la teoría social con un lenguaje de crítica y posibilidad dirigida hacia la transformación de la imaginación social. McLaren (1995) y Giroux conceptualizan la pedagogía crítica como una forma de política cultural que no es neutra, sino contenida en una ideología determinada cuyo campo de acción no debe limitarse a las aulas, sino que debe comprometerse como la construcción de la democracia y el logro de la justicia social. Esto les llevará a defender el papel de los educadores como trabajadores culturales que actúen como intelectuales transformativos “educando a los estudiantes en el lenguaje de la crítica y la responsabilidad social” (Giroux, 2001: 40).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, a continuación, voy a enumerar otros temas a tener en cuenta en mi tesis:

- Los individuos son productores y productos de la historia.
- El conocimiento no es neutro, sino una representación de la cultura dominante.
- La importancia de la pedagogía radica en cómo el poder y el conocimiento configuran, en la producción, recepción y transformación de posiciones subjetivas formas de tratamiento ético.
- Las desigualdades de poder, el capital cultural (legitimación del conocimiento) no elimina las posibilidades de contestación ni de lucha.
- La ideología es un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan, y cómo los individuos y grupos los producen, modifican o se oponen a ellos.

A modo de síntesis, la pedagogía crítica me ha ayudado a focalizar el análisis de las relaciones de poder en las escuelas centrándome en la problemática de la organización escolar y su análisis micropolítico desde una perspectiva histórica. Esta línea de investigación que he adoptado me llevó hacia el terreno de la historiografía permitiéndome reconstruir la historia de la educación artística teniendo en cuenta los estudios de autoras como Julia Varela, Goodson o Hargreaves.

En el trabajo que presento, la investigación histórica que propongo no será una idealización romántica, ni una aproximación de la escuela desde arriba. Por el contrario, pretendo aplicar una genealogía para abordar el pasado desde una perspectiva que nos ayude a descifrar el presente, a explorar recorridos y a visibilizar la voz del profesorado, teniendo en cuenta mi intención de reconstruir la historia de la educación artística centrándome en el gobierno y su liderazgo.

Goodson (1995, p. 69) en uno de sus ensayos “The story so far: personal knowledge and the political” señala que: “los relatos de los profesores deben proveer, donde sea posible, no sólo una narrativa de acción sino también una historia o genealogía del contexto”. Dar voz a los profesores conectándolos con un marco colectivo, puede ser una forma de reconocimiento profesional y pueden constituir una forma de conocer los efectos de la política educativa en la vida de los docentes.

La historia de la educación puede ser una reconstrucción social de la enseñanza, que desarrolle comprensiones de la construcción social y política. Se trata de abordar la historia como espacio de producción social centralizada en el poder, que explore los procesos y la mediación de los diferentes agentes y grupos de intereses en la selección, organización y distribución del conocimiento y las identidades.

Varela y Álvarez Uría (1991) destacan la importancia de:

(...) rastrear continuidades oscuras por su misma inmediatez, y a determinar los procesos de montaje de las piezas maestras, sus engarces, para qué sirven y a quiénes, a qué sistemas de

poder están ligadas, cómo se transforman y disfrazan, cómo contribuyen, en fin, a hacer posibles nuestras condiciones actuales de existencia.

Desde esta línea de investigación histórica, las decisiones sociales, políticas y económicas tienen su influencia en la producción discursiva y las relaciones de poder. La intención de este estudio no es legitimar, sino deconstruir las relaciones de poder en las prácticas y discursos educativos. La historia no es lineal es producto de discontinuidades, conflictos y luchas de los diferentes grupos por establecer una determina concepción del saber, y el profesorado actuará como agente activo.

1. La micropolítica escolar

Detrás de cada manera de entender la organización escolar, hay un modo de comprender el mundo y de posicionarnos ante él. Por eso, si nuestro enfoque atendiera exclusivamente a la estructura (como las teorías clásicas de organización escolar), los agentes escolares pasan a ser piezas abstractas de un proceso mecánico y la organización un conjunto de elementos articulados de forma jerárquica y racional. Además, desde una actitud crítica como investigadora, creo en el poder de los agentes escolares para participar y transformar la realidad. Desde esta perspectiva destaca el modelo “taylorismo” de Taylor (1911) denominado teoría de la organización fisiológica centrado en la organización racional del trabajo, cuyo objetivo era maximizar la eficacia obrera en la producción industrial mediante la división sistemática de las funciones, el control del tiempo, el individualismo técnico, aumento de la destreza y añadiendo un sistema de motivación mediante el pago de primas al rendimiento.

Los agentes escolares y sus interacciones dan sentido a la estructura organizacional. Así pues, las aportaciones de la sociología crítica de la educación en Francia y en Gran Bretaña (NSE) en los años 70 pasaron de estudiar la ordenación de los elementos en el sistema, al significado de dicha ordenación y a los modos de actuar de los agentes. Esto nos lleva a pensar en una organización dinámica, con procesos imprevisibles y complejos condicionados por macrocontexto y el microcontexto escolar.

Las teorías de organización clásicas, como las teorías de dirección, teorías funcionalistas o teorías del sistema, focalizaron su atención en la gestión de la escuela como algo estable, eficaz y racional. Estamos acostumbrados a este tipo de enfoque donde la estructura parece estar desligada de las personas y donde las escuelas parece que se pueden interpretar de manera universal como si fueran organizaciones totales, sin tener en cuenta su complejidad interna. Como dice Pascual & Castells (2006) hoy vivimos en una utopía que nadie se atrevería a imaginar. Una época de cambios constantes, donde la incertidumbre predomina en nuestras vidas. Por esto, debemos asistir a nuevos análisis organizativos escolares que sean sensibles a esta complejidad que faciliten la captación del papel de la escuela en la cultura neoliberal que nos envuelve (Pérez Gómez, 1998), y conocer la identidad de la organización educativa, la peculiaridad de sus estructuras, su funcionamiento y la cultura que se genera. Así lo afirma Etkin (1991) en Guerra (2010):

Es necesario comprender las organizaciones sociales a partir de la naturaleza de sus elementos constitutivos, la trama de relaciones invariantes que perduran en el tiempo y los procesos internos de regulación que mantienen dichas relaciones dentro de los límites fijados por los rasgos de identidad organizacional.

Hoy en día no se debería entender la organización escolar desde perspectivas funcionalistas, porque significa ocultar que las organizaciones son procesos y acciones con vida escolar más allá de lo meramente formal. El enfoque micropolítico, desde el que yo me sitúo, atiende a la producción cultural, a sus agentes, a un orden social que está siendo siempre negociado políticamente.

Esta perspectiva sociológica se remonta a los años 70, siendo Iannaccone (1975) quien introduce el concepto de micropolítica en la sociología de la organización. A partir de aquí, fueron varios autores como Ball (1987), Blase (1987), Hoyle (1986) o Bacharach & Mundell, (1993) los que contribuyeron a estudiar el cotidiano de la vida escolar.

Desde este ámbito micropolítico analizar el gobierno de una organización pasa por reconocer las dinámicas políticas y las lógicas internas (Bacharach y Mundell, 1993: 427; Larson, 1997:315) en (Bardisa, 1997) que están detrás de las estructuras formales. De este modo se reconoce a las personas que conforman la institución como agentes políticos que pueden actuar y pensar de modo diferente, y supone aceptar la complejidad y la incertidumbre como una posibilidad para el cambio (Fullan, 2002).

Atendiendo a este enfoque socio-crítico, el estudio de la Escuela Municipal de Artes y Oficios, desde una revisión histórica, se centra en los entresijos de su gobierno para entender el juego de intereses políticos y personales; sus motivaciones, el manejo de conflictos, las negociaciones, o las coaliciones que se conforman. En la tesis me interesa analizar el nivel micro relacionándolo con el macro. Al asumir el sentido de la organización como construcción social, considero que lo que se produce en el interior de la escuela está influenciado por el contexto socio-cultural y político de cada momento histórico. La gestación de la vida escolar va unida al contexto macropolítico, al sistema económico y político y al juego de intereses políticos e ideológicos en torno a la educación y sus instituciones (Bardisa, 1997).

La escuela forma parte de una red compleja de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, de modo que las dinámicas políticas dentro del centro no son independientes de las políticas “externas” desde donde se gestan decisiones y se dictan leyes y normativas.

Por ello, voy a prestar mi atención a la política de gobierno de la escuela y a los factores externos e internos que constituyen la cultura organizativa escolar. Este estudio de caso, me va a permitir penetrar en las relaciones de poder, el papel del profesorado en el liderazgo escolar, las dinámicas de su funcionamiento y el entramado de relaciones sociales.

Siguiendo las consideraciones de Santos Guerra (2000), la visión micropolítica nos lleva a considerar las instituciones escolares como:

- Campos de luchas y negociaciones.
- Cultura propia y diversas subculturas internas, que la constituyen en un fenómeno irrepetible.
- Diversidad de metas en diferentes agentes y grupos. En tiempos distintos y diversos momentos.
- Los agentes escolares como actores sociales con protagonismo sobre la organización.
- Red de relaciones en torno a intereses, motivaciones, rivalidades, expectativas, etc.
- Costumbres y rutinas propias que se articulan en una cultura escolar.
- Confrontación ideológica, derivada de los intereses de los diferentes agentes y grupos.

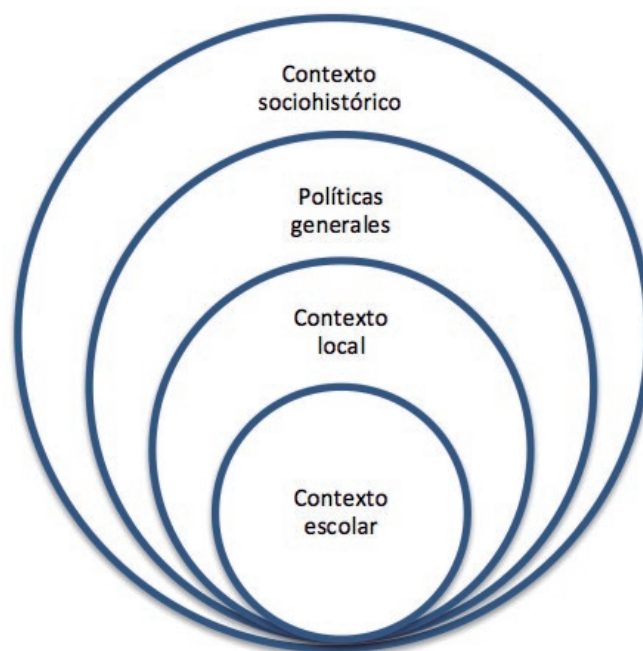


Ilustración 1. Dimensiones contextuales del análisis escolar

De este modo se reconoce el papel político e ideológico que desempeñan las instituciones escolares y las dinámicas micropolíticas que se desarrollan en torno a ella. Ball (1989) en su análisis organizativo sobre las escuelas destaca la importancia de la micropolítica en la vida de ellas. Dice así:

Considero a las escuelas igual que, prácticamente, todas las demás organizaciones sociales, 'campos de lucha', divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos (Ball, 1989, p. 35).

Ball resalta la naturaleza conflictiva de las escuelas y las interacciones a nivel de grupo. En su trabajo destaca los intereses, el mantenimiento del control por parte de los directores, la disputa ideológica, y la actividad política y el control. Ball también discutía las políticas de género, raza, edad y el cambio. Paralelamente a este trabajo, Bacharach & Mitchell (1987), Blase (1987) y (1991) y Hoyle (1986) hacen importantes aportaciones que dejan de lado el “lado oscuro” del conflicto para dirigirse hacia una perspectiva más inclusiva que incluye la negociación. Esta es la definición que dio Blase (1991):

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y grupos unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger... Tanto las acciones cooperativas como conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas.

Esta definición plantea la posibilidad de que existan acciones cooperativas y negociaciones que no son necesariamente conflictivas, y reconoce que las relaciones de poder se desplazan vertical y horizontalmente entre los agentes directivos, el profesorado, el alumnado y otros agentes sociales. De modo que las acciones llevadas a cabo por agentes o grupos que no ocupan una posición de autoridad forman parte de las micropolíticas escolares. Esto nos lleva al concepto de (S. Bacharach & Lawner, 1982) de “lógicas de acción” que los agentes o grupos movilizan para defender sus intereses en las dinámicas institucionales. Las lógicas de acción estarán constituidas por el conjunto de ideas, creencias y tomas de posición ante las diferentes situaciones que se plantean en la organización.

Puede decirse con estos autores que las dinámicas micropolíticas en la institución escolar serían estas:



Ilustración 2. Dinámicas de la micropolítica escolar

La diversidad de intereses hará compleja la situación escolar. Las estrategias que utilizan cada agente o grupo de interés para conseguir recursos de autoridad e influencia serán la base para conseguir sus intereses. Los recursos se convierten en fuentes de poder y control de la organización y despiertan luchas y afinidades entre grupos.

Desde una perspectiva crítica de las organizaciones, el poder y el control están relacionados, ya que el poder se ejerce, a través de mecanismos de control, algunos formales y otros informales como presiones personales, relaciones de favores, el lenguaje, etc. Por lo tanto, el control no necesita ejercerse de nuevo en cada decisión porque reside en parte en las estructuras formales.

El poder es entendido por mí, como algo “disputado, no investido” (Ball, 1989, p. 95), relacional y dinámico. Hoyle (1986) plantea el poder como estructural, personal, de experto y oportunidad. Sin embargo, Ball (1989) considera que el poder no tiene que ser un atributo vinculado a la autoridad jerárquica, es el resultado de luchas entre diferentes actores, y se consigue con alianzas, negociaciones, intercambios, presiones, conflictos u otras estrategias de acción.

Bacharach y Lawler (1992) distingue entre autoridad e influencia. Comparto esta diferencia porque como nos explica Bardisa (1997), la autoridad es el derecho a tomar la decisión final, mientras que la influencia consiste en intentar persuadir a aquellos que tienen autoridad para tomar decisiones de algún tipo. Desde este punto de vista, la autoridad es estática, y se basa en la posición que se ocupa en la estructura formal, mientras que la influencia es dinámica y proviene de fuentes no estructurales. Se puede tener influencia dentro de una institución escolar teniendo diferentes recursos como información valiosa, redes, alianzas, etc.

Con respecto al conflicto, se considera como algo natural dentro de las organizaciones, que, pese a que ha sido negado por la ideología tecnocrática-positivista, existe y es necesario entenderlo. Escudero (1992: 72) en Jares (1997) dice: “Pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras”. Por todo ello, no se trata de evitar los conflictos como si fueran algo negativo sino como un instrumento esencial para la transformación de la estructura escolar.

Las alianzas, tensiones, compromisos, resistencias, amenazas, etc., forman parte de la vida escolar; lo que Ball (1989) denomina “campos de lucha”. Así pues, afrontar el conflicto significa entender la escuela como una organización que no funciona de un modo racional sino que se define por estar “débilmente articulada”, donde no sólo es importante sus estructuras formales y lo explícito, sino también los significados, creencias, acciones, interpretaciones, etc. que desarrollan los agentes escolares.

Por lo tanto, la organización escolar es una construcción social que no se puede entender al margen de los agentes sociales que la constituyen, de sus relaciones y actuaciones. El cómo estos agentes y sus grupos dan forma a la vida cotidiana de la escuela, no es ajeno a las estrategias y mecanismos de poder que ponen en juego para lograr sus intereses, necesidades o fines.

Cada agente o grupo de interés utilizará algunas de estas estrategias y procedimientos formales o informales:



Ilustración 3. Estrategias micropolíticas escolares

Las estrategias de poder pueden ser informales y formales, explícitas o implícitas, acordes con el contexto escolar, y con las expectativas y posibilidades de influencia que se atribuyen. Las políticas organizativas influyen delimitando o restringiendo el ejercicio de poder entre los diferentes agentes, y definen las condiciones en las que éstos pueden negociar.

En este sentido, esta investigación nace con el objetivo, tal como he expuesto más arriba, de reconstruir el desarrollo institucional analizando sus cambios y sus continuidades organizativas desde una visión micropolítica. Me interesa identificar el gobierno de organización formal, las políticas directivas, sus acciones y metas, y las dinámicas relacionales donde el profesorado participa como actores sociales.

El estudio aborda el gobierno escolar y la acción social de los docentes. La escuela como un medio social y culturalmente organizado donde los actores sociales como los docentes interactúan y construyen sus significados.

El siguiente esquema sintetiza los temas de esta investigación:

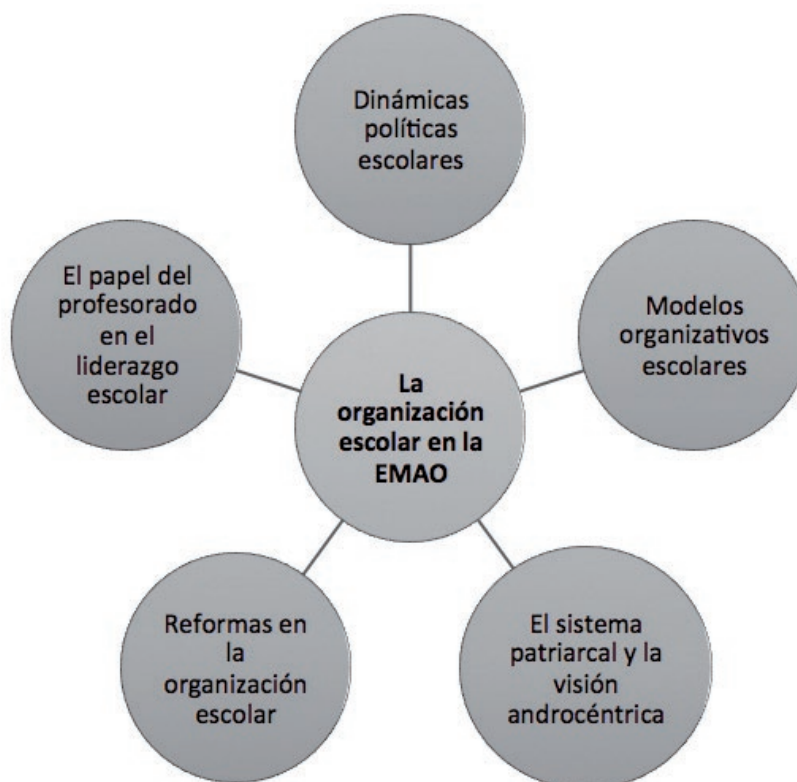


Ilustración 4. Esquema de temas de la investigación

Para ello, trataré de tener una mirada cuidadosa sobre las dinámicas y problemáticas que operan dentro de esta escuela, con el fin de comprender las dinámicas de organización histórica que condujeron a la Escuela Municipal de Artes y Oficios, haciendo mención de los grupos sociales e intereses que mediaron en el proceso de lucha por la legitimación de un modelo escolar.

Para ello, seguiré una estructura histórica desde el origen institucional hasta el año 2003 para analizar:

- ¿Cómo la historia de la escuela de artes y oficios funciona como esquema generador y de creación de nuevas “verdades” escolares?
- ¿Cómo influyen las condiciones de donación del edificio en las disposiciones escolares para actuar, percibir o valorar?
- ¿Qué estructura formal de gobierno tuvo la Escuela? ¿Se produjeron cambios en su distribución?
- ¿Qué reformas escolares, adaptaciones e intento de reformas se llevaron a cabo en la EMAO? ¿Qué causas conducen a la legitimación de una determinada propuesta de reforma? ¿Cómo lo justifican?

- ¿Qué modelos de liderazgo escolar? ¿Cómo mudaron? ¿Quiénes lideran la política de reformas escolares en cada momento histórico? ¿Qué papel tuvo el profesorado en cada caso? Y ¿Cómo se establece el liderazgo?
- ¿Qué lógicas de acción, estrategias y mecanismos de poder y control se establecen en los diferentes modelos organizativos?
- ¿Las reformas escolares producen nuevas formas de cultura trabajo escolar?
- ¿Qué cambios en la organización del saber se produjeron en el proceso de reformas institucionales?
- ¿Cómo influye la política organizacional en la identidad docente?
- ¿Cuáles son las estrategias usadas por la dirección y el profesorado para movilizar su poder de influencia?
- ¿Cómo se inscribe el sistema patriarcal y la visión androcéntrica en la organización?

1.1. Perspectiva de género en la historia de la organización escolar

Otro punto central de mis preocupaciones es la perspectiva de género. El reto es reflexionar críticamente sobre los mecanismos de discriminación o de reconocimiento social en torno al género que se producen y reproducen a través de esta organización escolar. Para ello, he utilizado una hibridación teórica y disciplinaria entre el ámbito feminista, los estudios de género, los estudios culturales, la antropología o la sociología. El objetivo es pensar la historia de la organización escolar teniendo en cuenta el género, cuestionando la neutralidad política y la equidad social. Para ello, no sólo se trata de recuperar referencias de mujeres sino de realizar una deconstrucción de los discursos y prácticas históricas.

Esto significa considerar el binomio poder y género que se entremezclan en las políticas organizativas mediadas por la ideología patriarcal. Desde los planteamientos de las teorías postestructuralistas feministas de Lauretis (2000), Luke (1999), Gore, (1996), Nash & Marre (2001), García de León, Fresno, & Mediero (2003), Méndez (2004), etc.

En la tesis, he podido dar cuenta de las narrativas históricas de dominación cultural y política que se inscriben en las dinámicas organizativas, actuando como regímenes de verdad. Lo que implica que estamos sometidos a regímenes de significado donde la división jerárquica sexo/género se configura como un discurso de representación de los sujetos sociales, donde las mujeres salen desfavorecidas. Para estas teóricas, la posición social de las mujeres es de dominación, y esto se debe a su configuración a lo largo de la “Historia” donde se han construido ideologías sexuales que legitiman la atribución de roles, estatus y saberes diferentes a mujeres y hombres, siendo estas últimas depositarias de lo que socialmente se valora como inferior (Méndez, 2003).

Interrogarse sobre la base de la moderna construcción occidental de la diferencia sexual, significa pararse a reflexionar críticamente sobre las repercusiones sobre la organización escolar y el posicionamiento de los docentes. Significa prestar atención a la Historia y a las micropolíticas escolares para saber cómo era la forma organizativa, dónde se produce y reproduce el sistema patriarcal sexo/género o cómo ha cambiado o se ha mantenido en el presente.

La ideología patriarcal va a mediar sobre la organización escolar, en su estructura, la cultura escolar, sus relaciones sociales o el profesionalismo de las mujeres. Para las científicas sociales feministas, la organización escolar es uno de los ámbitos donde se percibe discriminación. Como dice Ball (1989):

El examen comparativo de las carreras de las mujeres sirve para poner de relieve las profundas tensiones micropolíticas que existen entre hombres y mujeres en las escuelas... Las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia.

La invisibilidad de las mujeres es mayor que los hombres en las organizaciones (Guerra, 1989). La cultura organizacional dominante se caracterizará por la persistencia de creencias sociales estereotipadas sobre los géneros (Barberá, Ramos, Sarrió, & Candela, 2002). La organización escolar actúa como una tecnología de género (Lauretis, 2000) porque tendrá el poder de controlar, producir, promover la representación del género, la subjetividad y la identidad profesional. Los modelos de dirección, la estructura jerárquica, las relaciones sociales, los roles estereotipados, el lenguaje o las actitudes prevalecen como un orden social legítimo. Todo esto forma parte de la cultura escolar que explica la escasa representación de las profesionales en los cargos de dirección, sus condiciones de empleo, su reconocimiento social del trabajo o su poder de influencia en la institución.

Para analizar las lógicas internas que reproducen la discriminación tomo conciencia de la necesidad de salir del sistema referencial androcéntrico, en el que el género y la sexualidad se reproducen. La incidencia de la ideología del género en la construcción de la subjetividad y la representación del género incide sobre su construcción social (De Lauretis, 2000) profesional y pedagógica. Lo que significa que el género es producto y proceso de la representación y de la autorepresentación. Desde esta aproximación teórica las preguntas son:

- ¿Cómo se configura la posición de la dirección y el profesorado en el marco de las relaciones sociales patriarcalistas?
- ¿Cómo incide el sistema sexo/género en el comportamiento organizacional?

Beauvoir (1999) en (De Lauretis, 2000) apela a la “hostilidad de conciencia” como un acto contra el control que define y constituye a la mujer en la diferencia sexual. El nuevo feminismo reconoce la necesidad de un desplazamiento, una desidentificación, una posición crítica excéntrica, autocrítica y distanciada. Desde aquí, me propongo poner el centro de atención en las profesoras como sujetos sociales, cuya constitución incluye la sexualidad, la etnicidad, la clase, el ethos generacional y cualquier otra característica sociocultural significativa. Las muje-

res como sujetos sociales y políticos que participan de la reelaboración de su subjetividad y de su propio conocimiento. En definitiva:

El proyecto feminista de escribir y enseñar sobre las diferencias de oponerse a los universalismos y a la jerarquía, de deconstruir el legado del sometimiento colectivo de las mujeres, configurando de forma única en cada caso, se producen en las fronteras nuevas y en las establecidas, sobre las bases institucionales antiguas y en colectivos sociales o electrónicos de reciente formación, géneros híbridos de nueva formulación y narraciones de desacuerdo, afirmación y formación del sujeto (Luke, 1999, p. 40).

2. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo utilicé una metodología mixta, basada en los aportes de la sociología histórica y la etnografía. La primera parte se configura como una genealogía de las relaciones de poder, y la segunda parte como una etnografía donde narro la historia de la institución de la que formé parte como una etnografía “insider”.

La etnografía, del griego *ethnos* y *graphein*, significa raza/cultura y escritura/descripción. La etnografía es un método de investigación fundamental en las investigaciones sociales, cuya intención es estudiar el modo en cómo las personas perciben el mundo y en entender el sentido que los sujetos sociales confieren a sus propias acciones. La etnografía es un método cualitativo que se asienta “en la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, lo cualitativo, la actitud emic, la subjetividad, la interpretación y la comprensión del otro” (Silva, 2003:19).

La etnografía puede existir como un método o como una técnica, como una metodología o una perspectiva, y como una epistemología o teoría del conocimiento; el etnógrafo puede estar distintamente posicionado en relación a todo esto en lo que respecta a los procesos etnográficos (“búsqueda en el campo, “trabajo etnográfico”) y los productos etnográficos (“escritura etnográfica”, “textos etnográficos”). (Stanley, 1990) en (Cruces, 2003).

La etnografía lleva incluidas dos técnicas centrales: la observación y la observación-participante. Dichas técnicas requieren de una actitud atenta por parte del etnógrafo, de distanciamiento o de extrañamiento ante todo aquello que se nos aparezca como familiar o natural. En esta investigación la estrategia va a consistir en integrar la micro y macro-etnografía. En este sentido, me interesa relacionar lo que ocurre dentro con lo que sucede fuera de la Escuela, ya que entiendo lo local como un microcosmos que condensa lo global. Se resaltarán lo cualitativo, en detrimento de lo cuantitativo, teniendo como base un conjunto de disciplinas inspiradoras que van desde la sociología de la educación y la pedagogía crítica, hasta los estudios de género y feministas y la antropología de la educación.

Así pues, utilizaré una metodología cualitativa para acceder a las experiencias de cada uno de los agentes e intentar comprender los significados de sus comportamientos.

Strauss & Corbin (1991) definen la metodología cualitativa como:

Any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification. It can refer to research about persons' lives, stories, behaviour, but also about organizational functioning, social movements, or interactional relationships. Some of the data may be quantified as with census data but the analysis itself is a qualitative one.

Otros autores, como Taylor, Bogdan, & DeVault (2016) y Cassel y Simon (1994,1-13) en (Bernal, 1997, pp. 81-82) nos acercan a las características de la metodología cualitativa como:

- Ser inductiva.
- Perspectiva holística donde las personas, escenarios o grupos sean interpretados como un todo.
- Autorreflexión de los investigadores sobre sus creencias, perspectivas y predisposiciones, y que traten de comprender a los agentes dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Poner énfasis especial en la subjetividad, más que en la objetividad.
- Flexibilidad en el proceso de la investigación. El propio desarrollo de la investigación nos obligará en algunos momentos a cambiar el camino emprendido.
- Concretar una orientación al proceso más que a los resultados.
- Tener una preocupación e interés especial por el contexto en el que se mueve la investigación.

He señalado, una serie de características que definen en mayor o menor grado la investigación cualitativa. Desde mi punto de vista, este tipo de investigación conlleva una dimensión ética y justa sobre las personas que participan en dicha investigación. Por ello, enmascararé los nombres de algunos agentes que participaron o que todavía forman parte de la escuela, de manera que se muestre el análisis de una institución de arte, pero sin dar detalles de determinados protagonistas. El objetivo será salvaguardar el anonimato de las personas que entran en juego en la institución.

2.1. Unidades de análisis y de observación empírica

Las unidades de análisis en la investigación son básicamente dos:

- La Escuela de Artes y Oficios de Vigo: su historia escolar, su gobierno y su política directiva, el liderazgo, el profesorado y la enseñanza.

- Fuera del centro escolar: el Ayuntamiento de Vigo, reuniones con la dirección, observaciones en lugares de ocio de los agentes escolares, experiencias de los profesores y alumnos etc., y todos aquellos escenarios que nos dan las claves necesarias para entender el problema de estudio.

Tradicionalmente, las investigaciones de etnografía educativa se centraban en el interior del centro escolar dejando entrever la idea de una problemática educativa centrada en el espacio institucional y descontextualizado de su entorno. Las dos unidades de análisis me permiten entender cómo lo que ocurre dentro del centro escolar está íntimamente relacionado con lo que ocurre fuera de la vida institucional. Prado (2006), en sus tesis, recurre a las palabras de Ogbu (1993:157): “Aunque el aula sea el escenario de batalla”, la causa de la batalla puede estar en otro lugar”.

Hoy en día, en un mundo globalizado, el contexto educativo y escolar es mucho más complejo que la simple limitación a un espacio y unos tiempos escolares enmarcados por un edificio y un contexto escolar institucionalizado. Las instituciones educativas están conformadas por sujetos sociales que forman parte de un contexto social y cultural y de una tradición-histórica y política. Se hace pertinente tomar como unidades de análisis el estudiar lo que pasa dentro y fuera de la institución. Las instituciones educativas conformadas por personas, están conectadas a través de estos sujetos sociales con su entorno y a través de un contexto histórico de escolarización que regula el conocimiento social y cultural.

Ámbitos empíricos seleccionados dentro y fuera del centro escolar

Este proceso de investigación, concretamente a través de mi observación-participante, ha hecho replantearme constantemente mi estudio. En el inicio de mi investigación mi intención era realizar un estudio comparativo entre instituciones, donde la Escuela de Artes y Oficios era la unidad del análisis principal. Madurada mi idea, basándome en la experiencia en el terreno y en un largo camino de referencias bibliográficas, reconsideraré el cambio que me suscitaban mis vivencias y encuentros con las personas y observaciones en el campo, y me planteé la importancia de realizar un estudio de caso sobre la Escuela de Artes y Oficios de Vigo, centrándome en su historia política de gobierno y su liderazgo. La observación-participante y mi profundización en el tema de estudio me guiaron en este cambio de enfoque, cuyo objetivo era ahondar en los entresijos institucionales para entender el sentido y las metas del proyecto escolar teniendo en cuenta a la dirección y al profesorado como principales actores de mi tesis.

Ámbitos empíricos seleccionados dentro del centro

- Observaciones en los espacios de relación informal como: portería, secretaría, biblioteca, despacho del director, etc. que nos narran aspectos de la vida institucional y de la cultura de organización escolar.

- Las observaciones en los espacios “de paso” de la escuela nos informan sobre las dinámicas grupales que se constituyen, así como de los diálogos y discursos en torno a la institución y los acontecimientos cotidianos.

- Observar las interacciones, conductas y expresiones no verbales que se producen en las reuniones informales entre los diferentes agentes.
 - Los mecanismos y dispositivos de poder y control institucional que regulan, clasifican y normalizan al personal docente y su papel como agentes de producción, reproducción y transformación de dichos mecanismos.
- Observaciones en los espacios formales de relación como: reuniones de profesores, reuniones sindicales o reuniones generales de trabajadores escolares.
- Las observaciones en este tipo de ámbitos nos proporcionan una visión sobre las relaciones de poder-saber entre profesores y de éstos con la dirección.
 - Observar las interacciones, conductas y expresiones no verbales que se producen en las reuniones entre los diferentes agentes.
 - Cuál es la cultura institucional legítima y qué tipo de arbitrariedad cultural se desarrolla.

Ámbitos empíricos seleccionados fuera del centro

- Observaciones en las reuniones con los representantes de la Junta Rectora. Observaciones de los participantes de los partidos políticos, representados en la Junta Rectora de la Escuela y de los sindicatos del Ayuntamiento de Vigo.
- Observaciones en los lugares de ocio a los que asiste el profesorado, restaurantes, bares, cafés, piscina, gimnasio, etc.
 - Registro de las relaciones que se conforman en los diferentes grupos sociales. Saber si éstos son los mismos que en la escuela; cómo se crean, y qué relación mantienen con otros grupos.
 - Observar qué tipo de estatus o de posición mantienen con respecto al grupo, y si esta posición varía en relación a la posición que tienen en la Escuela.
 - Observar las interacciones, conductas y expresiones no verbales que se producen en las reuniones informales entre los diferentes agentes.
 - Registro de discursos.
- Observaciones en diferentes actividades culturales: visitas a exposiciones, conferencias, talleres de artistas, etc. En estos entornos los registros se orientan a percibir las interacciones sociales y los discursos y prácticas sobre el mundo artístico.

2.2. Técnicas metodológicas

He empleado las técnicas propias de la investigación etnográfica para contrastar y localizar información obtenida en diversas fuentes. Las principales establecen una triangulación entre estudio documental, observación-participante y entrevistas.

Revisión documental y fuentes bibliográficas

Este tipo de técnica me ha servido para obtener datos históricos y sobre el ámbito institucional formal. Los datos se han conseguido de las actas de Junta Rectora, las memorias de inauguración del curso, los reglamentos, las notas informativas, las notas de prensa, los trabajos artísticos del alumnado, las imágenes, los estatutos del centro, los planes de actividades, las fichas de los alumnos, etc.

El análisis crítico de las dinámicas históricas escolares se ha complementado con varias fuentes bibliográficas que han aportado una visión sobre la organización y la política de gobierno de fuera y dentro de la institución escolar. He podido recurrir a un análisis crítico de las dinámicas históricas de esta institución para entender el presente más próximo. Todos estos documentos, cuya obtención fue costosa en algunos momentos, fueron utilizados para constatar la vida organizativa y la “economía política de la verdad” y de cómo fue cambiando.

Observación-participante

A manera de resumen, la observación-participante es el núcleo central de esta investigación etnográfica. Su riqueza reside en la convivencia con el grupo estudiado. El investigador participa en el juego colectivo de la convivencia como “nativo marginal” observando los fenómenos, acciones, gestos y eventos que ocurren a su alrededor.

Mi experiencia de observación-participante como etnógrafa nativa me confiere un doble posicionamiento, como docente-investigadora, y participando como sujeto y objeto de la investigación. Mi doble posicionamiento como observación-participante ha permitido que mi papel como investigadora pasara en muchas ocasiones desapercibido y me diera la oportunidad de adentrarme y participar en múltiples escenarios.

Diario de campo

Es una técnica de registro de notas. En mi diario de campo han estado presentes dos tipos de informaciones: primera, la que tiene que ver con descripciones de personas, escenarios, acontecimientos, conversaciones, acciones, sentimientos, etc.; la segunda, la que tiene que ver con el estado de la investigación y el investigador. Este registro ha reflejado las intuiciones, problemas personales relacionados con la propia investigación, hipótesis del trabajo, evaluación de necesidades, etc.

Las entrevistas

Dice Goodson (2004, pp. 274-75) en (Bolivar, 2005) que las entrevistas implican “escuchar más allá” de lo que se dice en la superficie. Es lo que se denomina “autorrevelación”, una estrategia ética que significa investigar con ética y moral, colaboración y reciprocidad “compartiendo el poder”. Por eso mismo, he tratado de mantener el anonimato de las personas que participan de mi investigación. Algunas porque me lo han pedido personalmente, y otras porque considero que hay que tratar con cuidado y respeto este ámbito donde se cruzan intereses

en conflicto. He empleado varias fórmulas de entrevistas para conseguir información verbal de los informantes: entrevistas informales, semiestructuradas y estructuradas.

He tenido en cuenta a la hora de hacer entrevistas una serie de aspectos básicos:

- Contrastar las informaciones con varios informantes, documentación y observación.
- Tener en cuenta tanto lo que se dice como lo que no se dice. Así como las circunstancias en donde se dice.
- Aprender a interpretar el lenguaje de la gente, sus intenciones, sus categorías, palabras y símbolos.
- Preguntar de diferentes maneras y de forma pertinente según el contexto o el momento.

En el inicio de mi investigación el tipo de entrevistas estuvo dominado principalmente por entrevistas estandarizadas. De estas primeras entrevistas emergieron una serie de hipótesis sobre mi trabajo de estudio que me ayudaron a concretar el interés de mi investigación. Estas entrevistas estaban dirigidas al profesorado y al alumnado de la Escuela, a los que les preguntaba mediante una combinación de preguntas abiertas y cerradas por su experiencia en la Escuela, con la dirección, con la educación artística y sobre su biografía profesional. Realicé un total de veinticinco entrevistas grabadas en cámara de vídeo para visualizar el lenguaje no verbal que acompañaba a los diálogos de los entrevistados. El resultado fue muy gratificante porque los alumnos de los diferentes talleres en seguida se ofrecieron voluntarios para ser entrevistados. Me di cuenta en este ejercicio de diálogo de la necesidad y ganas que tenían dichos alumnos de transmitir sus experiencias vitales sobre lo cotidiano y la Escuela de Artes y Oficios.

En la segunda parte de la investigación, que se podría situar con la presentación de mi proyecto de tesis, las entrevistas y encuentros fueron en gran medida informales. Las circunstancias y los sujetos sociales que se presentaron en el transcurso de mi trabajo de campo me condujeron a dialogar con otra fórmula de obtención de datos. El tipo de informaciones que conseguí a través de diálogos y encuentros informales (sobre todo con el profesorado) fueron muy ricos y de gran valor informativo en mi trabajo de campo. Los encuentros informales han sido los más recurrentes debido, por un lado, a los informantes imprevistos que fueron surgiendo a lo largo de la investigación, y por otro, por mi situación como etnógrafa nativa que me ofrecía sus ventajas y desventajas. El ser profesora me involucraba en múltiples grupos de discusión y diálogos entre alumnos y profesores, pero también hacía que mi presencia quedara limitada a determinados escenarios y grupos de personas.

Prácticamente al terminar mi trabajo de campo, coincidiendo con mi salida como profesora de la escuela, realicé otra serie de entrevistas semidirigidas y dirigidas a profesores, ciudadanos vigueses, sindicatos del Concello de Vigo y políticos. El objetivo era concretar todavía más y definir pequeñas lagunas y cuestiones puntuales de la investigación.

Etnografía visual

El objetivo de utilizar etnografía visual es complementar esta información con otras técnicas aquí narradas. La etnografía visual nos sirve concretamente para complementar la interpretación de la organización escolar, mediante imágenes de los espacios de relación, el edificio, los documentos o las aulas. Nos pueden ayudar a comprender cómo se estructura y organiza la escuela, y nos muestra las confrontaciones, relaciones y conexiones entre lo que queda dentro y fuera del centro.

2.3. Problematizar sobre mi Yo investigador

Preguntarse qué tipo de investigadora soy, quiero ser, puedo o consigo ser, no se trata de una pregunta de psicoanálisis o de rasgo psicologista, se trata de problematizar sobre el papel del investigador y de su relación con él y el saber. En concreto, sobre la visión subjetiva que media en la producción del conocimiento de las investigaciones educativas.

Foucault nos alienta a repensar sobre nuestra autoridad etnográfica, las condiciones en las que el etnógrafo como ser humano: “problematiza lo que es, lo que hace y el mundo en el que vive” (Varela, Álvarez-Uría, & Foucault, 2005). Foucault pone relevancia en la autorreflexión de los intelectuales, de modo que sus propias prácticas discursivas puedan ser analizadas e interpretadas como integrantes y productoras de un sistema de poder. El etnógrafo, como investigador y persona, está configurado por relaciones de poder y saber históricamente constituidas. Su identidad es un producto relacional de posiciones subjetivas históricamente constituidas. En mi caso, ser occidental, mujer, joven, clase media, universitaria etc., son localizaciones que me identifican en mi papel como intelectual y etnógrafa que se construyen y se negocian en la mirada de los investigados. Rifá (2003, p. 220) en su tesis comenta a propósito: Mi papel como investigadora está inmerso en un entramado de relaciones de poder y soy el producto relacional de posiciones subjetivas situadas en términos históricos, sociales, raciales, de edad, de género, etc. que están mediadas por la relación que establezco con los otros.

Mi compromiso es tener autoconciencia sobre la responsabilidad ética y política en la “producción de regímenes de verdad”, deconstruyendo y cuestionando los mecanismos y estrategias de poder y control social, así como proponiendo nuevas fórmulas de organización para la educación artística. Popkewitz (2000a, p. 241) afirma: “que los compromisos de los intelectuales son históricamente situados, provisionales y conectados a prácticas regionales, a través de las cuales la vida social se estructura”. Mi identidad, mi entorno vital, mi imaginario sociocultural, mis relaciones sociales, confluyen en un compromiso como etnógrafa vinculado a mi cotidiano.

Durante el trascurso de mi exposición metodológica abordaré:

- Comprender la construcción de mi papel como etnógrafa nativa. Las ventajas y desventajas de mi doble posicionamiento como ex profesora e investigadora.

- El proceso de formación de mi identidad como investigadora, la reconceptualización de mis posicionamientos como etnógrafa e intelectual (Giroux, 2001).

2.4. Etnografiar en casa

El etnografiar en casa sigue generando ciertas desconfianzas académicas. Taylor, Bodgan & de-Vault (2016), Douglas (1976) y Strathern (1987). Todos estos autores opinan que: “cuanto más próximo se está de algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente”. Los investigadores deberían de estar lejos de las áreas en las cuales se sienten muy comprometidos.

El etnografiar en casa sigue siendo un asunto polémico entre algunos científicos sociales que ven en ello más dificultades que ventajas. Autores críticos con este tipo de investigación son los que han defendido una antropología y una sociología convencional apoyada en principios de excelencia del conocimiento científico y de autoridad etnográfica, y que hoy, pese a haber sido cuestionados, siguen resonando en la producción de nuevas fórmulas de hacer etnografía social.

El discurso crítico con respecto a la auto-antropología o auto-etnografía ha sido deconstruido sobre todo por la sociología y antropología postmoderna. El cuestionamiento del “realismo etnográfico” del empirismo, positivismo, etc. y la afirmación de que no existe una realidad en sí misma, sino muchas realidades interpretadas, ha puesto en evidencia el conocimiento científico y la alteridad del investigador. El investigador ya no es un ser absoluto, neutro y superior. En todo caso, es un ser reflexivo, social e históricamente constituido y mediado por relaciones de poder, que con su presencia en el trabajo de campo interfiere e influencia la realidad estudiada.

El discurso de la “distancia” en la observación-participante de la antropología tradicional es un principio normativo que entronca con esa falsa neutralidad posicional del investigador y que tiene por objetivo una presencia lo menos intrusiva posible e implicativa en la vida de la sociedad estudiada. Esto es difícilmente creíble desde el punto de vista de la interacción social y desde perspectivas postmodernas de la realidad social.

Hoy en día el “distanciamiento” geográfico y cultural del etnógrafo en el mundo globalizado y las distancias temporales-espaciales se han anulado para convertirse en el presentismo de la postmodernidad. El distanciamiento llevado al campo etnográfico se relativiza y se cuestiona, los sujetos se han vuelto nómadas, mutables y adaptables a procesos interétnicos y transnacionales. Los lugares “exóticos” que buscaban los primeros antropólogos como Malinovsky para favorecer el distanciamiento cultural, ya no se considera “exótico”. Hoy, en un proceso de globalización, los países y territorios que antes nos parecían lejanos y diferentes, ahora los reconocemos como familiares y accesibles. Cada vez es menos necesario los movimientos de los cuerpos y su reorganización en el espacio físico, no hace falta ir a un país para saber de él y de sus habitantes, lo reconocemos a través del ciberespacio, en la articulación imaginaria que crean las redes globales.

La distancia social, espacial o cultural no garantiza en la observación-participante que quien investiga sea hábil y sutil en la investigación. El hecho de venir de fuera del medio analizado no tiene por qué generar una posición privilegiada de conocimiento, de igual modo que el ser etnógrafo nativo o del lugar de estudio no quiere decir que estemos más próximos socialmente de las personas estudiadas. Lo que es necesario para una buena etnografía es mantener un distanciamiento “crítico” sobre el tema de estudio.

2.4.1. Ser profesora e investigadora en la Escuela de Artes y Oficios de Vigo, posibilidades y desventajas

Cuando decidí que mi lugar de trabajo iba a ser el caso de estudio de mi investigación, fui consciente de las dificultades a las que científicos sociales como Taylor y Douglas se referían y a los límites que podía suponer conjugar mi doble posicionamiento como docente y etnógrafa. Mi gran interés por el problema de investigación era tal que no me importó asumir los riesgos de lo que significaba etnografiar en “casa”. Sabía que iba a tener que exigirme un cuestionamiento constante sobre mi papel como investigadora y una actitud atenta sobre lo cercano o familiar para no caer en un fácil etnocentrismo.

Posicionarme como etnógrafa nativa, en su momento, implicó ciertas ventajas y desventajas. Entre las ventajas de haber sido profesora del centro estudiado:

- La posibilidad de acceder a la vida diaria institucional, al entramado interno, a la cara más profunda donde se entrecruzan las historias de vida, más allá del ámbito institucional, donde acontecen las dinámicas naturales de cotidianidad. Además, supuso no tener que superar previamente la estructura jerárquica entre investigador-investigado.
- Mi posición estructural como profesora me permitió llevar a cabo un trabajo de campo pormenorizado y durante un largo proceso de tiempo. Mi continuo trabajo docente me facilitó largas estancias en el centro y continuos contactos con los actores sociales, dentro y fuera de la institución. La constante permanencia en la escuela me ayudó a realizar una etnografía reflexiva Hammersley & Atkinson (2009) con la seguridad de afinar las observaciones y poder etnografiar las nuevas actuaciones que se fueron presentando.
- Otra de las ventajas de haber sido docente en la Escuela fue el hecho de poder comunicarme y relacionarme con todos los actores sociales de la institución, acceder a determinada documentación e información, el poder introducirme en escenarios institucionales que únicamente como investigadora me habrían resultado difíciles de acceder. Como profesora he podido realizar observación-participante en reuniones formales e informales con políticos, directores, sindicalistas, trabajadores, etc. He estado presente en asambleas de trabajadores, mesas de negociación, charlas, reuniones formales e informales.
- Por último, destacar que las instituciones escolares y educativas son lugares que han sido de algún modo “experimentados” por los que hemos sido profesores. Las escuelas,

universidades y otras instituciones educativas no son ajenas a los investigadores, son espacios reconocibles y vivenciados por los investigadores de educación; nosotros, aunque no conocemos la diversidad experiencial de las escuelas, sus diferencias no nos resultan “extrañas”.

Sin embargo, todas estas ventajas y posibilidades que supuso etnografiar en “casa” también han ido acompañadas de dificultades y desventajas derivadas del trabajo etnográfico y de mi doble autoría en la escuela. El objetivo de toda investigación radica en procurar comprender el modo en que las personas se ven a sí mismas y al mundo que les rodea, comprender los cuadros de referencia de los actores sociales, sus modos de percibir, de sentir, o de comportarse.

Dicho objetivo está repleto de complejidades desde el punto de vista de la representatividad e interpretación de los hechos sociales, pero como en cualquier tipo de investigación hay que transformar las dificultades en retos mediante una actitud consciente y crítica como etnógrafa nativa.

Ricardo Sanmartín (1993) nos narra algunas de las dificultades en la observación participante en el trabajo de campo:

La observación participante es algo aparentemente contradictorio, por un lado, la observación exige proximidad tan cercana a lo observado que implica participación del observador en el contexto mismo de los autores, y a la vez exige distanciamiento crítico.

La observación participante exige posicionarse como “nativo marginal” (Freilich, 1970) en Cerri (2010), participar plenamente en la cultura de los actores, “nativizarse”, sin perder la propia cultura, ampliando los modelos culturales. Este posicionamiento genera una serie de tensiones típicas que se resumen entre el “being here” y “being there” (Geertz, 2008), entre lo familiar y lo ajeno, o entre situarse como un “yo/nosotros” y/u “otros”.

En el caso de la etnografía en casa, tenemos la ventaja de que somos miembros de la comunidad investigada y ya no es necesario “nativizarnos”; pero tenemos la dificultad de negociar un nuevo posicionamiento como investigadores que garantice la suficiente distancia mental para mirar con “ojos nuevos” lo que de otro y ajeno tiene aquello que reconocíamos como próximo (Pereiro, 2005). Esto requiere poner entre paréntesis mis propios valores, ser capaz de tomar como extraño lo próximo o inmediato, tratando de investigar con sorpresa, extrañamiento, curiosidad, recreando continuamente los contextos y descubriéndose a uno mismo en interacción con los que ahora pasan a ser los “otros”. Aquí radica la complejidad de etnografiar siendo nativo. ¿Cómo redefinir y renegociar mi doble posicionamiento dentro de los diferentes escenarios de campo social? ¿Cómo gestionar las tensiones e implicaciones políticas y emocionales con los miembros de la Escuela dada mi posición estructural como docente? ¿Cómo convertir en extraño lo familiar y cotidiano?

Dichas cuestiones han sido preocupaciones constantes a lo largo de mi investigación. Son cuestiones que en ocasiones se han manifestado en forma de conflictos internos y tensiones relacionales derivadas de mi doble posicionamiento en el campo. Ser profesora de dibujo e

investigadora implica un entrecruzamiento de roles que en interacción con los miembros de la Escuela, en ocasiones, ha generado ciertos límites sociales y desconfianzas. Los miembros de la Escuela en su discurso me identifican como “la profe de Dibujo”, no como investigadora. La imagen que compartían de mí, tiene más que ver con una persona de “dentro” de la institución que con una persona de “fuera”. Los investigados han construido una serie de imágenes socioidentitarias, que me redefinen a través de múltiples rasgos físicos, sociales y políticos. Para las ordenanzas yo soy Rut, la profesora de dibujo, joven, mujer, con estudios, que habla español y gallego, con determinada tendencia ideológica, etc... Estas representaciones son construcciones biográficas de doble sentido sobre mi persona y sobre ellos, informan sobre las identificaciones de mí como investigadora y de los investigados.

En un estudio como este, los relatos nos ayudan a entender cómo la posición de uno mismo entra en juego con la posición expresada por el otro, en un proceso de aprendizaje dialógico interactivo. En este contexto la observación-participante requiere asomarse a los diferentes escenarios con una mirada atenta y una actitud de autorreflexión constante sobre los procesos de interacción. La Escuela de Artes y Oficios, su contexto vigués y sus agentes, son parte de mi imaginario cotidiano, que día tras día reconozco y me reconocen bajo la fórmula “yo/nosotros”. Esto en la práctica significó un trabajo de renegociar mis posiciones dentro de los grupos o redes de relaciones de poder, con sus correspondientes tensiones y límites.

Conseguir entablar diálogo con ciertas personas, lograr ciertas informaciones y documentos, hacer preguntas “políticamente incorrectas”, o simplemente preguntar mucho, han sido motivo de dichas tensiones y desconfianzas. Expongo a continuación algunos ejemplos ilustrativos de dicha experiencia vivenciada, con diferentes agentes investigados.

- Las dificultades o tensiones que he podido tener con el sector “no docente” (como ellos se distinguen), tienen que ver con su identificación “diferencial” como grupo en la estructura de relaciones de poder institucional, y con un imaginario cultural y simbólico que en algunos casos es distinto al del profesorado. Ellas (mujeres en su mayoría), dialogan con los profesores, conversan conmigo, pero en ocasiones, se destapan los conflictos y “diferencias” en forma de silencios, celos y desconfianzas en la interacción.
- Los límites de la interacción en el caso de los políticos y de la dirección que conforman la Junta Rectora de la Escuela tienen más que ver con su distanciamiento jerárquico con respecto a la Escuela y sus trabajadores. Conseguir dialogar con la cúspide de la autoridad y del poder institucional ha supuesto muchos días de espera y de paciencia para conseguir ciertas informaciones y documentación, que en algunos casos nunca ha llegado.
- Por otra parte, están aquellas personas que siendo profesores pertenecen a otro grupo o red de relaciones diferente al mío, y nos separan ciertas distancias y enemistades. Convertir los desencuentros en posibles encuentros, tragarse el orgullo y todos los prejuicios negativos que pesan sobre algunas personas es una misión compleja que sólo con el distanciamiento crítico he podido lograr.

- Con respecto a las dificultades que pude tener con mi grupo de amistades dentro de la Escuela, han sido muchas y me han hecho plantearme muchos interrogantes éticos y morales. Cuando unos compañeros en un ritual cotidiano de ir a tomar un café me cuentan distendidamente, como amiga, sus experiencias o impresiones sobre la Escuela, me exigen que además de escuchar, comparta mi punto de vista. Mis compañeros me exigen reciprocidad y complicidad en lo contado, como siempre he hecho hasta ahora.

Como acabo de comentar, mi papel de autoridad predominante fue para los miembros de la Escuela el de profesora. Por mucho que repitiera y explicitara mi papel como investigadora, para los de “dentro de la escuela” yo era ante todo profesora de dibujo. Esto me ha llevado a reflexionar sobre dicha identificación y sobre los problemas éticos y morales que podía suscitar. Desde un principio, he tratado de mantener una estrategia abierta sobre mi rol como investigadora, tenía claro que mi posicionamiento ante los investigados y ante aquellos que yo apreciaba y me relacionaba diariamente tenía que ser ético y noble. Muchos científicos sociales son partidarios de este tipo de investigaciones explícitas, por ejemplo Bulmer (1982) en (Sanmartín, 2000) que considera la investigación oculta como una estrategia absolutamente inaceptable desde un punto de vista ético, sean cuales sean las circunstancias que envuelven la realidad observada. Pero el problema ético a mi entender, no se resuelve con una simple presentación de nuestro “self” a los investigados, la cuestión es mucho más compleja. La complejidad reside en la variedad de contextos de interacción y en los agentes implicados en dichos contextos. La fórmula mágica creo que no existe, pero sí la conciencia de las dificultades y conflictos éticos y morales que se han destapado en el trascurso de mi trayectoria investigadora. Esto ha suscitado el debate sobre las relaciones de poder en la investigación y los efectos de hacer explícito o no mi rol como investigadora en determinadas circunstancias.

Una de las cuestiones que observé en mi trabajo de campo fue esa fuerte vinculación que otorgaban los miembros de la Escuela a mi rol de autoridad como docente, y, en contraposición, la invisibilidad social que generaba mi rol como investigadora. La interpretación del porqué deduzco que quizá se debiera a que mi rol como investigadora lo interpretaban como algo “externo” al imaginario socioinstitucional de la mayoría de los de “dentro de la escuela”. Ser investigadora podía estar relacionado con una adscripción abstracta, impersonal y lejana al imaginario cultural y social de la mayoría de los compañeros. El papel de profesora, por contraste, significaba algo cercano, concreto y simple. Esta cuestión hacía que me plantease la conciencia o inconsciencia de los informantes hacia mi papel de estudiosa, o el porqué de minimizar mi papel de investigadora en compensación a mis otros roles de profesora o compañera. Dicha cuestión me llevó a adoptar durante mi trabajo en la Escuela una estrategia de prudencia ética en la identificación de los informantes en el texto etnográfico, ocultando los nombres de los informantes con el objetivo de mantener su derecho a la privacidad y a la intimidad en el texto. Por otra parte, otra tensión ética vivida en determinadas situaciones y escenarios se producía en la superposición e imposición de unos roles sobre otros. Yo siempre había dejado claro que investigaba la Escuela, pero cuando los interlocutores surgían repentinamente o cuando era convocada a una comisión de evaluación de plazas de profesorado, por poner un ejemplo, mi papel era el que era y no podía actuar como investigadora externa y neutral. En estas ocasiones el utilizar una estrategia abierta o intentar introducirme en determinados escenarios como investigadora no era posible y en su intento quizá hubiera perdido los matices y contras-

tes que se encuentran tras las tramas de las relaciones de poder. En determinadas circunstancias, mi presencia investigadora, sin ser encubierta, la he tenido que mantener en un segundo plano, participando como profesora o delegada sindical, y observando como investigadora en escenarios desde donde yo participaba doblemente.

Las ventajas de mi invisibilidad social como investigadora ante los miembros de la Escuela y mi doble posicionamiento me han permitido acceder a escenarios donde las relaciones de poder disciplinar y de autoridad se afirman en su máxima expresión y donde las personas se muestran con su cara más personal.

Otra de las cuestiones que fue fundamental en el transcurso de mi investigación fue mi salida de la Escuela como profesora y el inicio de un nuevo proyecto profesional. Esto generó un nuevo posicionamiento como investigadora, con una identidad clara de distanciamiento con respecto al objeto de estudio. Me ayudó a adoptar una posición de exterioridad explicativo-teórica que me enfrentó a interpretaciones inmediatas y me orientó en la búsqueda de instrumentos de objetivación mental. El dejar la escuela me permitió terminar mi tesis y adentrarme en otros universos académicos que me abrieron nuevos caminos y otras maneras de mirar.

Geertz (2008) en su libro “El antropólogo como autor”, G. Marcus, Tyler, Foucault o Barthes, critican los recursos autoritarios de la antropología convencional practicada por el “realismo etnográfico”. Ellos abogan por una meta-antropología, una concepción más literaria que científica, donde el punto de vista de los sujetos culturales sea más importante que el propio contenido del discurso (Clifford Geertz, 1989). También, Foucault remarca la idea al hablar de discursividad refiriéndose a los etnógrafos como constructores de realidades persuasivas que usan la estrategia de la retórica.

Estoy de acuerdo con la antropología postmoderna en la necesidad de un autoanálisis y una autocrítica autorial que narre el proceso de construcción social del conocimiento, las posiciones subjetivas de los participantes y nuestro papel en las relaciones poder-saber. Pienso que es necesario buscar alternativas al objetivismo ingenuo de “descripciones objetivas” que pretenden conservar la neutralidad del investigador. El investigador tiene que aprender a ver cómo la autoridad está construida y es constituyente, debe autoimplicarse en la investigación abogando por un discurso dialógico que haga interactuar al investigador, lector e informante. Siguiendo a Clifford (2009, pp. 24-25), los textos etnográficos se conceptualizan como: “orquestaciones de intercambios multívocos que ocurren en situaciones políticamente cargadas. Las subjetividades producidas en estos intercambios son a menudo desiguales (ya sean ‘nativos’ o de observaciones participantes de visita), son dominios construidos, ficciones serias”.

Para concluir este apartado resumiré los trazos que caracterizan a esta concepción etnográfica:

- Una investigación reflexiva, crítica y aplicada en torno al androcentrismo, el etnocentrismo, el racismo, el clasismo etc. que problematiza la posición del etnógrafo y su representación de los investigados.

- Los modelos de conocimiento, las epistemologías y las metodologías son prácticas del saber político y conceptual que definen relaciones de poder.
- El investigador no es un sujeto neutro y puro desprovisto de referentes culturales y sociales que puede ofrecernos versiones “objetivas” de la realidad. No existen miradas neutras y puras, cualquier interpretación de la realidad es siempre selectiva.
- La presencia del investigador en el trabajo de campo interfiere e influye la realidad investigada. Las diferentes posiciones subjetivas del investigador (género, clase social, etnia, edad, estatus, etc.) influyen en la interacción con los investigados y en la construcción del conocimiento de estudio.
- El investigador y los investigados tienen identidades múltiples y fragmentarias que se reconstruyen mutuamente negociando sus posiciones en el discurso en interacción.
- Los investigados tienen diferentes posiciones subjetivas y objetivas que negocian en el contexto y con el investigador.
- La escritura es un producto de esas relaciones de poder y de autoridad entre investigador e investigados. Una etnografía reflexiva y crítica trata de ser dialógica y polifónica representando tanto el conocimiento etic como el emic de los participantes.

2.5. Mi papel como Intelectual

Esta investigación tratará de problematizar sobre el sujeto de investigación y su relación con las relaciones de poder en la organización escolar. A partir de este tema, podemos pensar que la preocupación va más allá de construir una narrativa argumentativa, de establecer juicios y poner en evidencia. Una etnografía sobre el gobierno escolar se postula como una investigación implicativa, conectada con los conflictos, resistencias, experiencias o deseos que subyacen en la trama institucional de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo.

Como investigadora podría adoptar toda una serie de posicionamientos ante el objeto de estudio y de los investigados, que deje entrever una perspectiva epistemológica posible y un grado de compromiso con lo investigado.

Como he explicitado, a lo largo de mi exposición metodológica mi posicionamiento como investigadora va a tratar de acercarse a la de una intelectual comprometida e implicada con el grupo social, no sólo poniendo en evidencia la estructura de relaciones de poder y desigualdad, sino comprometiéndome política, epistemológica y éticamente. Mi punto de vista sobre el papel del investigador social comparte muchas sintonías con los enfoques de Gramsci (2007), McLaren (1997) o Giroux (2001) sobre el papel del intelectual orgánico y transformativo.

Foucault define al intelectual como un intelectual específico, una idea que se contrapone al papel de intelectual “portador de valores universales”. El surgimiento de este tipo de intelec-

tual es una evidencia de que la verdad no se constituye fuera del poder y de que al asumir nuestro papel como investigadores-intelectuales estamos participando de los juegos de poder para fortalecer sus ideas, sus posiciones, sus convicciones y sus intereses. El investigador ya no es un ser anónimo y neutral, sus datos biográficos además de participar del juego de poder, también están interrelacionados con los efectos sobre lo que estudian. La condición familiar del investigador, su residencia, edad, sexo, profesión, la personalidad del investigador, la clase social, etc., todos estos datos biográficos influyen e interactúan en el trabajo de campo etnográfico. Para Foucault el intelectual universal ya no tiene sentido. El intelectual de antes, el que Foucault denomina universal, ejercía el papel de “jurista-notable” o escritor por excelencia (Foucault, 1999:50-51); era revelador de una cierta verdad y portador de valores universales que combatía las injusticias, el despotismo, los abusos o la arrogancia de la riqueza. El intelectual específico que defiende Foucault (1999) deriva del “científico-experto”, su papel es el “de luchar contra las formas de poder, donde él es, al mismo tiempo, el objeto y el instrumento: en el orden del saber, de la ‘verdad’, de la ‘conciencia’ del discurso” (Foucault, 1999, p. 107). El intelectual específico debe participar de las luchas políticas en la sociedad, desafiando los regímenes de verdad que imponen visiones del mundo como las del propio intelectual. Desde este posicionamiento, Foucault propone que el “intelectual específico” se oriente por el principio de eficiencia, honestidad y esfuerzo. Eficiencia, en mi caso, en la “competencia específica”; honestidad, abarcando una “actitud de alerta”, prestando atención a las consecuencias de mi práctica teórica, de cómo los resultados de lo que estoy produciendo son usados; y el esfuerzo de estar permanentemente ejerciendo la vigilancia de buena fe exigida para sustentar esa conciencia.

Llevar a la práctica los principios éticos y políticos a los que se refiere Foucault no están exentos de dificultades sobre nuestra autoría y nuestra relación con los investigados. Las dificultades a las que me refiero son, por un lado, las de generar un discurso etnográfico de experiencias compartidas donde los investigados dialoguen y se sientan representados como sujetos activos y participativos, y no como “otros”. Por otra parte, otra dificultad añadida, íntimamente relacionada con la anterior, es el cómo comprometerme, como intelectual, en la consecución de una nueva política de verdad.

La primera dificultad estriba en crear un discurso compartido entre investigados e investigador. Un error posible y opuesto a lo anterior, será el crear un discurso donde el investigador se apropie del conocimiento del grupo investigado, legitimando y reproduciendo los regímenes de verdad y nuestra posición superior como científicos sociales.

La cuestión de cómo comprometerse políticamente como intelectual específico y transformativo es otra dificultad que entronca con la cuestión de la representación del investigado en la investigación educativa. El problema es esencialmente un asunto político y ético. Desde de mi posición privilegiada como investigadora asumo mi posición específica, que está unida a las funciones generales del dispositivo de verdad de la sociedad. Dicho de otro modo, como intelectual pongo de manifiesto mi triple especificidad: la especificidad de mi posición de clase (en mi caso, una burguesa de clase media); la especificidad de mis condiciones de vida y de trabajo ligadas a las condiciones de intelectual, y la especificidad política de la verdad en nuestras sociedades.

El desafío como investigadora-intelectual será el orientar la investigación hacia una perspectiva “dialógica”, “pluralista” y “múltiplemente centrada” (Geertz, 1999) que reconozca las posiciones subjetivas y objetivas de todos los participantes, investigados e investigador, teniendo en cuenta el proceso interactivo y dialógico del trabajo de campo antropológico. Un desafío político y ético de cambiar el régimen político, económico e institucional de producción de la verdad, separando el poder de la verdad de las formas hegemónicas. Esto será posible tanto en términos de “verdad/poder” como en términos “ciencia/ideología”, como Gramsci defiende desde su concepción como intelectual orgánico-transformativo, privilegiando el papel del intelectual como conductor de un proceso de cambio social y de desarrollo cultural que tiene como clave la acción contra-hegemónica. Creo que tanto el posicionamiento de Foucault y el de intelectual transformativo de Giroux, McLaren y Freire (2002), pueden convivir dentro de una etnografía implicativa como la que presento, con el objetivo de desafiar los regímenes de verdad impuestos como para incitar y promover una política educativa y una educación política de acción social.

2ª PARTE. LA MICROPOLÍTICA EN LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA MUNICIPAL DE ARTES Y OFICIOS DE VIGO

3. El Origen de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Desde el año 1886 a 1939

En este capítulo inicial narraré cómo fue el nacimiento de la Escuela Municipal Artes y Oficios de Vigo (EAO) desde el año 1886 a 1939, desde una perspectiva micropolítica de las organizaciones, teniendo en cuenta las relaciones de poder y los intereses de los grupos y agentes. Conoceremos la lógica interna de la política organizacional de la EAO, desde el macronivel hasta el micronivel, con el fin de tener una comprensión global de la organización escolar. Desde la perspectiva micropolítica, reconozco la influencia de la dimensión macropolítica. Las fuerzas sociales y políticas externas e internas interactúan en las dinámicas organizacionales de la Escuela de Artes y Oficios. Ambos niveles de interrelación son fundamentales para entender las redes que se generan entre la estructura organizacional, los agentes y los grupos de interés que se despliegan en estas interacciones. Se tratará de entender el presente mirando a su origen; la política de gobierno del centro, los procesos de reformas, las interrupciones y rupturas significativas de estos procesos.

En el proceso de construcción de la narrativa histórica me alejaré de las preposiciones objetivistas o las verdades intocables. En el proceso de la construcción de la investigación trataré de mostrar evidencias y no pareceres, generando un análisis de cómo se construyen las relaciones de poder dentro de esta institución.

Epistemológicamente asumo que la neutralidad no tiene cabida en esta investigación, y la visión experiencial como investigadora se mezcla con la formulación de evidencias. El conocimiento construido y las reflexiones se integran con los datos obtenidos para generar reflexiones y un nuevo conocimiento.

Como narra en su tesis Luzia de Abreu (2014, p.33):

La realidad no existe tal y como es con independencia de nosotros (Ibáñez, 2001b, p. 49), existe en una relación con nuestras construcciones y por ello no podemos obtener un conocimiento objetivo (separado de nosotros) del contexto a ser estudiado, pues siempre estaremos en “el vientre del monstruo” (Haraway, 1995).

3.1. Nacimiento de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo

Nuestro caso de estudio nace como Escuela de Artes y Oficios (EAO) en la época de la Restauración, con el Gobierno liberal de Sagasta (1885-1890). Hasta la década final del S.XIX la preocupación por la enseñanza profesional había sido limitada. Desde la Edad Media -la formación artesana- había estado vinculada tradicionalmente a los gremios, con un régimen docente regulado por un contrato privado con el maestro de taller, cuyo método de aprendizaje se basaba en la imitación y la práctica (Sousa & Pereira, 1988, p. 219).

A partir de la Constitución de 1812, los gremios se suprimen, siguiendo para ello el ejemplo de otros países europeos como Francia. A finales del siglo XIX nacen las Escuelas de Artes y Oficios (EAO), como una reacción a la crisis de aprendizaje provocado por la disolución de los gremios. Las EAO se sitúan en el contexto de la modernidad, bajo un nuevo contexto de libre competencia y de organización de los sistemas nacionales de educación que vinculaba cambio racional, progreso social y escolarización de masas.

España compartía esta misma idea de las grandes ciudades europeas de crear escuelas de enseñanza profesional obrera para la modernización industrial del país (Popkewitz, 2000b). Durante el siglo XVIII comienzan a difundirse las ideas del movimiento ilustrado (Popkewitz, 2000b, pp. 44-45) impulsadas por la burguesía, que proclamaban el conocimiento del propio yo y de la sociedad para crear una sociedad más justa y democrática.

Hasta a finales del S.XIX no se llega a gestar un sistema oficial de instrucción técnica. Los comienzos de una cierta industrialización favorecieron la aparición de sociedades de instrucción o de recreo que impulsaron la educación popular como formación profesional y técnica. La idea era fomentar la disciplina técnica industrial para conseguir la modernización económica del país (Rodríguez Campomanes, 1775), pero también tenía una intención moral, cuyo cometido era conseguir la integración social del individuo e incrementar su autoestima a través de la formación práctica y la atención a las habilidades (Pannabecke, 1996).

La primera EAO se crea en Madrid en el año 1824 con el nombre “Real Conservatorio de Artes”. Este sería un establecimiento público destinado: “a la mejora y adelantamiento de las operaciones industriales, tanto de las artes y oficios, como en la agricultura” (Rodríguez Campomanes, 1775). En el año 1827 se convierte en un centro de enseñanza elemental para artesanos, y en 1871 se funda la EAO con la finalidad de formar maestros de taller, contra maestros y mecánicos y con el objetivo de crear y promover la instalación de talleres y pequeñas industrias.

Con el Decreto del 5 de noviembre de 1886 -elaborado por el Ministerio de Fomento-, Eugenio Montero Ríos y Joaquim Sanromá¹ reorganizan las escuelas técnicas españolas, convirtiendo la escuela de Madrid en la central y creando siete escuelas de distrito: Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago de Compostela y Villanueva y la Geltrú².

Con este decreto, el Estado se comprometía a subvencionar las escuelas ya establecidas por Diputaciones y Ayuntamientos que se adaptaran al régimen del proyecto de EAO.

3.2. El origen de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo

La EAO se origina en el mes de septiembre del año 1886, bajo la protección de la Sociedad Cooperativa de Socorros Mutuos, unos meses antes de aprobar el decreto del 5 de noviembre de 1886. Los intentos de creación de esta escuela en la ciudad se venían repitiendo desde varios años atrás. La prensa local (Durán, 2008, p. 635) recogía declaraciones a favor de la creación de este centro: “Es preciso, por lo tanto, fomentar estos estudios á todo trance y por la iniciativa del Ayuntamiento, ó ya por la mera voluntad de las almas nobilísimas...”³.



Ilustración 5. Retrato de Eduardo Chao

La prensa local jugó un papel importante en la difusión y campaña de este tipo de centros. Por otra parte, la unión de fuerzas políticas y sociales favorables al proyecto y el presidente de honra de la Sociedad Cooperativa⁴ -el ex Ministro de Fomento- consiguieron impulsar una Escuela de Artes y Oficios para Vigo. La sociedad Cooperativa creó la EAO en consonancia con el surgimiento del movimiento obrero y del proceso de expansión industrial (Peña Santos, 2001, pp. 293-312), en torno a la industria conservera, los astilleros y las actividades de transporte marítimo.

Un aspecto característico del ideario societario de la Cooperativa era la visión de la educación como mejora social de los obreros y el progreso económico. La misma idea que se estaba gestando en Europa desde finales del S.XIX y principios del S. XX. Decía la introducción del primer reglamento: “En la Escuela encontrarán los artesanos de todos los oficios, y la nueva generación que ha de reemplazarlos, la instrucción general que siempre necesita el obrero y que exige más imperiosamente la industria moderna”⁵.

Con esta idea como fondo, esta sociedad -al igual que otras-, recomendaba a todos sus militantes la asistencia a las clases de enseñanza de la EAO. La sociedad encarnaba la ideología liberal ilustrada bajo los valores humanistas y cristianos de protección y fomento del obrero

para hacerlos más capacitados y cultos. Una protección paternalista del obrero que suponía un evidente deseo de integración social de los obreros y artesanos (Sousa & Pereira, 1988, p. 228) ante previsibles conflictos sociales:

Las enseñanzas o estudios que aquí se cursan, aportan a los alumnos una rutina perniciosa; como obreros, les capacita para un mejor desempeño de sus funciones; como trabajadores o dirigentes del trabajo, haciéndoles hombres de provecho para la sociedad y sostenimiento de sus familias; y a las industrias o centros industriales que sus empleados poseen, impulsando la producción, y haciendo que se realice en forma más perfecta y acabada, al progreso de las propias empresas en que trabajan. (El director de la EAO en la inauguración del curso del año 1946-47. Cuaderno de actas, p.VI).

En el año 1888, la EAO pasa a ser custodiada por el Ayuntamiento. La sociedad decide hacer entrega de la Escuela debido a las estrecheces económicas y a la falta de espacio para impartir algunas de las asignaturas teóricas del plan de estudios⁶; decía el director de la escuela en el año 1892-93: “Las dificultades con que tropezamos el curso pasado para colocar en el local de que disponemos 123 alumnos que se matricularon, nos hace temer que no sea posible en éste recibir a todos los que lo piden”⁷.

La relación de la Sociedad Cooperativa con la EAO seguirá vigente durante bastante tiempo, ya que los miembros de la sociedad formarán parte de la Junta Directiva de la Escuela. Por otra parte, los agradecimientos por su labor estarán presentes en memorias, discursos y demás documentos escolares.

El lunes se inaugura el busto de Eduardo Chao en la Universidad Popular

Vigo (Redacción). El próximo lunes, a las seis de la tarde, en la Universidad Popular tendrá lugar la inauguración del busto de Eduardo Chao, que ha sido realizado en el propio obradoiro del centro. Con tal motivo, pronunciará unas palabras de salutación el director de la Universidad, José Lores, y la concejal delegada de Cultura, María José Porteiro.

Posteriormente, el aula de teatro de la U.P. ofrecerá una representación. Se encuentra en la imprenta el facsimil de la biografía de Curros Enríquez sobre Eduardo Chao, que será distribuida próximamente.

Vigo se van a celebrar unas Jornadas de Teatro, en las que van a intervenir los grupos Quimera de Plástico, Pequeño Teatro de Valencia y Espaguetti, de Vigo. Estas jornadas tienen un costo de 400.000 pesetas. El día 24, a las seis de la tarde, organizada por la asociación de amistad España - URSS será proyectado el filme soviético «El Feroz», en versión original en ruso, con subtítulos en castellano. De este modo, los numerosos alumnos que estudian la lengua de Gogol en Vigo podrán comprobar su capacidad de entendimiento de aquel idioma.

Ilustración 6. Noticia de La Voz de Galicia del 20 de diciembre de 1987.

3.3. La donación del edificio para la construcción de la organización escolar

La escuela se traslada a una nueva ubicación. Un filántropo de la ciudad, José García Barbón, dona en el año 1900 un edificio al Ayuntamiento de Vigo para albergar la Escuela de Artes e Industrias.

El donador del edificio era un gran empresario que había hecho fortuna en su emigración a Cuba. Se convirtió en un benefactor de la ciudad aportando dinero para el ferrocarril, la iglesia parroquial, la creación de un colegio en su pueblo natal y, también, para muchos actos benéficos. Un personaje que el imaginario ciudadano lo representaría como: “un filántropo que dejó su impronta en la ciudad”⁸. Una persona generosa, comprometida con los más necesitados de forma desinteresada.

Decía una alumna de la escuela: “Mi padre nos lo contaba como un dios, para mí era un dios... Mi padre siempre decía: “el día que me muera me marcho para el cielo y si no está García Barbón, me vuelvo a donde estaba”⁹. Pero este filántropo, además de sobresalir como un gran benefactor de los pobres, también actuó como un eficaz empresario de su tiempo¹⁰. Sin embargo, la idealización colectiva dejaría de lado esta otra faceta inversionista del filántropo.

A nivel de escuela, la donación del edificio se convertiría en un hecho histórico que vincularía para siempre al filántropo con la EAO, y su concepción de educación popular gratuita.

La inauguración del nuevo edificio escolar se celebraría con gran solemnidad bajo una amplia representación de la élite eclesial, militar, política y económica del pueblo¹¹. Suponía hacer realidad el deseo ciudadano de dotar a la ciudad de una mejor escuela con más aulas, talleres, también biblioteca o enseñanza para las mujeres. Decía el director de la escuela en su discurso inaugural en 1900-01:

... que conste en estas Memorias hecho tan notable, que forma época en la historia de este Centro, cuya vida de hoy en adelante se asienta sobre base tan sólida como la misma piedra con que está construida este edificio, destinado á Biblioteca pública y á Escuela de Artes y Oficios de ambos sexos.

También la donación del edificio significó un antes y un después en la vida escolar debido a las cláusulas impuestas por el donante al Ayuntamiento. Las cláusulas de la donación afectarían y determinarían la historia escolar en sus más diversos aspectos: las reformas escolares, el liderazgo, la enseñanza o las relaciones internas.

La Escritura de donación¹² describe minuciosamente los términos de ocupación de los edificios donados al Ayuntamiento, cuyo fin establece una serie de reglas de protección de la enseñanza obrera. La cláusula segunda hace mención a la obligatoriedad del Ayuntamiento de la ciudad: “a facilitar en los edificios donados enseñanza gratuita técnica al obrero y a la mujer, y a soste-

ner en ellos o en otro local adecuado la biblioteca pública. Si el Estado o la Provincia atendieren convenientemente a dichas necesidades estará el Municipio relegado a hacerlo”.



Ilustración 7. Imagen de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo en sus inicios.

Y la cláusula tercera dicta que:

El incumplimiento total o parcial de las obligaciones que anteceden, durante dos años consecutivos, será causa de rescisión total, y las fincas donadas pasarán a ser propiedad de la persona que acreditando ser pariente del señor otorgante reclamare primeramente su derecho ante el Tribunal competente....

Dichas cláusulas determinan un uso educativo y una lógica de acción política. La gratuidad de la educación obrera será una de las condiciones fundamentales de las que dependerá el mantenimiento del edificio en manos municipales y que provocará diversos debates y enfrentamientos políticos e ideológicos entre agentes escolares y grupos de interés.

En la cláusula séptima, se establecen pautas de regulación pedagógica relacionadas con el horario y las matrículas. El objetivo sería contribuir a que el estudiante obrero pudiera compatibilizar su trabajo con las horas de estudio, y que tuviera preferencia en la matrícula sobre otros estudiantes.

Cláusula séptima: En la reglamentación de las Escuelas procurará el Ayuntamiento que las lecciones se den a horas compatibles con las exigencias de trabajo de los obreros. Para las asignaturas cuyas lecciones se den de seis a nueve de la noche, así como para todas las que constituyen la

enseñanza peculiar de los obreros, se abrirá primeramente matrícula durante 15 días para éstos tan sólo; transcurrido ese plazo se abrirá matrícula general sin distinguir entre obreros y los que no lo son, si quedase local disponible en las aulas.

Con el paso de los años, los debates y discusiones sobre el concepto de estudiante obrero fueron constantes entre los órganos de dirección. Por otra parte, el horario, al que hace mención dicha cláusula séptima: “que las lecciones se den a horas compatible con las exigencias de los obreros” se convertirá durante los años 1990 y 2000 en un mecanismo de poder por parte de la dirección escolar para manipular al profesorado con la imposición de determinada distribución temporal.

Las cláusulas de donación obligan al Ayuntamiento a regular y a mantener el edificio, no pudiendo éste enajenar, ni gravar, ni desprenderse de la posesión de los predios, ni darles otro destino diferente que albergar la Escuela Superior de Artes e Industrias y la Escuela de Artes y Oficios¹³. En caso contrario, perdería la custodia patrimonial del edificio pasando directamente a los herederos del filántropo. Dice así la cláusula duodécima:

Aunque no sea de esperar que en un tiempo alguno los señores Concejales o personas cualesquiera a cuyo cargo corren los intereses materiales y morales de esta culta ciudad, contraríen en daño de la clase obrera, la voluntad del donante, quiere éste, ocurriendo todavía a esta improbabilidad que en caso de incumplimiento de las obligaciones establecidas en las cláusulas cuarta, sexta, séptima, octava y novena, puedan gestionar y exigir su cumplimiento en la forma y por los trámites que las leyes permitan.

En esencia, las cláusulas de donación del edificio de la EAO ayudaron a engendrar un orden social a partir de la cual los individuos y grupos de interés perciben y actúan sobre la escuela. Veremos cómo la Junta Directiva, los políticos municipales, el profesorado y otros agentes sociales se valieron de las cláusulas de donación para articular estrategias de poder, influencia o de persecución de intereses.

Pongo dos ejemplos sobre la influencia del testamento en la organización escolar. Primero, en 1924, los vocales de la Federación local de Trabajadores en la Junta Directiva (una asociación obrera) se opusieron a la resolución del Ayuntamiento de la reconversión de la Escuela en Escuela Elemental de Trabajo, argumentando que iba en contra de las cláusulas de donación del edificio y del espíritu del donante.

Segundo, el grupo municipal socialista en el gobierno, año 1981, defiende la idea de reconversión de la escuela en una Universidad Popular, argumentando que era fiel a los designios del donante el mantener la custodia del edificio, oponiéndose al grupo municipal de la UCD que defendía la reconversión en EAAOA y que ésta podía entrar en contradicciones con el testamento de donación.

Estos dos ejemplos muestran cómo se utilizan las cláusulas de donación del edificio para defender los intereses políticos de un grupo. La escritura de donación durante los períodos de procesos de cambio se hará más visible sirviendo como estrategia proteccionista de las coaliciones dominantes y así poder mantener el statu quo, en otros casos, para justificar un cambio.

3.4. La micropolítica escolar en la EAO. Desde el año 1886 a 1936

La organización escolar no es algo neutro, es el resultado de dinámicas políticas de diferentes agentes y grupos de intereses de dentro y fuera de la escuela. Esto implica tener en cuenta la organización como algo más complejo que una simple estructura formal de gobierno. Hoyle (1996, p. 88) en Pereyra, González Faraco, & Coronel Llamas (2002), considera que es necesario tener en cuenta: “las estrategias que los individuos y grupos que se hayan en contextos educativos tratan de usar con sus recursos de poder y de influencia a fin de promover sus intereses”. La organización no es independiente de valores, creencias externas e internas. La EAO surge en el contexto de motivaciones e intereses en juego entre diferentes grupos de interés y del entramado de situaciones sociales, políticas y económicas.

En este apartado, haré un repaso por la organización que dio origen a la escuela, sus órganos de gobierno, las atribuciones de cada órgano, así como las dinámicas de poder entre los individuos y grupos de intereses que surgen en torno al gobierno.

Es importante entender la organización histórica de la EAO como un esquema orientador de un orden social para futuras organizaciones escolares. De manera que la estructura de gobierno, sus principios de clasificación, sus visiones sobre el liderazgo, el género, la política educativa o el papel del profesorado contribuirán a producir una micropolítica socialmente conformada.

El modelo organizativo se construirá bajo discursos de poder hegemónicos y de hipermasculinidad, contribuyendo a reproducir el sistema social jerárquico de clase y de género. Los discursos de poder buscarán disciplinar para mantener activa la estructura donde se legitiman las verdades.

3.4.1. Estructura de gobierno, un modelo agregado

El analizar el origen de la organización escolar, su estructura de gobierno y su entramado interno nos ayuda a comprender cómo se ha ido construyendo históricamente, sus cambios y sus permanencias. La organización es compleja y como identificó Simon (1958) en (López-Yáñez, 2006, p. 8) tiene una racionalidad limitada es decir, no se puede entender solamente como una estructura normativa cuya racionalidad garantiza su funcionamiento. Para entender la organización, es necesario conocer su estructura formal e informal. La estructura formal que se manifiesta como un orden de imperativos funcionales, legitimado en reglamentos y disposiciones, y la estructura informal como un orden interno que se establece por debajo o al margen del orden formal.

Desde este enfoque comenzaré a analizar la estructura de gobierno, su modelo y los procesos de cambio que adopta la escuela, sus condicionamientos externos y la comprensión de las relaciones internas que posibilitan o dificultan.

La estructura de gobierno nace como un sistema jerárquico que se asemeja al modelo agregado que describe Enguita (1999), compuesta por agentes sociales con funciones de actuación muy delimitadas y de ámbitos de actuación exclusivos. Es decir, compuesto por estos órganos de gobierno:

- Junta Directiva
- Director
- Subdirector
- Secretario
- Claustro de profesores
- Jefatura de estudios

La interacción entre los agentes que conforman los órganos de gobierno estará configurada por sus atribuciones formales, pero también a través de las dinámicas entre sus miembros. La organización no está predeterminada, las atribuciones establecerán un patrón de relaciones de poder que provee de autoridad formal a los sujetos o grupos sociales que conforman los diferentes órganos, pero también hay juegos de influencias producidas a nivel informal.

El estudio de los órganos de gobierno, desde el año 1886 a 1939 servirá para entender la micropolítica y reconocer el ámbito de conflicto y negociaciones donde se entrecruzan estrategias con diferentes capacidades de acción, en función de la posición del grupo de interés o agente y los recursos que puedan movilizar.

3.4.2. La Junta Directiva de la EAO

La Junta directiva (JD) era el órgano colegiado de regulación (Popkewitz, 1994) pedagógica más importante dentro de la escuela, cuyo objeto era: “la inspección, administración y fomento de la Escuela de Artes y Oficios establecida bajo la protección del Excmo. Ayuntamiento¹⁴.”

La JD no es una estructura monolítica y racional. Durante los primeros 40 años de vida escolar sufriría diversos cambios en su composición y en sus atribuciones producto de decisiones políticas e ideológicas. Uno de los cambios fundamentales en la composición de la JD tiene que ver con la disminución de la representación escolar y con el incremento de los representantes municipales. La JD se irá convirtiendo en un órgano de decisión político y administrativo cada vez más externalizada, y donde los agentes escolares tendrán cada vez menos presencia.

3.4.2.1. Composición de la Junta Directiva desde el año 1886 a 1936

La EAO en su nacimiento, año 1886, estuvo gestionada a través de una Junta Directiva y por la Comisión Ejecutiva de la Sociedad Cooperativa. La Junta Directiva estaba formada por el presidente, vicepresidente, director, tesorero, contable, secretario y el vice-secretario. La Comisión Ejecutiva estaba compuesta por el presidente de la Cooperativa y 8 socios fundadores¹⁵. Además, en este primer momento la escuela contaba con otros tres órganos de gobierno: Claustro de catedráticos, director y secretario¹⁶.

En el año 1888, el Ayuntamiento pasa a ejercer el Patronato de la Escuela, desapareciendo la Comisión Ejecutiva de la Sociedad Cooperativa. En 1898 se establece la primera JD de la escuela presidida por:

- Presidente nato: el alcalde del ayuntamiento.
- Vicepresidente nato: el director de la EAO.
- Secretario-tesorero.
- Vocales electivos: 3 concejales del Ayuntamiento, 2 vecinos protectores de la Escuela¹⁷, 2 profesores de la Escuela.

En esta primera JD, el Ayuntamiento elegía a los vocales: concejales, diputados provinciales y vecinos protectores. Y el claustro de profesores tenía el poder de elegir a sus representantes del profesorado. Según establecía el reglamento del año 1898, el cargo de vocal era honorífico y gratuito, y todos los vocales tenían las mismas atribuciones y deberes.

En el año 1917, coincidiendo con el contexto de crisis española producida por los efectos de la I Guerra Mundial, la creación de las Juntas de Defensa, la Asamblea de Parlamentarios y la huelga general revolucionaria, se aprueba un nuevo reglamento el 9 de noviembre de 1917; éste será sustituido por otro en el año 1921.

En el reglamento de 1917, la administración de la Escuela estaba establecida por el ayuntamiento. En él, se recogen las prerrogativas de la cláusula 5ª de la escritura de donación que establecía la creación de una junta directiva a cargo del ayuntamiento.

Por tanto, según el reglamento, la JD estaría constituida de este modo:

- Presidente nato: Alcalde presidente del Excmo. Ayuntamiento de Vigo
- Vicepresidentes natos: Concejal Presidente de la Comisión de Enseñanza
- Director de la Escuela
- Vocales natos: Subdirector de la Escuela, Profesor secretario de la Escuela, Presidente de la Cámara Oficial de Comercio Industrias y Navegación de Vigo, Presidente de la sociedad “La Cooperativa”.
- Vocales electivos: 3 Concejales del Excmo. Ayuntamiento de Vigo, 2 Profesores de la Escuela, 1 vocal patrono y 1 vocal obrero de la Junta local de Reformas Sociales, y 2 Diputados Provinciales por este distrito.

Esta composición de la JD pasa a tener dieciséis representantes. Aumentan en 7 miembros los representantes de la política municipal y provincial, se incorporan nuevos representantes de instituciones sociales y desaparecen como vocales electos los vecinos protectores.

En el año 1921, se produce una nueva reforma de la JD. En esta nueva composición desaparecen como representantes escolares: el subdirector de la escuela, los representantes de profesores y los vocales de la Junta Local de Reformas Sociales. La composición queda constituida por:

- Presidente nato: Alcalde presidente del Excmo. Ayuntamiento de Vigo
- Vicepresidentes natos: Presidente de la Comisión de Enseñanza y Director de la Escuela.
- Vocal nato: presidente de la Cámara de comercio, presidente de la Sociedad “La Cooperativa”.

- Vocales electivos: 3 Concejales del Ayuntamiento, 2 Diputados Provinciales por este distrito con residencia en la ciudad.
- Secretario: Profesor Secretario de la Escuela

En 1924, en plena Dictadura de Primo de Rivera, se produce un nuevo cambio a raíz del real decreto del 15 de marzo de 1924; se separa la enseñanza industrial de la enseñanza de Artes y Oficios. El RD de 21 de octubre de 1924 aprobará el “Estatuto de Enseñanza Industrial”. La EAO se adaptó a este estatuto modificando su estructura de gobierno y su plan de estudios. La composición de la JD recupera la representación del profesorado y la representación de los obreros y de los patronos, aunque la presencia de los representantes del Ayuntamiento seguirá siendo mayoritaria frente a los representantes escolares. La composición de la Junta Directiva de 1924 era de este modo¹⁸:

- Presidente nato: Alcalde presidente del Excmo. Ayuntamiento de Vigo
- Vicepresidentes: Presidente de la Comisión de Enseñanza y Director de la Escuela.
- Vocales natos: presidente de “La Cooperativa”, arquitecto municipal, ingeniero municipal.
- Vocales electivos: dos profesores de la escuela, un patrono elegido por la cámara de Comercio, un patrono elegido por la Asociación Patronal, dos obreros.
- Secretario-Bibliotecario de la Escuela, sin voz ni voto.

En el año 1928, como consecuencia de la aplicación del Estatuto Industrial, la Junta Directiva de la EAO es disuelta en el pleno municipal del 11 de diciembre de 1928 y sus funciones pasan a ser desempeñadas por la “Comisión Permanente del Patronato Provisional de Formación Técnica Industrial”¹⁹. En 1931, la JD se reintegra en sus funciones. En el reglamento de 1935 se da vigencia a la composición de la Junta del año 1924.

3.4.2.2. Atribuciones de la Junta Directiva

El primer reglamento que recoge las funciones de la Junta Directiva data de 1898:

a) Orientador de reformas escolares:

- Proponer las reformas que la experiencia aconseje en el Reglamento orgánico de la Escuela.

b) Administrador económico:

- Administrar los fondos de la Escuela, presentando trimestralmente las cuentas para la aprobación del Excmo. Ayuntamiento.
- Redactar presupuestos de gastos de cada año económico y aprobarlos antes del día 1 de marzo para someterlos a la aprobación del Exmo. Ayuntamiento.

c) Regulador y sancionador disciplinario de profesores y del alumnado obrero.

- Nombrar y separar los profesores y dependientes de la Escuela con arreglo a las condiciones que para esto se fijan en este Reglamento.

- Conceder o negar el permiso a las personas que lo soliciten para impartir conferencias o explicar gratuitamente otras clases que las marcadas en el cuadro de enseñanza.
- Promover cuanto contribuya al progreso de la Escuela y de la clase obrera; sancionar las propuestas de premios que presenten los tribunales de exámenes y asistir a los actos públicos que se celebren en la Escuela.

En los siguientes reglamentos de 1917, 1921 y 1935, las funciones de la JD serán muy similares, pero con un mayor sometimiento al Ayuntamiento.

Así lo podemos comprobar en el reglamento del año 1917, donde todas las funciones, a excepción de la elección del subdirector, pasan por el control municipal. Estas nuevas atribuciones hacen referencia a:

a) Orientador de reformas escolares:

- Proponer las reformas que la experiencia aconseje en el Reglamento orgánico de la Escuela sometándose a la aprobación del Excmo. Ayuntamiento.
- Proponer las modificaciones en la enseñanza sometiendo a la aprobación del Excmo. Ayuntamiento.

b) Regulador y sancionador disciplinario de profesores y del alumnado obrero:

- Nombrar y separar los profesores y dependientes de la Escuela con arreglo a las condiciones que para esto se fijan en este Reglamento, proponiéndolo al Excmo. Ayuntamiento.

c) Nombramientos

- Proponer tribunales de oposición para la provisión de cátedras, ternas, proponiéndolo al Excmo. Ayuntamiento.
- Nombrar al director de la Escuela sometiendo a la aprobación del Excmo. Ayuntamiento.
- Nombrar al subdirector de la Escuela.

En el reglamento de 1921, 1924 y 1935 las atribuciones de la JD fueron semejantes:

- Proponer reformas de reglamentos.
- Proponer nombramientos de personal administrativo y subalterno.
- Formar el presupuesto de ingresos y gastos.
- Llevar a cabo el inventario.
- Celebrar las sesiones ordinarias mensuales o extraordinarias que el alcalde acuerde.

En el reglamento de 1935, se mantienen estas funciones y se añaden dos anteriores que ya existían en el reglamento del año 1898:

- Conceder licencia a los profesores y demás personas cuando ésta exceda de 15 días y no llegue a los dos meses.
- Administrar los gastos e ingresos de la Escuela, con sujeción al presupuesto aprobado por el Ayuntamiento.

3.4.2.3. Dinámicas de poder en la Junta Directiva

Cuando se habla de dinámicas de poder desde la perspectiva micropolítica nos referimos a un orden que está en constante proceso y donde emergen negociaciones, pactos y conflictos (Ball, 1989). Las dinámicas de poder en la JD es una característica central en la vida organizacional. Se manifiesta en la toma de decisiones y en las diferentes valoraciones, creencias, intereses o percepciones de la realidad de los grupos de intereses o de las personas (Bardisa, 1997). Desde esta perspectiva, la organización es un orden negociado donde el poder es disputado (Ball, 1989, p. 95).

Lo que esta idea pone de manifiesto que las atribuciones, reglas o normas no son universales, ni intocables, sino que son materia de conflictos, discusiones, resistencias o negociaciones. Es decir, que buena parte del funcionamiento organizativo es construido socialmente, lo cual conlleva comprender el mundo social de los agentes que conforman la organización, sus valores, intereses, sus formas de pensar y sus acciones de influencia. Veremos cómo se desarrollan complejos procesos de poder en y alrededor de la JD para preservar o adquirir más poder. La influencia del contexto macropolítico en estos procesos será fundamental para entender las condiciones internas del funcionamiento escolar. En los períodos de cambio político se intensificaron las dinámicas de los agentes implicados ante un posible escenario de lucha.

A continuación, analizaré dos casos de conflictos en la Junta Directiva y el Claustro de profesores. Estos casos sucedieron durante la dictadura de Primo de Rivera. El primero, lo protagonizaron tres entidades obreras de la ciudad, la Casa Social Católica, el Sindicato Católicos de Marineros y la Federación local de Trabajadores (FT). Estas asociaciones eran ejemplos del auge del movimiento obrero y de la expansión industrial en la ciudad. El segundo caso, trata sobre la oposición de los representantes obreros de la FT a la reconversión en Escuela de Trabajo.

Con la llegada de la Dictadura de Primo de Rivera, el control se aumenta y como consecuencia de esto se intensifican las interacciones micropolíticas entre el gobierno, la JD y el profesorado. Las relaciones entre el Ayuntamiento y la escuela tuvieron sus más y sus menos según el momento político.

La escuela se transforma por decreto en Escuela Elemental de Trabajo y su tutela pedagógica y administrativa pasa al departamento ministerial de Trabajo –RD 21 de octubre de 1924-. Esta reforma del nuevo régimen dictatorial irá acompañada de diversos requerimientos de control sobre el profesorado y su trabajo, faltas de asistencia, historiales académicos, declaraciones juradas expresando sus sueldos, etc.

Sirva como ejemplo el Oficio del Negociado de Cédulas del gobierno a la EAO (Hervada 2004, p. 216):

Sírvase remitir a la mayor brevedad posible al Negociado de Cédulas Personales, relación nominal de todos los Sr. Profesores y demás empleados a sus órdenes, con expresión de la calle donde están empadronados y sueldos o jornales que disfrutaban en la actualidad.

Estas circunstancias políticas ejercidas por la dictadura, determinarán un marco de relaciones jerárquico que tratará de imponer su ideología política en el orden social de la escuela. Esta presión ideológica se sentirá en las actitudes de desconfianza y de falta de respeto del gobierno a la JD y al Claustro de profesores. Ya no contarán con ellos para la selección del profesorado. Además, sufrirán duras críticas por parte de los concejales del Ayuntamiento. Críticas como: “falta de celo” de la JD, y acusaciones al profesorado, tales como: no asistir a clase, provocar unos malos resultados de las enseñanzas o generar unos gastos exorbitantes (Durán, 2008, p. 216).

El profesorado, junto con la Dirección, responde a dichas críticas pidiendo su reparación²⁰, pero el gobierno hizo caso omiso a dicha reacción del profesorado y continuaría con sus acciones autoritarias. Otro gesto de “poder sobre” lo protagoniza nuevamente el Ayuntamiento a través de la Comisión Municipal Permanente. La Comisión aprueba el plan de estudios y el cuadro de profesores (Durán, 2008, p. 216). Ante este nuevo hecho, el profesorado y el director reivindican su derecho formal a participar en la elaboración del plan de estudios y en la aprobación del cuadro de profesores²¹.

Estas acciones intervencionistas del gobierno tenían como fin aumentar su poder y control político en la escuela mediante la intimidación y la exclusión. La organización escolar pasó a estar mediatizada por una política municipal autoritaria. La JD y el Claustro trataron de compensar dichas acciones haciendo uso de los procedimientos legales, pero también mediante la formación de una coalición (Bacharach y Lawer, 1980) citado por González (1997) para ejercer más fuerza ante el gobierno. El resultado de estas pugnas entre el gobierno y la JD y el Claustro, devino en nuevas medidas represivas, como la supresión de la JD y la expulsión de varios trabajadores: tres profesores, el auxiliar de bibliotecario, el secretario y un electricista de la escuela (Hervada, 2004, pp. 306-307). Estos empleados lucharían por sus puestos de trabajo, apelarían al Tribunal Supremo, y conseguirían que los tuviesen que readmitir de nuevo en el año 1929.

Otro conflicto interno surge entre la Casa Social Católica y el Sindicato Católico de Marineros. Ambas asociaciones reclamaban su derecho a presidir la JR como vocales electos obreros. La “Casa Social Católica” solicitó por escrito al Ayuntamiento que dejará sin efecto el artículo 2º del reglamento²² de 1924 para poder acceder como vocales obreros a la JD. La Corporación Municipal desestima dicha petición y la Federación local de Trabajadores pasa a ocupar los dos puestos de representación obrera y patronal en la Junta Directiva escolar (Durán, 2008, p. 278).

La Federación de Trabajadores (FT) se posicionó en este conflicto como el grupo de interés más poderoso; alegó que era: “la entidad obrera legalmente constituida que contaba con mayor número de colectividades y asociados y que constituía la casi totalidad de la clase trabajadora organizada en la localidad²³. Por el contrario -seguía alegando- la Casa Social Católica tenía: un insignificante número de componentes y era una asociación mixta de patronos y obreros”. Todas estas argumentaciones de la FT sirvieron para justificar el incumplimiento del artículo 2º del reglamento²⁴.

¿Cuál fue la clave de este conflicto entre asociaciones obreras? La clave fue la voluntad de poder. Una voluntad de poder que como define (Veiga-Neto, 1997, p. 33):

No es subjetiva, neutra, sino intencional; esto no significa que la voluntad sea individual y libre, sino que se produce en el juego de las prácticas concretas, que frente a lo diferencial en que esas situaciones se establecen, buscan satisfacer intereses y conferir legitimidades.

Para ambas asociaciones era una oportunidad de legitimar su autoridad (Prada, 2001), como asociación obrera en la ciudad y una motivación para ejercer su influencia.

Los órganos de gobierno de la EAO son un instrumento político, tanto para limitar el papel e influencia de opositores potenciales como para afianzar y legitimar en órganos colegiados las posiciones que interesan (Morgan, 1990, p. 150). En este caso, no sabemos si las normas reglamentarias se realizaron para limitar o favorecer el acceso a la JD de una u otra asociación. El cambio de la normativa afianzó la entrada de la Federación Local Obrera.

La duda que se nos presenta es si hubo alianza entre el gobierno y la Federación Local Obrera. La alianza entendida como coalición (Hoyle, 1996) como expectativas de recibir algo a cambio (Bardisa, 1997). Quizá estas expectativas podrían afianzar el poder de ambos, bajo un trato de favor entre JD, el gobierno y la FT. Suponiendo que esto fuera así, las relaciones entre ellos debieron de cambiar, porque en el año 1927, la FT se opondría a la propuesta del gobierno de reconversión de la escuela en Escuela de Trabajo.

Como cualquier coalición, ésta se reformula y reestructura en relación a cómo se desarrollan los procesos micropolíticos. Otro caso, donde se ejemplifica la naturaleza conflictiva de la escuela lo protagonizó los representantes obreros de la Federación Local de Trabajadores en el año 1927. La FT se opone²⁵ a la reconversión en Escuela de Trabajo frente a los demás miembros de la JD y el Claustro de profesores. E

En aplicación del Estatuto industrial, la escuela se debía transformar en escuela de Trabajo: "Todo Municipio de más de 20.000 habitantes está obligado... con arreglo al artículo 17 del Estatuto de Enseñanza Industrial, a sostener y subvencionar una escuela Elemental del Trabajo o Escuela de Aprendizaje..."²⁶. Como consecuencia de esta disposición, se disuelve la JD²⁷ pasando a desempeñar sus funciones la Comisión Permanente del Patronato Provincial de Formación Técnica Industrial:

Con la transformación impugnada por estos elementos desaparece la representación directa de los mismos en el Patronato que viene a reemplazar a la antigua Junta Directiva de la Escuela de Artes y Oficios, representación que es sustituida por vocales genuinamente obreros procedentes de los Comités Paritarios (A.A.V Escuela de Artes y Oficios. Legajo 7.8.4. 1929).

La FT se opondría a dicho traspaso de competencias directivas al Patrono Local Provisional de formación técnico industrial, alegando que era una medida impopular que entraba en contradicción con los contenidos de la escritura de donación de la Escuela²⁸. Estos fueron los supuestos:

1. Un horario de clases incompatible con el alumnado obrero, y en contra de la cláusula 7º de la escritura de donación que dicta: “procurará del Ayuntamiento que las lecciones se den a horas compatibles con las exigencias del trabajo de los obreros y de las principales de la Ciudad de Vigo y de sus inmediaciones.
2. Un aumento del alumnado superior a la capacidad del edificio.
3. El incumplimiento de la cláusula 4º de la escritura de donación: “(...) esta enseñanza gratuita y técnica será siempre administrativa y reglamentada por la Corporación Municipal, que no podrá desprenderse de estas atribuciones (...)”.

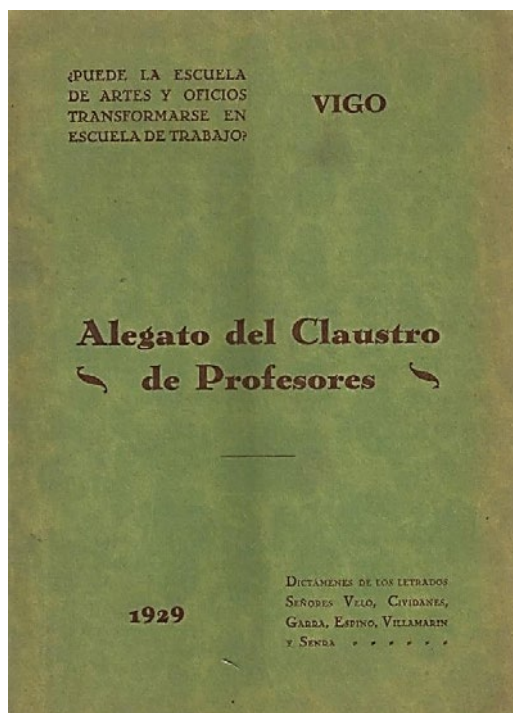


Ilustración 8. Documento de Alegato del Claustro de Profesores.

Por todo ello, la FT interpretaba que el Ayuntamiento se desprendería de la facultad de regir y administrar la EAO al dejar la inspección y régimen de enseñanza al Patronato Provincial. Exigían el cumplimiento de dichas cláusulas y el reingreso de la Junta Directiva. Lo referido por la Federación de trabajadores fue uno de los problemas de las Escuelas de Trabajos. Como dice Rico (2012) el traslado de la tutela al Estado redujo la autonomía y el poder organizativo de los patronatos. Esto es lo que la FT no quería perder, su poder como representante y la autonomía municipal. Alegaba la preservación de la administración y reglamentación escolar por el municipio, con el objetivo de mantener unos estudios específicos adecuados a las expectativas y los requerimientos locales. El Claustro de profesores se opondría rotundamente a la FT en defensa de la reconversión en Escuela de Trabajo, y crearon un documento denominado “Alegato del Claustro de profesores”, basado en los dictados de diversos letrados.

En este documento quedaba patente el conflicto abierto entre el Claustro y la FT, culpabilizando a estos de: “anteponer el interés político de no perder la representación y la intervención en los organismos, a la convivencia del sector obrero y del pueblo en general...”²⁹. El claustro

argumentaba que dicho conflicto estaba relacionado con intereses personales de permanencia en puestos de representación institucional, y con diferencias ideológicas y políticas. La FT era considerada por el Claustro “la representación socialista”³⁰, cuyo propósito era revocar los acuerdos del gobierno, como “venganza”³¹ al gobierno de Primo de Rivera por rechazar la reconversión de la escuela en Escuela de Trabajo.

El Claustro de profesores interpretaba el cambio a Escuela de Trabajo como beneficioso para la escuela: “...encuadrar el plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios en el marco de la legislación de Enseñanza Industrial, constituyen una obra de tal transcendencia, de tan positivas ventajas para las clases...”³². Para su defensa, el claustro argumentó que: “Las condiciones del legado... no se oponen a los acuerdos del anterior Consejo y del Patronato local de Formación Profesional...”³³, y que, en contra de lo que argumentaba la FT, servía a la escuela para: “engrandecerla en términos que le permiten acoger y capacitar a sus 1500 aspirantes de matrícula anuales”³⁴. Lo que supondría, según el Claustro, un contingente mayor de alumnos ya que aumentaría su presupuesto con la contribución económica del Estado. También resaltaban la conservación de las características actuales de la Escuela, a las que se añadía la validez oficial de los estudios “al compás de los demás Estados Europeos”³⁵. Las protestas de la FLT se desestiman y se aprueba la reconversión en Escuela Elemental de Trabajo.

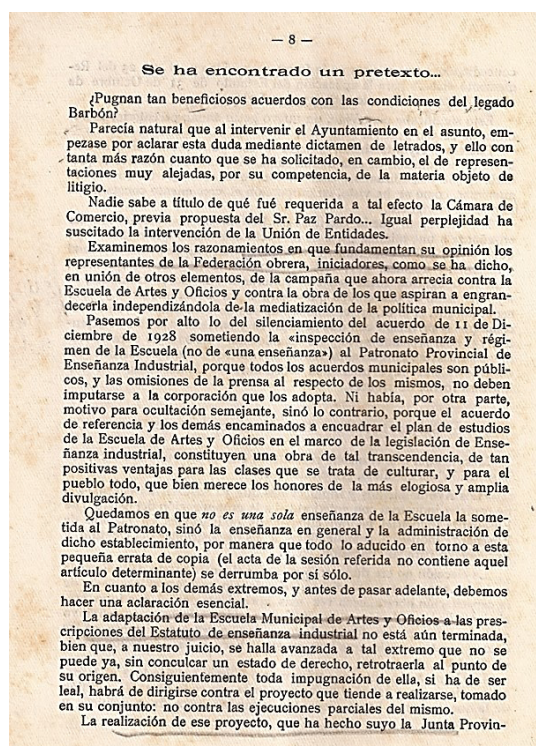


Ilustración 9. ¿Puede la Escuela de Artes y Oficios transformarse en Escuela de Trabajo?

La posición del Claustro hay que entenderla desde su deseo de mejora del prestigio institucional y profesional, pero también la percepción de inestabilidad laboral y de escasos recursos económicos. Decía el Claustro: “las cargas que pesan sobre el erario municipal son abrumadoras”³⁶.

El mantenimiento de la Escuela de Trabajo por el Ayuntamiento agravaría aún más la mala situación económica, lo que suponía un riesgo mayor para la continuidad del centro, y sus puestos de trabajo³⁷. La solución estaba en el traspaso de las competencias al Estado, de manera que se equipararan los haberes del profesorado a los de análogos funcionarios del Estado³⁸; y como dije, aumentaría la estabilidad económica de la escuela y se daría validez oficial a sus estudios.

Con el cambio de gobierno republicano, el pleno municipal del 27 de agosto de 1929 decide rechazar: “por razones de índole puramente sentimental, el acuerdo de transformar su Escuela de Artes y Oficios en Escuela del Trabajo”³⁹, y somete a la consideración del Ayuntamiento una moción de reposición de la Junta Directiva como órgano de dirección. El teniente alcalde alega: “El Ayuntamiento tenía que impedir el que dicho Centro docente sea refugio de la gratitud política en muchos casos, cuando aquella escuela no debe ser más que crisol purísimo del saber obrero”⁴⁰.

Finalmente, el gobierno municipal acuerda aprobar la moción y derogar el reglamento del año 1929 instaurado en la Dictadura de Primo de Rivera. Se dará vigencia al anterior reglamento de 1924 y se reintegra a la Junta Directiva en sus funciones directivas. Después, con el comienzo de la guerra civil, la dirección escolar se traspasa a la Comisión Gestora presidida por el Comisario de Guerra.

3.4.3. El Director y Subdirector

En su origen, los cargos de director y subdirector eran cargos honoríficos elegidos a propuesta del Claustro de Profesores⁴¹. Su función principal era el control de la organización para el mantenimiento de la estabilidad política (Ball, 1989, p. 127).

Los directores en la EAO desde 1886 a 1939 tenían en común el ser varones, ingenieros –en su mayoría– y personas de reconocido prestigio en la ciudad⁴². Tres características que simbolizaban la fortaleza, la eficacia y la técnica para dirigir a la escuela hacia el progreso social e industrial.

La masculinización en los órganos de dirección escolar fue una característica clave. La mujer tuvo una presencia excepcional en los puestos de dirección. Esto es reflejo del sistema de dominación patriarcal⁴³ y la visión androcéntrica de la sociedad del momento a la que contribuía la escuela como organización del saber.

3.4.3.1. Atribuciones del director

El RD del 5 de noviembre de 1886 define que: “Cada escuela tendrá un Director, que será Jefe del establecimiento y de todas sus secciones y dependencias, y él dependerá inmediatamente del rector de la Universidad Central”⁴⁴. En los inicios escolares, la autonomía de dirección estaba regulada y controlada por la universidad como órgano superior.

En este real decreto del 5 de noviembre de 1886 se definen las funciones de los directores de las EAO españolas:

- Art.1º Cumplir y hacer cumplir todas las disposiciones reglamentarias y de sus superiores.
- Art. 2º Convocar y presidir las Juntas de Profesores, decidiendo con su voto las votaciones que no sean secretas, en caso de empate.
- Art. 3º Designar los días, horas y locales en que han de verificarse los exámenes, oyendo a la Junta de Profesores.
- Art. 4º Amonestar privadamente y suspender de empleo y sueldo a los profesores, ayudantes y empleados en casos urgentes...
- Art. 5º Analizar con su Vº Bº las certificaciones y todas las cuentas del establecimiento.
- Art. 6º Informar las instancias que al Gobierno dirijan los profesores, ayudantes, empleados y alumnos de la Escuela.
- Art. 7º Vigilar la conducta de los escolares y aprovechamiento de los alumnos pensionistas, suspendiéndose la pensión en casos graves...
- Art. 8º Distribuir según convenga al servicio los Ayudantes y Jefes de Taller.

Las atribuciones del director no sufrirán demasiadas variaciones en los reglamentos siguientes al del año 1886. En el R.D del 16 de diciembre de 1910 se añaden dos obligaciones más (Aranzadi, 1976) citado por (Durán, 2008, p. 287):

- Nombrar los jornaleros y temporeros que han de prestar servicio en las diferentes dependencias de la Escuela.
- Elevar anualmente al Gobierno una Memoria en que se consigne la estadística y resultados de la enseñanza y se expongan las mejoras que convenga introducir en lo sucesivo.

Dichas funciones sirven para comprender las pautas de regulación y los valores encarnados en la figura del director. El director asumía el papel de informador a la Administración sobre cuestiones como: la enseñanza, el estado económico, el personal o el alumnado. Pero sus atribuciones, como hemos visto, también hacían referencia a la función de vigilante de cumplimiento, controlador económico y regulador pastoral de los agentes escolares pudiendo castigar y suspender de empleo y sueldo al profesorado. Hunter (1998) y da Silva (1998) se refieren a esta función como el modo cristiano de guiar y controlar a los individuos. Desde la perspectiva foucaultiana (1988), representaría el modelo pastoral del poder disciplinario, el director como pastor y guía de los agentes educativo, cuyo objetivo sería lograr el autogobierno del sí mismo.

3.4.4. El Claustro de profesores

El Claustro de profesores se estableció como un órgano de gobierno con “autonomía” y “libertad”⁴⁵ sobre los asuntos pedagógicos escolares. Mientras la escuela estuvo en manos de la Sociedad Cooperativa (1886-1888) el claustro se denominó “Claustro de Catedráticos”⁴⁶. Este tenía autoridad para representar a la escuela (por ejemplo, en los discursos inaugurales o reglamentarios), y poder formal de decisión escolar.

El Claustro de Catedráticos estaba formado por: “profesores honoríficos o numerarios: honoríficos, los que presten gratuitamente sus servicios; numerarios, los que perciban sueldo o gratificación”⁴⁷. Los profesores honorarios tenían preferencia para ingresar en la Escuela frente a los numerarios. Ambos, eran nombrados por el Claustro y la Comisión de Escuela: “con arreglo a las condiciones y en la forma previamente establecidas y publicadas”⁴⁸.

Los componentes del Claustro y la denominación profesional del profesorado fueron cambiando en cada reglamento. En 1898, el centro pasa a estar bajo el patronazgo del Ayuntamiento de Vigo, y con él desaparece la categoría de profesor honorario.

En este reglamento, el Claustro de Catedráticos se convierte en Claustro de Profesores compuesto por dos categorías de profesorado: profesores numerarios y profesores ayudantes. Los profesores ayudantes eran nombrados por el director a propuesta del profesor numerario⁴⁹. Los profesores numerarios serían nombrados por la Junta Directiva a propuesta del Claustro⁵⁰ con esta preferencia de orden:

1º Orden de preferencia de los profesores numerarios:

- a- Los que posean el título de Ingenieros Civiles o Militares o Arquitectos.
- b- Los licenciados en Ciencias y Farmacia para las clases de matemáticas, física y química.
- c- Los licenciados en derecho, filosofía y letras, para las clases de Estadística, Economía Política y Geografía Comercial.

2º Orden.

Los que posean el título profesional de Ayudante de Obras Públicas, Peritos Mercantiles u otros que supongan conocimientos de la materia que haya de explicar.

3º Orden.

Las clases de aplicación serán previstas en personas de capacidad reconocida, siendo siempre preferidos los que hubiesen probado en concursos, certámenes o exposiciones, por haber obtenido diplomas o premios⁵¹.

Al igual que el modelo de director, el modelo profesional hegemónico de profesor numerario eran los ingenieros. Ser ingeniero era una profesión vinculada a la Ciencia y al progreso. Un “modelo de rol” que como explica Popkewitz (1998, p. 67) establece una naturaleza imaginaria en la que se insertan ciertas normas que rigen el capital cultural dominante sobre lo profesional, el progreso económico y la formación obrera.

En el RD del 16 de diciembre de 1910 (artículo 11º) se establecen tres categorías de profesorado: profesor de término, profesor de ascenso y profesor de entrada. Los profesores de ascenso y los profesores de entrada pasan a igualarse a los auxiliares. Las plazas las obtenían por oposición o concurso, en el caso del profesorado de ascenso, y por oposición los profesores de entrada (Aranzadi, 1976) citado en (Durán, 2008, p. 253).

A partir del reglamento de 1917, el profesorado quedará dividido en dos categorías: profesores numerarios (profesores de término) y profesores auxiliares. El acceso del profesorado a la categoría de numerario y auxiliar sería con arreglo a las que estuvieran desempeñando en el cargo⁵², y las condiciones que dictaba el reglamento. El claustro de profesores serán los redactores de las bases de oposición y los componentes del tribunal. En las oposiciones ya no se exigirá el título de ingeniero para optar a la cátedra sino: “estar en posesión de título oficial, cuyos estudios se relacionen directamente con los correspondientes a la cátedra a que aspiren”⁵³.

En el reglamento de 1921 aparece equiparado el maestro de taller a los profesores, y se definirán tres vías de acceso del profesorado: provisión libre, concurso y oposición. La figura de maestro de taller desaparecerá en el reglamento siguiente de 1924, para volver a incluirla en 1935. Y en 1929, el ingreso del profesorado quedaba sujeto a la propuesta de la Comisión Permanente en caso de vacantes.

Este sería el resumen de los cambios en la composición del Claustro de profesores:

Componentes del Claustro de profesores				
Reglamento 1898	Director/Subdirector	Profesores numerarios	Ayudantes	
Reglamento 1917	Director	Profesores numerarios	Auxiliares	Maestros de taller
Reglamento 1924	Director	Profesores	Auxiliares numerarios e interinos	
Reglamento 1929	Director	Profesores	Auxiliares numerarios	Maestros de taller
Reglamento 1935	No se especifica			

Tabla 1. Componentes del Claustro de profesores desde 1898 a 1935.

3.4.4.1. Atribuciones del Claustro

Las atribuciones del Claustro nos ayudan a entender la forma en que es producida y regulada la participación docente y el lugar en el que colocan al profesorado con respecto a la estructura de gobierno del centro.

Las atribuciones del Claustro de profesores no siempre estarán recogidas en los reglamentos como un apartado aparte, aludirán a ellas cuando se refieren a las funciones de otros órganos rectores, y en algún reglamento como el del año 1935 no aparecerán recogidas sus funciones.

Este hecho simbólico sería un regulador de la participación política del profesorado y su autonomía, imponiendo cierta dependencia de la JD y del Ayuntamiento. En su origen, el claustro de profesores fue un órgano de participación en el control y gestión de la escuela con importantes funciones de política administrativo y de organización pedagógica. En el primer reglamento de 1886 las atribuciones del Claustro de Profesores fueron las siguientes:

- Art. 11 Todos los profesores, reunidos en junta, constituirán el Claustro de la Escuela y elegirán de entre ellos a quienes hayan de ejercer por tres años los cargos de Subdirector y Secretario, ambos reelegibles.
- Art. 12 Corresponde al Claustro todo lo que se refiera a la enseñanza de la escuela, formación del presupuesto anual y los particulares, creación o aumento de museos, talleres, biblioteca...
- Art. 13 Corresponde también al Claustro decidir sobre todas las cuestiones disciplinarias graves, pudiendo, por ellas, un catedrático convocar, con conocimiento del Director, a sesión extraordinaria.
- Art. 14 Al final de cada curso, el Claustro y la Comisión de Escuela pasarán a la Cooperativa, al Ayuntamiento y a los Patronos, una Memoria redactada por el Director, exponiendo los resultados obtenidos, las reformas adoptadas, las que convengan introducir y la cuenta de ingresos y gastos.

En este primer reglamento, el Claustro de profesores tendría poder de decisión y autoridad sobre la selección del personal directivo, subdirector y secretario. Estas atribuciones se mantuvieron en el reglamento de 1898 incluyéndose la obligación de formular las bases de los concursos de oposición del profesorado.

En el reglamento de los años 1917 y 1924, se le atribuyen al Claustro las siguientes obligaciones:

- Elegir al director de la escuela.
- Proponer a la Junta Directiva a los profesores numerarios.
- Intervenir en todo lo referente a la organización didáctica como: establecer horarios del curso, programas de las asignaturas y formación de planes de estudio.
- Intervenir en cuestiones disciplinarias del alumnado y del profesorado.
- Asistir a los actos sociales en representación de la escuela.

En los reglamentos siguientes, el claustro iría poco a poco reduciendo su poder formal. A partir de la transición democrática se convertirá en un órgano de reuniones de profesores de puro trámite.

3.4.4.2. La polémica sobre la asignatura de “ampliación de primera enseñanza”

Hemos visto cómo las atribuciones del Claustro de profesores fomentan y/o limitan su participación a la toma de decisión en determinados ámbitos. También me he referido al Claustro cuando expliqué los conflictos derivados de la reconversión de la EAO en Escuela de Trabajo.

Ahora vamos a analizar un caso concreto donde el Claustro moviliza todos sus recursos para influir o para protegerse contra las reformas llevadas a cabo con respecto a la asignatura de ampliación de primera enseñanza. Tales acciones vienen a ser, en esencia, una disputa por el control escolar y la definición de la “enseñanza obrera”.

La asignatura de “ampliación de primera enseñanza” tuvo diferentes acepciones en los planes de estudios: “ampliación de primera enseñanza”, “primera enseñanza elemental”, “instrucción primaria elemental” y “preparatoria”. Durante algunos bienios fue suprimida y se sustituyó por otro tipo de clases preparatorias de aritmética, gramática y lengua castellana.

En su inicio, fue una demanda de los estudiantes: “... que han tenido que abandonar prematuramente la Escuela primaria o apenas concurrieron a ella”⁵⁴ y de las asociaciones y gremios de artesanos de la ciudad que lo solicitaban insistentemente:

El gremio de Carpintería de acuerdo con el de los Canteros y el de los Panaderos de esta localidad, acordaron dirigirse a Vd. en súplica de que por los medios que estén a su alcance excite el celo de los señores que forman el Claustro de Profesores bajo su ilustrada Dirección, para que pueda crearse una clase de Instrucción Primaria en la Escuela de Artes y Oficios de esta ciudad que tan dignamente dirige por reconocerla de primera necesidad para el Obrero. (Carta del Gremio de carpinteros, de canteros y de panaderos dirigida al Director de la Escuela, el 10 de septiembre de 1894 citada por Hervada (2004, p. 766).

En el primer plan de estudios del año 1886 se establece la asignatura de “ampliación de primera enseñanza” dentro del plan de estudios de la mujer. En el año 1911 se incorpora, en el plan de estudios de los obreros, con el objetivo de paliar su deficiente instrucción primaria. El nivel de aceptación de esta asignatura por parte de todo el alumnado siempre fue alto, siendo una de las clases más numerosas⁵⁵.

En el año 1912, el concejal del Ayuntamiento somete a consideración municipal un proyecto de reforma docente y administrativa de la EAO. En dicho plan, propone la supresión en la sección de la enseñanza obrera de las asignaturas: francés, lengua castellana, geografía política y legislación y contabilidad. Y en la enseñanza de la mujer, se plantea la eliminación de ampliación de 1º Enseñanza justificando que: “no es para dar esa clase de enseñanza que deben obtener ya los alumnos de ambos sexos en las escuelas públicas”⁵⁶.

El Claustro de profesores muestra su oposición a dicho proyecto de reforma del plan de estudios. Elabora un informe que defiende la importancia de dichas asignaturas para la enseñanza del obrero.

El colectivo hace un alegato sobre la necesidad de una formación general básica para el obrero tanto en “el nivel manual del obrero, como el moral e intelectual”⁵⁷. Una concepción liberal de la educación dirigida a educar al ciudadano y al obrero, a preparar al individuo no solo para el trabajo, sino también para la vida⁵⁸. El Claustro defenderá una enseñanza compensatoria con asignaturas de cultura general con “ampliación de primera enseñanza”. Consideraban que era una necesidad por la “deficiente instrucción primaria” de los obreros y por la propia demanda de este tipo de asignaturas por parte de los estudiantes.

A este alegato del Claustro, se le suman tres voces más: alumnos, alumnas y profesorado de ampliación de 1º enseñanza. Los alumnos y alumnas de la escuela critican la supresión de la asignatura argumentando que había detrás una razón economicista: “...ya no deben ser pequeñas y mezquinas economías razones suficientes para mermar la enseñanza y la instrucción de la clase obrera”⁵⁹, y defienden su imposibilidad de cursar dichas enseñanzas en las escuelas públicas por su edad y por los horarios.

La profesora de ampliación de primera enseñanza en la sección de la mujer, se une a las voces del Claustro y el alumnado para solicitar la continuidad de la materia argumentando la “necesidad para la obrera” de este tipo de enseñanza y la demanda por parte de las alumnas: “...basta fijarse en el número normal de matriculadas que pasan de un centenar, no siendo el cupo más de ochenta, y quedando, por consiguiente, más de veinte muchachas esperando vacante (...)”⁶⁰. Y por último, hace referencia a las diferencias entre los contenidos de esta asignatura con respecto a los de la Escuela primaria. Decía: “Ya que lejos de abarcar todas las asignaturas que comprenden la instrucción primaria, se limita a las más importantes...”⁶¹ y especifica como asignaturas: aritmética, ortografía castellana, caligrafía, escritura de dictados y redacción.

El Ayuntamiento tuvo que suspender su proyecto de reforma de la enseñanza debido a la presión del Claustro de profesores en alianza con el alumnado. Como dice Fullan (2005), “uno de los problemas de las reformas es cuando se desarrollan fuera de los centros sin tener en cuenta a los profesores y estudiantes”. En este caso, el Ayuntamiento pretendía que “adoptaran” dicha reforma como propia, pero la coalición fue primordial para incrementar el poder potencial del profesorado y el alumnado y así evitar la supresión de la asignatura de ampliación de primera enseñanza.

El discurso del claustro sobre la necesidad de mantener esta asignatura cambiará durante el período de la dictadura de Primo de Rivera. El profesorado propondrá limitar la entrada en la escuela a las personas que no supieran leer, escribir o dividir. El objetivo de esta propuesta era establecer un límite de entrada para aquellos que no tuvieron una instrucción primaria elemental⁶². El profesorado consideraba que el alumnado ingresaba en la escuela con un nivel muy bajo de educación primaria:

(...) carecen de base, tienen que recoger la esencia de las materias que explica y mostrarla a sus alumnos con la mayor claridad, vulgarizada mediante razonamientos múltiples apelando hasta a un léxico especial que esté en armonía, no sólo con los conocimientos que sobre el asunto posee ¡Labora en terreno virgen!. (Discurso Inaugural del profesor de aritmética en la Memoria de la Escuela de Artes y Oficios en el año 1922-23. P. 16).

La carencia de esta base de instrucción elemental, era uno de los motivos principales que argumentaba el profesorado para justificar el examen de ingreso en la escuela. Este hecho suponía al profesorado un sobreesfuerzo que les obligaba a adaptar un léxico especial y una práctica docente basada en: “pocos conocimientos e insistentemente reiterados”⁶³.

En la imagen de la ilustración el profesorado sugiere una serie de medidas de reforma del plan de estudio, entre las que se encontraba la creación de un examen de ingreso.

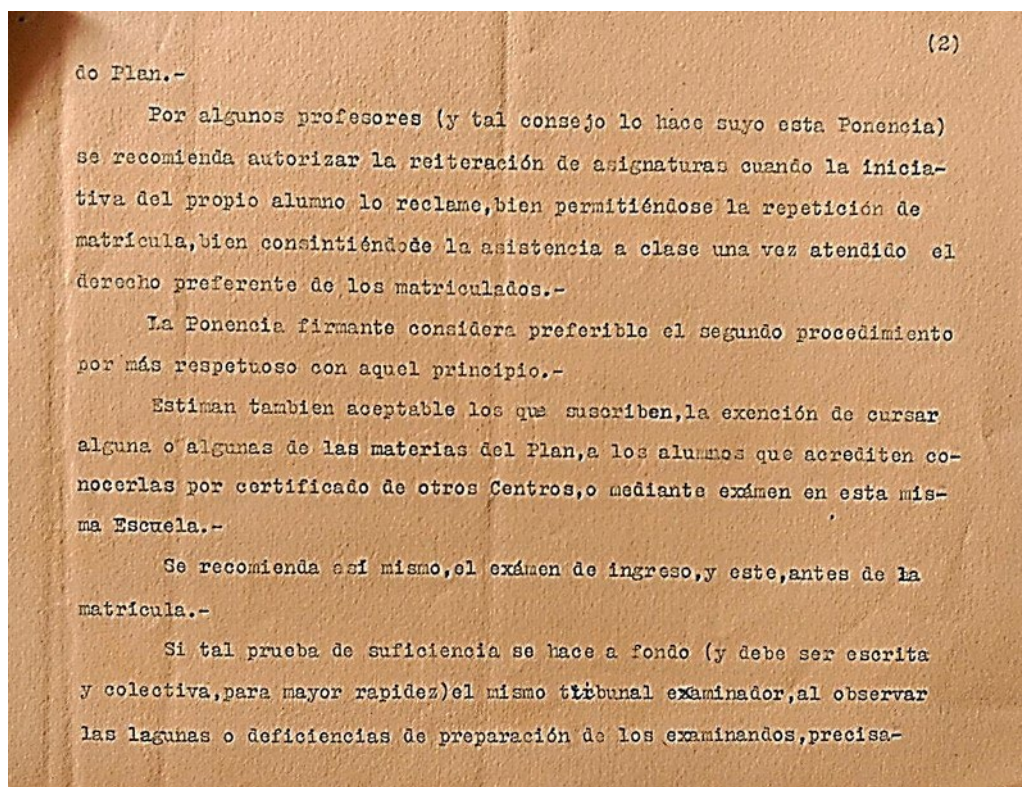


Ilustración 10. Informe para el estudio de la ponencia para Proyecto de Plan de Estudios del 28 de septiembre 1933.

Otro motivo del profesorado, para defender el examen de ingreso en la escuela, era la diferenciación con respecto a otros centros de estudios. Dice un profesor sobre la enseñanza obrera en el año 1922: “La enseñanza del obrero en las Escuelas de Artes y Oficios difiere mucho de la de otros Centros de enseñanza, tales como Colegios, Institutos, Universidades y Academias”⁶⁴.

La diferencia radicaba en que “... las enseñanzas de este Centro tienen un carácter esencialmente práctico, en armonía con la capacidad y el grado de preparación de los alumnos que a él concurren”⁶⁵.

El profesorado no quería que se asemejara la escuela a una escuela primaria, era una cuestión de distinción para mantener y defender los límites de su profesionalidad y del espacio escolar: “difiere, principalmente, por lo que pudiéramos llamar materia prima, por la calidad del alumno”⁶⁶. El discurso diferenciador se centraba en el alumnado obrero y sus “especiales”⁶⁷ necesidades de una enseñanza práctica para el desarrollo de su oficio.

3.5. Un modelo educativo para el adiestramiento obrero

Las EAO favorecieron la profesionalización de mujeres y hombres obreros. En el caso de las mujeres, significó una oportunidad para la movilidad social y profesional (Rico, 2012) hacia nuevos oficios remunerados fuera del hogar. Pero esta profesionalización se haría sobre presupuestos políticos e ideológicos de racionalidad económica para satisfacer el desarrollo in-

dustrial y, por supuesto, para mantener la jerarquización social. Para ello, el modelo educativo serviría para promover e implantar el habitus de las clases dominantes y de género socializando a los estudiantes-obreros en el arbitrario cultural hegemónico. Es decir, adiestrando a los obreros de acuerdo con los intereses de la burguesía y sus representaciones culturales y sociales. La enseñanza va a ser un instrumento clave para naturalizar la sociedad de clases y el sistema sexo/género a través de una política de dominación que disciplinarán a los estudiantes obreros y a las “mujeres” en una hexis corporal en consonancia con su categoría social. Álvarez-Uría & Varela (1991, p. 31) se refieren a un adiestramiento para los oficios, la moralización y fabricación de súbditos virtuosos. Una ética rentabilizadora del trabajo y de mantenimiento de la división social.

Esa ideología contribuirá a la formación del obrero, y el propio concepto del obrero quedará asociado a esta demarcación instruccional de los oficios, que la dirección y el claustro de profesores reproducirán y producirán como propios. El alumnado obrero sería identificado por su anexión al oficio:

...los que tengan un oficio manual: albañil, pintor de brocha gorda, cantero, carpintero, ebanista, tornero, herrero, hojalatero, tonelero, peones de todos los oficios, constructores de vehículos, plateros, fundidores, relojeros, barberos, etc. (Memoria del curso 1922-23. Discurso reglamentario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

Un discurso burgués que estructurará la manera de pensar del obrero y su formación en la EAO. Un estudiante concebido como sujeto constituido en la diferencia bajo las referencias: clase burguesa/ clase obrera, hombre/mujer, estudiante/trabajador obrero o trabajo intelectual/ trabajo manual.

Decía un profesor de los estudiantes obreros:

No es estudiante, estudioso, sí; que lo demuestra desde el momento en que a la escuela asiste; pero no es estudiante. Tiene otras obligaciones... El estudiante tiene libros y dispone de tiempo... El alumno de las Escuelas de Artes y Oficios no tiene libros. Los libros cuestan dinero... Tampoco tiene tiempo para estudiar. (Memoria del curso 1922-23. Discurso reglamentario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios).

Este discurso hacía referencia a la distinción entre el estudiante y el obrero, dos modelos de aprendices percibidos como diferentes por su procedencia de clase. Como consecuencia tendrían un destino de enseñanza diferente. Los estudiantes, hijos de familias de clase media y alta recibirán una enseñanza “intelectual” acorde con sus valores y saberes propios. Y los obreros, hijos de campesinos y de familias obreras que recibirán una instrucción y formación “manual”.

La EAO contribuyó a la división social del trabajo con una educación segregacionista basada en el déficit que prepararía a los obreros en trabajos “adecuados” a su condición de clase obrera y de género. Desde este punto de vista, la enseñanza actuará como un dispositivo de posicionamiento cultural regulador que situará a los estudiantes frente a las formas de comunicación

haciendo que dicho orden social parezca natural, real y auténtico. La clase social, la lengua, el género o la raza se convierten en marcas corporales para justificar la falta de habilidades o de capacidades de los estudiantes-obreros:

El obrero es pobre y hay que socorrerle, instruirle y educarle; el obrero es ignorante y se hace urgente instruirle y educarle; el obrero tiene instintos aviesos, y no hay más recurso que moralizarle si se quiere que las Sociedades o los Estados tengan paz y armonía, salud y prosperidad. Monlau (1871). En Álvarez-Uría & Varela (1991).

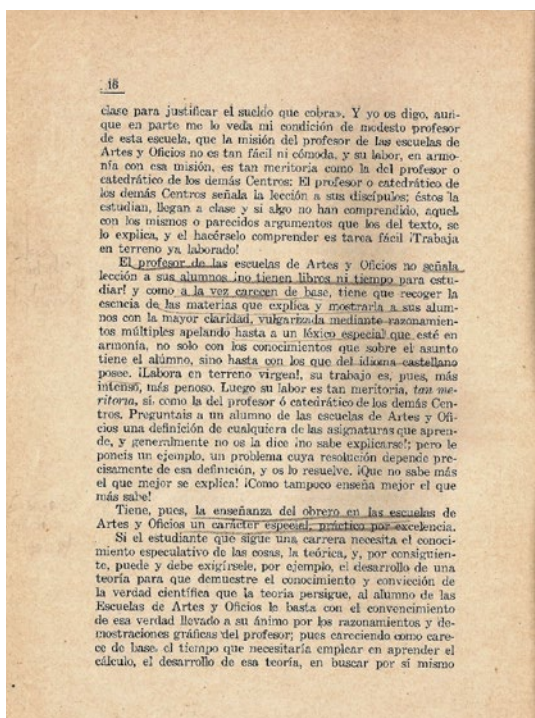


Ilustración 11. Discurso de Reglamento del curso 1922-23 pronunciado por un profesor numerario.

Este discurso de la segunda mitad del siglo XIX es compartido por la dirección y el profesorado. Decía este último en el discurso inaugural de 1927-28: "...deseando elevar al obrero inculto, educándole, porque en su educación está su redención..."

La escuela promoverá al estudiante de una triple identidad obrera que mantendrían el orden social dominante:

- Como obrero, formando al colectivo como trabajadores manuales o técnicos medios.
- Como ciudadanos en los valores sociales de eficacia técnica para el desarrollo industrial y de la obediencia para el mantenimiento del orden social.
- En el género legitimando por el sistema patriarcal. La eficacia de la enseñanza radica en eso, en la reproducción de estas disposiciones de forma inconsciente, en forma de "subjetividad socializada", regulando y armonizando las acciones. Bourdieu & Passeron (2008) denomina a esto "violencia simbólica; como un mecanismo opresor que incorpora la introyección de las personas hacia la clase social y el género mediante un tipo de

contenidos prácticos e instruccionales, el castigo, los exámenes o los premios, la imposición de la lengua castellana o el distanciamiento de la autoridad”.

3.6. La estructura del conocimiento en la EAO

La organización del saber en la EAO, desde su origen, adoptó un tipo de código agregado caracterizado por una relación educativa jerárquica y ritualizada (Bernstein, 1985). Este código agregado está muy extendido y generalizado en la historia de los currículos europeos (Bernstein, 1989). Esto significa una fuerte delimitación de la estructura de conocimiento y las relaciones sociales entre el profesorado. En este apartado, voy a analizar el código agregado a través de la estructura de enmarcamiento y clasificación que dio origen a la organización de esta Escuela de Artes y Oficios.

3.6.1. *El Docente un poseedor del saber y un estudiante desposeído*

Bernstein se refiere al principio de enmarcamiento como regulación de las relaciones pedagógicas, sobre el conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica. El enmarcamiento, en este tipo de código agregado de la EAO establecerá las relaciones legítimas de la comunicación pedagógica entre profesor/a-estudiante autorizando las relaciones dentro de esos límites de orden. La delimitación en la relación pedagógica estará unida a un concepto de conocimiento como propiedad privada del docente y a la creación de unas identidades específicas como docente y estudiante.

El análisis del enmarcamiento se refiere al control sobre la comunicación en la relación pedagógica entre docentes-estudiante, al vínculo entre ellos. En esta relación, el docente tendrá el control de lo que se puede o no transmitir o decir; y al estudiante se le negará la participación en la toma de decisiones en el aula y en el centro. Una de las claves del estatus del estudiante en la relación pedagógica radica en su definición como sujeto de conocimiento. Conceptualizado bajo los estereotipos de déficit y los arquetipos de ignorante, retrasado y manual.

Por otra parte, el sistema dual va a estructurar la manera de pensar y percibir la educación en la EAO donde los estudiantes-obreros serán excluidos del saber para ser domesticados en los saberes y en los modos de vida de los maestros y/o clases dominantes, reduciendo así su capacidad de resistencia a los discursos hegemónicos y prefijando un rol pasivo frente la enseñanza- aprendizaje. El docente, va a ser la autoridad en la materia, con poder y control sobre el conocimiento. Dice Bernstein (1985, p.224) que cuanto mayor es la libertad del docente, más se reduce la libertad de los estudiantes. Es decir, cuanto mayor es el grado de control del docente sobre la selección y organización del conocimiento, menor es el control de los estudiantes.

Los profesores eran los representantes del conocimiento legítimo en la escuela, los poseedores de la verdad; esto no sólo quedaba patente en las aulas, sino también en la creación de informes sobre las reformas de los planes de estudios, o en los discursos inaugurales escolares

donde proclamaban su “libertad absoluta”⁶⁸ como Claustro de profesores. El hecho de encarar al profesorado los discursos inaugurales del curso escolar venía a demostrar que eran considerados la autoridad del saber, y como tal representaban la excelencia educativa de la EAO.

El saber se concebía como una propiedad de los profesores que les otorgaba autoridad pedagógica. Esta autoridad se veía reforzada por ser poseedores de un capital cultural provisto de certificación pública - funcionario público- y académica, en un contexto donde había un porcentaje considerable de analfabetismo⁶⁹.

El profesorado era el especialista en la materia, el que regulaba la selección y elaboración de los contenidos (Durán, 2008, pp. 346–432), así como el modo de enseñar y evaluar. Esto les proveía de una identidad profesional singular y pretendidamente pura, con poder sobre las relaciones sociales y la organización del conocimiento en el aula. A su vez, los subordinaba a los límites impuestos entre contenidos. Es decir, el aislamiento de las materias va a dividir y aislar al profesorado no pudiendo sobrepasar los límites de las jerarquías de los planes de estudios. Esto último les restará movilidad y control sobre la estructura global de la distribución del conocimiento.

Otra cuestión del enmarcamiento del código agregado es un discurso regulador e instruccional fuerte. Este discurso articulará la comunicación entre profesores y estudiantes a partir del aprendizaje de hábitos y la clasificación de las actitudes. Esto conduce a un estilo de instrucción escolar muy pautada, que incorpora la rentabilidad del tiempo de producción, una metodología basada en la práctica sobre la teoría y una práctica que homogenizan a través de los ritmos y la concreción.

La EAO promovía un estilo de instrucción de “pocos conocimientos e insistentemente reiterados”⁷⁰. Ejercitaciones concisas, rápidas, secuenciales, de repetición y memorización: “... de una orientación útil, desarrollándose conforme a los principios pedagógicos, yendo de lo fácil a lo difícil...”⁷¹.

Con respecto a lo que se podía transmitir y aprender, era el profesorado el que seleccionaba un conocimiento pretendidamente inclusivo y conectado con la experiencia de la clase obrera. La realidad enmascaraba una imposición de la visión burguesa sobre el alumnado. Comentaba el Presidente de la JD en el año 1934 refiriéndose al cambio del plan de estudios: “(...) debe estar consagrada a suplir las carencias de estudios en la niñez de unos alumnos y a mejorar los conocimientos de otros, para que rindan mayor eficacia en sus labores profesionales”⁷².

El estudiante-obrero era socializado en una identidad educativa singular que lo posicionaba de forma desigual ante el conocimiento. Su conocimiento era desechado por ser considerado irrelevante y vulgar, y por ello sometido y convertido en “no saber”⁷³ a través de mecanismos de exclusión, censura, ritualización y canalización de los mismos (Álvarez-Uría & Varela, 1991, p. 42). Un ejemplo claro fue el idioma y las habilidades lingüísticas que tenían los estudiantes obreros. La lengua materna de la mayoría de ellas y ellos no era el castellano, sin embargo, la escuela obvió siempre dicha cuestión hasta el punto de no hacerlo nunca visible⁷⁴. Esto era una forma de censura y de exclusión de la cultura de procedencia de los estudiantes. Por otra

parte, cabe pensar en las enormes dificultades que tendrían estos estudiantes para la comprensión y comunicación en la lengua castellana. Esto debía de ser un problema para que pudieran desarrollar una conducta significativa adecuada al contexto escolar. Y de ahí, un posible fracaso escolar representado en forma de conflictos⁷⁵, absentismo⁷⁶ o bajas calificaciones⁷⁷.

La forma de relación pedagógica socializaba e instruía a los estudiantes obreros en valores de sumisión al trabajo y al sistema patriarcal. Con respecto a lo primero, se transmitía la idea de la adquisición del conocimiento no como un derecho, sino algo que debía ser ganado o trabajado. Decía un profesor: “Al desarrollar ante vuestros ojos, obreros (y obreros somos todos) el poema dignísimo del Trabajo, es para alentaros en vuestra honrada labor haciéndoos contemplar el progreso humano (debido a vuestros músculos y vuestras inteligencias)”. El objetivo era: “civilizar a los hijos de los trabajadores” (Álvarez-Uría & Varela, 1991, p. 54), educar su voluntad mediante el trabajo para: “dignificar al hombre y perfecciona a la sociedad”.

El sistema patriarcal era otra forma de enmarcamiento fuerte que estuvo siempre presente en la relación pedagógica. Las estudiantes no van a tener la consideración social que sus compañeros, existiendo una clara asimetría que reproducía la subordinación de las mujeres basada en la ideología sexo/género. Así se refiere el profesor de dibujo en el discurso inaugural del curso 1927-28:

Y vosotras, lindas mujercitas del mañana, cultivad también vuestra inteligencia, que el saber es arma poderosa en la vida y un encanto más que añadir a los vuestros. Instruíos cuanto podáis, haceos cultas y siempre útiles, pero no abandonéis nunca vuestra dulce feminidad...

Este discurso, era un alegato a un modelo de feminidad diferencial cartografiada como objeto de belleza para el disfrute de los otros, los hombres. Las estudiantes eran objetualizadas y reducidas por las visiones androcéntricas bajo la categoría “mujer”⁷⁸ a una feminidad de naturaleza sexual “única” y singular. Eran reducidas a un espacio generizado, que les dejaba poco espacio para el acceso a la autoconciencia y a la autorrepresentación. Es decir, a la posibilidad de ser sujeto, de tener capacidad de nombrar y significar el mundo⁷⁹. El discurso pedagógico se orientaba a “suministrar a la mujer de las clases humildes un medio decoroso de defensa individual en la lucha por la vida”, y “atendiendo a la misión formativa del hogar en los años preescolares, dotarla de los conocimientos indispensables a la elevada función que dentro de él le incumbe”⁸⁰. Se trataba de socializarlas en armonía con la ideología del progreso, pero dentro del sistema patriarcal.

El modelo de feminidad hegemónico no sabemos qué repercusión tuvo entre las estudiantes de la escuela ya que su papel fue silenciado en la historia escolar. Encontramos algunas referencias sobre su participación en la vida escolar solicitando cambios de asignaturas o incluso apoyo a alguna profesora. Estas solicitudes se realizaban desde una posición moderada y nunca subversiva que pudiera alternar o salirse del marco normativo del orden social impuesto. Por ejemplo, en el año 1902 las alumnas solicitan la prolongación del curso escolar a la Junta Directiva: “Al terminar el curso escolar las alumnas manifestaron sus deseos de que se prorrogase éste si hubiera medios para ello, y la Junta Directiva... creyó conveniente prorrogar el curso un mes más...”⁸¹.

Otro ejemplo de participación de las alumnas fue en el año 1912 a propósito de la reforma del plan de estudios y la pretensión de suprimir asignaturas en los planes de estudios. Al igual que hicieron los estudiantes obreros, las estudiantes presentaron una instancia al Ayuntamiento en la que pedían no suprimir la asignatura de “Ampliación de 1º enseñanza”:

A que se digne no sólo a desestimar esa proposición que perjudicaría a las ochenta alumnas que, por término medio, concurren a la susodicha clase a perfeccionarse en la enseñanza práctica de Aritmética, Caligrafía, Ortografía y redacción de documentos, sino hacer que la clase sea diaria, a fin de instruirse más rápidamente... (Legajo 13.9.5 Año 1912. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

La mayoría de las alumnas tenían como ocupación costureras y modistas, pero a partir de 1936 aumenta el número de alumnas en la categoría de “estudiantes” y “sus labores” disminuyendo en gran medida las estudiantes de profesión modista y costurera. Lo cual indicaba un cambio en los oficios unido a un nuevo contexto político y social. Los oficios, junto con su clase social y el género podían ser indicadores para entender su relación pedagógica con el modelo de feminidad hegemónico. Una instrucción marcada y un discurso regulador fuerte tendrían su efecto sobre las identidades de las alumnas, ya que, a través del poder disciplinario y las tecnologías de género, les impondrán un automodelado y una autovigilancia dentro de los límites del sistema de clase y del patriarcado.

3.6.2. Los exámenes y los premios en la EAO

El sistema de examen o premios eran un ejemplo de marco sobre los estudiantes. En palabras de (Foucault, 1988, p. 189) los convertía en objeto de conocimiento y a la vez en presas del poder disciplinario, en ese doble proceso de producción y control del sujeto-estudiante que permitía calificar, clasificar y castigar. La evaluación en la escuela se hacía durante un tiempo por medio de examen de fin de curso, y en otros momentos era el docente de la asignatura quien calificaba a su alumnado según su propio criterio⁸².

ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS
CURSO DE 1899-900 ESTADO NÚMERO 3

Número de alumnas matriculadas y resultados obtenidos en los exámenes

ASIGNATURAS	NÚMERO DE ALUMNAS				CALIFICACIONES OBTENIDAS				N.º de días de asistencia	PROMEDIOS	
	Matriculadas	Asistidas	Examinadas	Examinadas	Notas	Calificación	Calificación	Calificación		Calificación	Calificación
Primer curso de Aritmética	10	78	85	9	7	9	3	3	60	55	55
Segundo de Aritmética	7	49	56	6	9	3	1	1	85	80	85
Geometría	2	18	19	6	1	1	1	1	11	14	14
Statística	1	6	9	1	1	1	1	1	11	11	11
Gramática y Ortografía	1	16	17	3	3	3	3	3	12	12	12
Teoría e Historia del Arte	1	14	14	4	2	2	2	2	10	10	10
Operaciones	1	5	5	1	1	1	1	1	11	11	11
Geografía elemental	1	4	5	1	1	1	1	1	11	11	11
Geometría Plana	1	2	4	1	1	1	1	1	11	11	11
Objeto geométrico elemental, primer curso	1	34	33	13	13	0	20	1	34	29	34
Id. id. id. segundo curso	1	53	68	19	28	0	3	1	13	49	53
Id. id. id. tercer curso	1	34	42	19	12	6	3	1	12	20	19
Alfabeto y Vocabulario	1	14	14	6	2	1	3	1	11	8	14
Alfabeto y Vocabulario	1	1	3	1	2	1	1	1	11	11	11
Música y Piano	1	1	3	3	1	1	1	1	11	11	11
SUMA	14	375	436	84	71	17	28	1	214	217	244

Vigo 23 de Septiembre de 1900

V. B. El Encargado *Fernando B. Naval* El Secretario *Manuel Bouso*

Ilustración 12. Evaluación de alumnas y alumnos de 1900-01. Memoria del curso.

El examen se eliminó entre 1910 y 1924, y en ocasiones, en épocas de obligatoriedad no se realizó. El examen consistía en una prueba oral al final de curso -mes de mayo y septiembre-, con un tribunal conformado por el profesor de la asignatura y uno o dos profesores designados por el claustro⁸³. Para la calificación se tenía en cuenta: “además del resultado del ejercicio, la hoja de estudios y los trabajos realizados durante el curso”⁸⁴, calificando a los estudiantes con: sobresaliente, notable, bueno, aprobado y suspenso⁸⁵. Las notas en la escuela eran normalmente altas, lo que se premiaba con la gratuidad de la matrícula.

En el año 1903, de 255 estudiantes obreros examinados, 7 obtenían sobresaliente, y de 171 alumnas, 97 obtenían sobresaliente (Hervada, 2004, p. 198). El Ayuntamiento, consideraba que eran demasiados sobresalientes y decide en contra de la opinión del Claustro⁸⁶, establecer un cupo de premios de un 10%. Los premios los obtenían los estudiantes al obtener la calificación de sobresaliente. Para ello, debían optar a un examen oral o práctico extraído del temario dado durante el curso delante de un tribunal. Existían varias categorías de premios según la cualificación obtenida: “a los sobresalientes se adjudicará primer premio; a los notables accésit; y premio de aplicación a los demás que por este concepto principalmente se hayan distinguido en el curso”⁸⁷. Además, a los estudiantes que habían obtenido el Diploma de capacidad con nota de sobresaliente en la mayoría de las asignaturas, se les promocionaba para completar su formación “visitando buenos establecimientos de su profesión u oficio, o practicando en ellos durante un tiempo”⁸⁸.

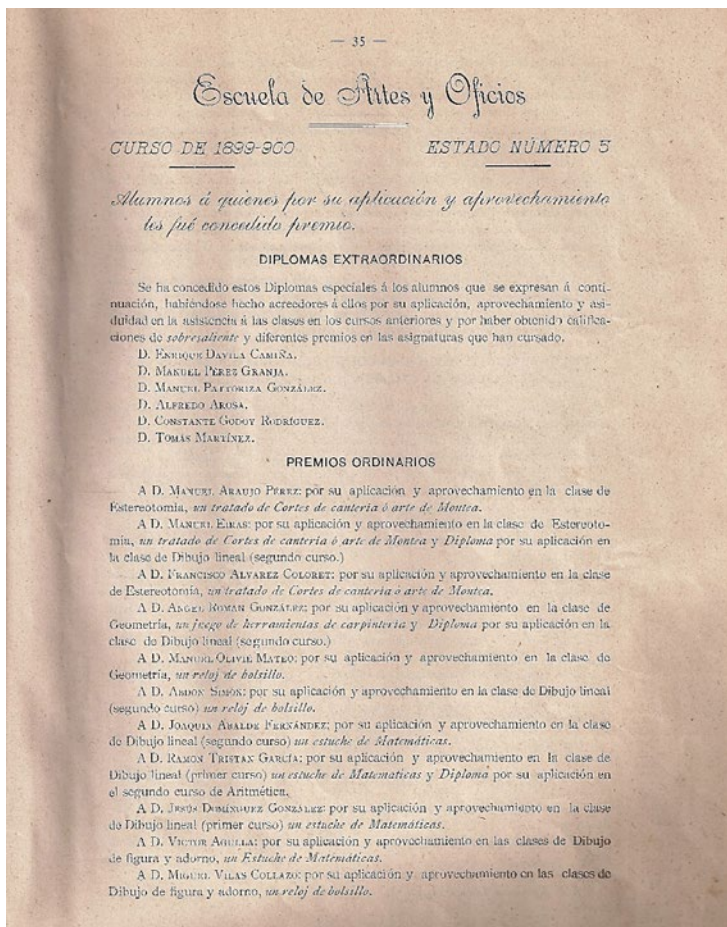


Ilustración 13. Evaluación de alumnas y alumnos de 1900-01. Memoria del curso.

3.6.3. La regulación horaria y la distribución del conocimiento

Foucault (2003, p. 156) define el tiempo como un esquema anátomo-cronológico del comportamiento. Un tiempo que penetra el cuerpo y con él todos los controles minuciosos del poder. El horario va a ser una forma de distribución disciplinaria, la ordenación para regular el acceso a la escuela, qué personas pueden entrar y cómo se deben distribuir según el horario. Para establecer una concepción del tiempo productivo, segmentado y jerárquico que impone una clasificación de los contenidos, del alumnado y del profesorado.

Las reformas y su redistribución del conocimiento afectarán a la organización del tiempo. Por ejemplo, el calendario escolar fue sufriendo pequeñas variaciones en el inicio y término del curso. El curso en la escuela se solía inaugurar a mediados de septiembre o primeros de octubre, y finalizar entre el treinta de abril al treinta de mayo.

Las clases eran diarias de lunes a sábado y con una duración por sesión de una hora o una hora y media. La jerarquía entre contenidos se percibía en el orden diario y semanal de las asignaturas.

Con respecto a la organización horaria escolar estaba relacionada con la distribución del conocimiento y la división social del trabajo. Los rasgos definitorios eran:

- La fragmentación de los contenidos en segmentos de duración con una programación horaria dividida por horas; dividida en asignaturas, secciones y cursos; dividido en clases teóricas y clases prácticas; y dividido entre tiempo escolar para los hombres y tiempo escolar para las mujeres.
- La jerarquización del tiempo según la importancia de la asignatura o del alumnado. Las asignaturas más importantes de la enseñanza obrera (geometría, la aritmética o corte y confección de vestidos) serían diarias, en un horario compatible con la salida del trabajo (a partir de las 18 o 17 h.) Las asignaturas consideradas menos importantes, se impartirían dos días por semana e, incluso, un día a la semana o bisemanal.
- El tiempo fijado a cada asignatura en el currículo está relacionado con un estatus diferencial y un ordenamiento jerárquico en el marco de las relaciones de poder y control. De manera que cuanto mayor sea el tiempo dedicado a determinadas asignaturas mayor importancia a nivel de contenidos. Esto a su vez regula las diferencias y semejanzas entre sujetos, profesores y estudiantes.

En la escuela, las alumnas tenían un horario de mañana de 11:00 a 14:30 h, y los estudiantes por la tarde de 17:30 a 21:00 h. En el reglamento de 1898 explica que: “Cuando se organice la enseñanza de la mujer, las clases correspondientes serán por la mañana o en las primeras horas de la tarde, pero en ningún caso en las mismas señaladas para los hombres”. Esta ordenación temporal separaba a los estudiantes por sexo asegurando el control del alumnado y la reproducción y producción del sistema patriarcal.

Esta distribución horaria se establecía adaptándose a la legislación oficial de la enseñanza, o desde el Ayuntamiento, sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Esto implicaba

que muchos alumnos y alumnas no podían asistir a determinadas clases por incompatibilidad horaria con sus trabajos, lo que les obligaba a escoger asignaturas a partir de una determinada franja horaria. En el caso de las alumnas, el horario dificultaba la compatibilidad con el trabajo de muchas de ellas, modistas, bordadoras o sombrereras, por ejemplo, y su trabajo doméstico. Esto era otro indicador de la visión androcéntrica que mediaba en la organización escolar y que actuaba como filtro de entrada de mujeres trabajadoras.

3.6.4. La organización espacial y la distribución del conocimiento

La distribución espacial, al igual que el tiempo, era una técnica del poder disciplinario que muestra una orden jerárquico y fragmentado entre especialidades, profesorado y género. Así el espacio, al igual que el tiempo, va a imponer límites entre contenidos que van a repercutir sobre la relación pedagógica entre el profesorado y el alumnado.

Así, la organización espacial escolar estaba representada por una jerarquía entre las asignaturas consideradas más importantes y menos importantes. Las asignaturas más importantes para la formación obrera, como dibujo geométrico y aritmética, van a estar ubicadas en la planta principal, con las aulas más espaciaosas, más visibles, de acceso fácil.



Ilustración 14. Imagen propia del pasillo de entrada a las aulas de las aulas de bolillos y pintura.
2º planta de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

En la planta baja de la escuela estaban instaladas la biblioteca, con una entrada independiente, y las clases de química, modelado, electrotécnica y descripción y montaje de máquinas de

vapor. Y en la segunda planta, se impartía la enseñanza de la mujer y las clases de bellas artes, como dibujo de figura y adorno para ambos sexos. Dicha clase de dibujo durante el día estaba destinada a las mujeres y, por la noche, a los varones. En esta segunda planta también se encontraba la clase de música, ampliación de primera enseñanza, estereotomía y corte de vestidos.

Las asignaturas se definen por el rango, el lugar que se ocupa en una clasificación de un sistema de relaciones (Foucault, 2003, p. 149). Y este rango también tiene su efecto sobre los estudiantes y el profesorado, les otorga un estatus y les asigna un emplazamiento, otorgando a cada uno su lugar en relación a la asignatura. La división espacio-temporal estará regulada por el mantenimiento de los límites de la división social jerárquica. Cuanto más marcados son los marcos entre las categorías, mayor será la división espacio-temporal y la vigilancia jerárquica para no exceder esos marcos.

3.7. Reformas escolares para el progreso. De 1886 a 1939

La organización del saber en la escuela durante este período fue, en gran medida, producto de continuas adaptaciones a la política educativa nacional y a las modificaciones de la política municipal. Los Reales Decretos (RD) fueron la pauta general que iluminaron la historia de las reformas en el primer tercio del S. XX en la EAO. La escuela estuvo constantemente expuesta a adaptaciones de la enseñanza que incluían cambios reglamentarios, cambios en los planes de estudios e incluso cambios en la denominación.

Las adaptaciones a los RD significaban adecuarse a las regulaciones externas del campo del Estado que marcaban la estructura organizativa, el tipo de discurso pedagógico, los agentes de transmisión del discurso y el cómo había que transmitirlo. La corriente ideológica del Estado estaba ligada a la idea de progreso. Una idea basada en las concepciones de la Ciencia como productora de un mundo mejor y la invención de la reforma escolar planificada. Dice Marzona (2005), citado por Bolívar (2010), que la sociedad moderna incorpora la reforma como factor de progreso, y como una dinámica social centrada en una concepción valorativa. Y añade Popkewitz (1994, p. 199): “Como un movimiento del mal hacia el bien o hacia la posibilidad de aquel bien”.

Los agentes educativos de la EAO compartían esa misma concepción de la reforma escolar vinculada con el progreso como oportunidad de mejora. Decía un profesor de la EAO: “Grande es la ventaja que para el pueblo supone que el Estado sostenga la Escuela de Industrial Superior, no solo por su incontestable utilidad...”⁸⁹. En el año 1924, el Claustro de profesores defenderá la transformación de la EAO en Escuela de Trabajo⁹⁰:

Escuela de Artes y Oficios no responde ya, por la escasez de sus elementos, a las necesidades actuales de la colectividad viguesa. Los recursos para sostenerla han ido aumentando en progresión aritmética, en los últimos años, en tanto la progresión ha sido geométrica en el desarrollo de la población.

Como vimos, este cambio a Escuela de Trabajo enfrentó a la federación de Trabajadores (FT), con la JD y el Claustro. La defensa del Claustro de profesores del cambio a Escuela de Trabajo, implicó legalizar sus prácticas educativas, incorporarse en un marco de legitimación profesional que les equiparaba económicamente a los funcionarios del Estado, y también la oportunidad de ser normativizados. Así lo evidencia el Claustro con esta afirmación “(...) transformar la Escuela de Artes y Oficios en Escuela de Trabajo, y reconocer la oficialidad de esta última”⁹¹.

El compartir una misma idea de cambio como progreso, no implicó desavenencias, conflictos de intereses o resistencias. Las reformas movilizan las fuerzas que operan en el seno escolar, y las reformas verticales agudizan más las tensiones y actitudes negativas (López Ruiz, 2000).

Las adaptaciones de los planes de estudios fueron la tónica general de las reformas escolares de 1886 a 1939, la mayoría efímeras y superficiales. Por ejemplo, el cambio de EAO a Escuela del Trabajo: “...ha resuelto esta Corporación efectuar el acoplamiento de las disciplinas que integran el cuadro de asignaturas de la citada Escuela Municipal, al nuevo plan docente...”⁹².

Las reformas producirán pocos cambios, serán pequeñas modificaciones en los planes de estudios variando las asignaturas, el número de asignaturas, el tipo de secciones o el número de cursos. Se mantiene la concepción de enseñanza práctica y técnica y el principio de clasificación agregada, con límites entre contenidos claramente establecidos:

- Asignaturas: dibujo geométrico, aritmética, dibujo de adorno, música, francés, etc.
- Cursos: preparación, 1º, 2º, 3º, 4º y 5º.
- Secciones: comercio, obrero, bellas artes, mujer, profesional, etc.
- Especialidades: mecánico, maquinista, electricista, comerciante, obrero de la construcción, sombrerera, costurera, etc.

Voy a comenzar exponiendo los planes de estudios de los años 1886, 1902 y 1932, como tres ejemplos de contenidos más generalistas, para mostrar finalmente el plan de estudios del año 1924 basado en una concepción formativa más especializada.

Los planes de estudios de la escuela podían cursarse escogiendo asignaturas sueltas de un mismo curso. Decía un profesor al respecto: “...no cabe imponer a los alumnos el plan de estudios completo por el orden lógico de prelación en las asignaturas, por la razón sencilla de que cada cual aspira sólo a las que más necesita para su oficio”. Esta libertad de elección, en un principio, podía suponer mayor control del alumnado sobre los contenidos o sobre la adquisición de una identidad profesional. Sin embargo, el aislamiento entre los contenidos y la falta de participación en la selección de ellos les impone a los estudiantes una posición subalterna regulada por la distribución del poder.

El primer plan de estudios de 1886 es una adaptación al RD del 5 de noviembre de 1886 que la escuela había adaptado, añadiendo asignaturas; por ejemplo, manejo y montaje de máquinas de vapor, modelado y vaciado, estereotomía, teoría e historia del arte y geografía estadística. Consideraban que dichas materias eran necesarias para los obreros de la localidad para trabajar en la construcción de barcos y edificios. El plan tenía una concepción generalista de la

formación, cuya misión era ofrecer: “una instrucción de todos los alumnos cualquiera que sea la profesión á que se dediquen”.

La enseñanza estaba dividida en: enseñanza obrera, comercio, bellas artes y mujer. La enseñanza obrera estaba conformada por un ciclo de cuatro cursos⁹³.

- Los tres primeros cursos estaban concebidos como enseñanza elemental con materias fundamentales y básicas para el alumnado que requería una “instrucción primaria más elemental”.
- El cuarto curso era de especialización para aquellos obreros que querían formarse como capataces o maestros y maquinistas par: “los obreros que han cursado con aprovechamiento estas enseñanzas y desean completarlas con los conocimientos necesarios para aspirar al desempeño de algunas profesiones intermedias”.

Plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios del año 1886		
Enseñanza Obrera 1º, 2º, 3º Curso.	Aritmética, Álgebra y Geometría	
	Física y Química	
	Mecánica	
	Dibujo y Contabilidad industrial	
4º Curso	Capataces o Maestros	Geometría Estereotomía Dibujo de proyectos
	Maquinistas	Mecánica Industrial Máquinas de Vapor Dibujo de Proyectos

Las enseñanzas de bellas artes y de comercio estaban constituidas por un único curso de cuatro asignaturas elementales. La enseñanza de comercio tenía como fin formar al estudiante hacia una diversidad de puestos medios como administrativo, asistente de comercio o contable. Y el objetivo de la enseñanza de bellas artes era proporcionar unas destrezas técnicas

generales para convertir al obrero no en un artista, sino en un trabajador artesano con gusto estético que dominara el dibujo y las técnicas artísticas para poder aplicar al trabajo industrial.

Plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios del año 1886	
Enseñanzas de Bellas Artes	Aritmética Geometría Práctica Dibujo de Adorno y Paisaje Modelado, Vaciado y Talla
Enseñanzas de Comercio	Aritmética Práctica Geografía Estadística Teneduría de libros Prácticas de Contabilidad, Derecho Mercantil, Economía política Idiomas

La enseñanza de la mujer iba dirigida a las mujeres obreras y estudiantes. Su plan de estudios lo formaba un único curso de cuatro asignaturas de índole general que formaba en los conocimientos básicos de la geometría, la contabilidad, el dibujo y el corte de vestidos. Como vemos, las asignaturas estaban orientadas hacia el oficio de modista y secretaria, pero a la vez tenían un marcado carácter doméstico donde las alumnas también aprendían a ser mujer: a ser el sexo bello, a ser madre y esposa. El objetivo era instruir las en las labores para el mundo profesional y doméstico, para ser “cultas”, a la vez que “útiles”⁹⁴, para el orden social.

Plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios del año 1886	
Enseñanzas para la mujer	Aritmética y Geometría práctica Dibujo Industrial y de Figura Corte de Vestidos Contabilidad Industrial

En el año 1902, los estudios de la escuela son declarados válidos oficialmente por adaptarse a las enseñanzas de las Escuelas Elementales de Artes e Industrias⁹⁵. El nuevo plan tendría tres secciones: enseñanza elemental de industrias, enseñanza especial del obrero, enseñanza especial de la mujer. La primera sección correspondería a la “sección oficial” con asignaturas

propias dispuestas en conformidad al RD del 17 de agosto de 1901, e incorporando, a su vez, asignaturas propias consideradas por el profesorado de interés local para el obrero.

La enseñanza oficial toma como referencia el real decreto de la enseñanza elemental de industrias, en el que se establecen tres cursos de corte generalista.

- En los dos primeros años se imparten asignaturas de cultura general, como geografía general y de Europa y francés, y asignaturas teóricas y técnicas, como aritmética y dibujo geométrico.
- El tercer año lo conforman seis asignaturas de especialización politécnica. En todos los cursos se establecen las prácticas de taller como contenido común, consideradas de gran importancia para la formación elemental industrial.

La enseñanza obrera está compuesta por un cuadro de asignaturas muy similar a la sección oficial, dividida por dos series de especialización formada por cinco cursos cada una:

- Aparejadores, carpinteros, canteros y albañiles.
- Mecánicos, herreros y obreros en otros metales, fogoneros.

La enseñanza oficial y la enseñanza obrera son muy similares entre sí, comparten el mismo profesorado y asignaturas comunes como aritmética, dibujo geométrico, contabilidad, física, construcción general, mecánica o lengua castellana.

Plan de estudios de la Enseñanza elemental de industrias de 1902		
Sección Oficial	1º curso	Lengua castellana Aritmética Geometría Francés Dibujo geométrico Geografía general y de Europa Prácticas de taller
	2º curso	Algebra y trigonometría Francés 2º Dibujo geométrico e industrial Geografía especial de España Contabilidad general Prácticas de taller
	3º curso	Física Química general Técnica Industrial Construcción general Electrotecnia elemental Mecánica general Prácticas de taller

La diferencia entre ambas está en el tipo de asignaturas de dibujo y en las asignaturas del último curso. Los ciclos estaban pensados para que pudieran: “servir de norma a los obreros”⁹⁶ como regulación de la diferencia entre contenidos y de establecimiento de categorías de pertenencia entre ser aparejador o mecánico, carpintero o herrero, cantero u obrero del metal. Este sentido de pertenencia temprana, desde el primer curso, solo existe en la enseñanza obrera y no en la oficial.

Este itinerario de enseñanza obrera estaba pensado para adquirir una cultura general y una formación básica industrial que: “abarca asignaturas que sin tener cabida en el plan oficial de los estudios elementales de industrias, se consideran más importantes para la formación de operarios”⁹⁷; por ejemplo, asignaturas como dibujo arquitectónico, dibujo ornamental o modelado, talla y vaciado.

Sección Especial del Obrero Aparejadores Carpinteros Canteros Albañiles	1º curso	Aritmética práctica 1º Lengua castellana Dibujo geométrico
	2º curso	Aritmética práctica 2º Contabilidad general Dibujo Ornamental
	3º curso	Geometría práctica Dibujo arquitectónico Dibujo ornamental
	4º curso	Física Descriptiva y Aplicaciones al corte de piedras, maderas y hierros
	5º curso	Mecánica general Construcción general Modelado, talla y vaciado

Sección Especial del Obrero Mecánicos Herreros Fogoneros	1º curso	Aritmética práctica 1º Lengua castellana Dibujo geométrico
	2º curso	Aritmética práctica 2º Contabilidad general Dibujo de máquinas
	3º curso	Geometría práctica Dibujo de máquinas Dibujo ornamental
	4º curso	Física Descriptiva y Aplicaciones al corte de piedras, maderas Y hierros
	5º curso	Mecánica general Manejo y montaje de receptores hidráulicos y máquinas industriales Electrotecnia Elemental Técnica industrial

La enseñanza de la mujer del plan de 1902 va a tener la misma orientación que en los planes anteriores, una formación general y profesional hacia el oficio de modista y secretaria. Una ideología dirigida a incorporar a la mujer en el mundo laboral, pero manteniendo su vínculo con el hogar en su faceta de madre y esposa. A este plan de estudios le incorporan el estudio del idioma francés y ampliación de 1º enseñanza, como asignaturas nuevas.

Plan de estudios de la enseñanza de la mujer de 1902
Ampliación de 1º enseñanza
Dibujo de figura y adorno
Corte y confección y manejo de máquinas de coser
Música
Aritmética mercantil y teneduría de libros
Francés

El objetivo será dar respuesta a la deficiente enseñanza primaria de las alumnas. El conocimiento del francés comienzan a considerarlo necesario dentro de la formación obrera de cara a la industria. Decía el Claustro de profesores: “Que el conocimiento del Francés, es más que conveniente, preciso para el obrero, la prueba es que en este idioma están publicadas todas las obras, revistas y demás trabajos que debe conocer todo aquel que quiera estar al corriente de su arte o industria...”⁹⁸.

El plan de estudios de la escuela del año 1934 se crea en oposición al Claustro de profesores que defendía la permanencia del plan anterior de 1932 por sus secciones de especialización obrera –mecánico, electricista y obreros de la construcción-, y por la permanencia de las prácticas de taller. Este plan nace a raíz del cambio en la alcaldía municipal. El anterior alcalde socialista había sido suspendido por el Gobernador civil como consecuencia de su relación con la huelga general revolucionaria en octubre de 1934. El nuevo alcalde, presidente de la JD, decide reformar el plan de estudios de la escuela, considerando que: “...no se ajusta a los fines de esta Escuela, que debe estar consagrado a suplir la carencia de estudios en la niñez de unos alumnos y a mejorar los conocimientos de otros, para que rinda mayor eficacia en sus labores profesionales”⁹⁹.

Este plan de estudios de 1934 era una vuelta hacia el sentido inicial de la enseñanza escolar donde la instrucción técnica: “se complete con aquellos conocimientos generales de economía social, que son indispensables para que los obreros puedan adquirir ideas exactas respecto a la organización del trabajo y distribución de utilidades...”¹⁰⁰.

La diferencia estará en una orientación más profesionalizada que, pese a su generalidad, tendrá unos límites claramente marcados entre contenidos que posicionarán al estudiante en un marco claro y definido. Estos marcos estarán establecidos por la enseñanza obrera y enseñanza de la mujer, que a su vez se estructurarán en tres secciones: enseñanza profesional, enseñanza comercial y enseñanza artística; subdivididas cada una de ellas en cursos.

La enseñanza obrera profesional y la enseñanza profesional de la mujer tendrán mucha similitud. Tendrán las mismas asignaturas en el curso preparatorio y en segundo curso. Sin embargo, la enseñanza de la mujer tendrá un curso menos que la enseñanza obrera y su primer curso lo compondrá solamente una asignatura. En la enseñanza profesional imperarán las especialidades de geometría y aritmética. Sin embargo, disminuirá la carga lectiva de la especialidad de mecánica, que en el plan de 1886 se impartía en los cuatro cursos. En este plan se impartirá solamente en el tercer curso.

Por otra parte, la enseñanza de la mujer tendrá otro ciclo profesional pensado solamente para mujeres. En este ciclo, las alumnas se especializarán en el oficio de modista y confección de ropa. Y la novedad con respecto al plan de estudios de 1902 la traerá la asignatura de confección de sombreros¹⁰¹.

Todas las secciones de enseñanzas aumentan sus asignaturas y cursos con respecto al plan de 1886. La enseñanza comercial adquirirá mayor relevancia, debido sobre todo a la proliferación de oficios como “secretariado” y/o “administrativo”. Se crean nuevas asignaturas para esta sección de comercio: española, caligrafía y mecanografía y taquigrafía.

La enseñanza artística para el obrero será mucho más amplia que para la mujer, tendrán dos cursos de dibujo de figura y adorno, dos cursos de música y otros dos de modelado y vaciado. La sección de la mujer tendría solamente un curso de dibujo y música y no disponía de asignaturas de técnicas escultóricas o de prácticas de taller. Esto podría tener que ver con el imaginario de feminidad del sistema patriarcal, cuyas representaciones de debilidad y de dulzura femenina no eran compatibles con la fuerza y la habilidad técnica requerida para la talla en madera o la talla en piedra.

La asignatura de música se introdujo por primera vez en el plan de estudios de la enseñanza obrera en 1894-95, y se incluye nuevamente en el plan de estudios de 1932 y en 1934. Los alumnos y exalumnos solicitaron a la JD la creación de dicha clase:

(...) pues sería una clase muy útil... que después de terminar nuestras faenas del trabajo del día, como los jornales son tan pequeños... podríamos ganar alguna cosa en alguna Banda y Orquesta con lo cual sería una ayuda para hacer un poco más llevadera la vida. (Documento del 18 de mayo de 1910. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo)

Dicha solicitud del alumnado fue rechazada en varias ocasiones por la JD y el Ayuntamiento por considerar “que no era necesaria dicha enseñanza”¹⁰². Este ejemplo, al igual que la creación de la asignatura de confección de sombreros o de reforma del plan de estudios, nos sirve nuevamente para recordar cómo la selección y distribución de los contenidos están motivados por el poder de influencia y los intereses personales y profesionales.

Plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios del año 1934		
Enseñanza Obrera Profesional	Año preparatorio	Gramática española Nociones de Aritmética y Geometría Dibujo Geométrico Croquización
	1º Curso	Aritmética y Álgebra Geometría y Trigonometría Dibujo de Aplicación
	2º Curso	Geometría Descriptiva Física Química Croquización Aplicada
	3º Curso	Mecánica Dibujo de máquinas Electrotecnia Estereotomía y Construcción Dibujo de Ornato y detalles

Enseñanza Comercial Obrera	1º Curso	Gramática española Caligrafía Aritmética Mercantil Geografía Francés Inglés Mecanografía Taquigrafía
	2ºCurso	Contabilidad Economía Francés Inglés

Enseñanza de la Mujer	Año Preparatorio	Gramática española Nociones de Aritmética y geometría Dibujo geométrico Dibujo de croquización
	1ºCurso	Geometría y Trigonometría
	2º Curso	Geometría Descriptiva Física y Química Croquización Aplicada

Sección comercial de la Mujer	1º Curso	Gramática española Caligrafía Aritmética Mercantil Economía Política Francés Inglés Mecanografía Taquigrafía Teneduría de libros Geografía comercial
	2º Curso	Contabilidad Economía Francés Inglés Mecanografía Taquigrafía

Sección Profesional de la Mujer	1º Curso	Corte y Confección de Vestidos Confección de Sombreros Encajes y Bordados
--	-----------------	--

Sección Artística de la Mujer	1º Curso	Dibujo y Pintura Dibujo de figura y Adorno Música (Solfeo y Piano)
--------------------------------------	-----------------	---

La distribución de los contenidos en los planes de estudios que tuvo la escuela en 1924 y 1927 tenía mayor especialización bajo el objetivo de formar a los obreros hacia una enseñanza técnico-profesional. Con la entrada de la Dictadura de Primo de Rivera en 1924 se instaura una reforma de las enseñanzas, separando las enseñanzas de artes y oficios de las enseñanzas industriales (RD de 21 de octubre de 1924).

En el nuevo plan de la Escuela Elemental de Artes y Oficios de Vigo se establece una enseñanza técnica e industrial para hombres y mujeres¹⁰³, y otra específica para la mujer. La enseñanza mixta contemplaba tres itinerarios de especialización: obreros de construcción, mecánicos y comercio. Esto no significaba la asistencia conjunta de hombres y mujeres a la misma clase. Como ya comenté, las clases para las estudiantes eran diurnas y en local independiente de las clases de los hombres. En este plan se propone una enseñanza técnica e industrial alejada de las orientaciones artesanales de las escuelas de artes y oficios (Rico, 2012b). Sería la base para el plan de estudios de 1929, cuando la escuela se transforma en Escuela de Trabajo.

El currículo es un modelo de formación politécnica y general con asignaturas teórico-prácticas con contenidos de nivel elemental. Se establecen cuatro itinerarios de especialización: obreros de construcción, mecánicos, comercio e itinerario exclusivo de la mujer. Todos ellos conformadas por cuatro cursos con asignaturas afines: dibujo lineal, aritmética, dibujo de figura y ornato, geometría o física y química.

La especialización se establece desde el primer curso, lo que proveía a los alumnos de una identidad profesional especializada y un rango dentro de la jerarquía de los contenidos. De esta forma, el alumnado se socializaba en los límites que imponía dicho itinerario, en el aislamiento de sus contenidos y en la división jerárquica de trabajo y el género. Si el estudiante elegía el itinerario de comercio, acomodaba su futuro profesional hacia los establecimientos comerciales, oficinas de correos, telégrafos u otro tipo de oficinas. Si elegían los itinerarios de obreros de construcción o mecánicos, se orientaban hacia cualquier rama y fase del proceso productivo industrial. Y si era mujer, podría optar a las enseñanzas anteriores o a la enseñanza exclusiva de mujer para aspirar a ser “un ángel del hogar”, más culta o formarse para el mundo profesional remunerado, tanto en el ámbito artesanal, comercial o industrial.

Plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios de 1924			
Obreros de construcción	Mecánicos	Comercio	Plan de Estudios para la mujer
Curso 1º			
Aritmética /Álgebra Dibujo lineal 1º Dibujo de figura y Ornato	Aritmética/Álgebra Dibujo lineal 1º Dibujo de figura y Ornato	Aritmética y Álgebra Francés 1º Mecanografía	Aritmética/Álgebra Francés 1º Mecanografía Costura/máquinas de coser Dibujo de Ornato
Curso 2º			
Geometría trigonometría Dibujo lineal 2º Dibujo de Ornato/ Figura	Geometría trigonometría Dibujo lineal 2º Dibujo de Ornato/ Figura (yeso)	Geometría Trigonometría Francés 2º Contabilidad Taquigrafía/ Mecanografía	Encajes/ bordados Francés 2º Contabilidad Taquigrafía/ Mecanografía Dibujo de figura Solfeo
Curso 3º			
Geometría Descriptiva Física y Química Modelado/Vaciado	Geometría Descriptiva Física y Química	Taquigrafía Física y Química Correspondencia Comercial	Taquigrafía Física y Química Correspondencia Comercial Ropa de vestidos Sombreros Piano 1º
Curso 4º			
Elementos de construcción Mecánica/ Electrotecnia Modelado /Talla 2º	Ele. construcción Mecánica/ Electrotecnia Prácticas de Forja		Ropas/vestidos/sombreros Piano 2º Dibujo aplicado al pirograbado y otras aplicaciones

En todos estos planes de estudios las asignaturas de aritmética y geometría fueron los contenidos de mayor espacio y con una presencia constante, siendo además las especialidades más solicitadas por los estudiantes (Durán, 2008, pp. 228–229). En menor medida, las asignaturas de mecanografía, francés y corte y confección también tuvieron su espacio dentro del currículum. Otras asignaturas tuvieron una temporalidad transitoria o discontinua en el tiempo en la

enseñanza del obrero; por ejemplo, tecnología, confección de sombreros, prácticas de oficina, modelo o música.

La distribución jerárquica de los contenidos adscribía a una posición profesional al profesorado, dentro de la jerarquía social escolar. Al profesorado de aritmética y de geometría se les asignaba un estatuto y una autoridad mayor que a las profesoras o a los profesores de asignaturas efímeras. Esta asignación está influida por relaciones de poder. La clase social, el capital formativo, el poder de influencia o el género, funcionaban como marcas de esa clasificación de contenidos y de identidades del profesorado y de los estudiantes.

En este breve análisis de los planes de estudios he tratado de explicar los cambios y las permanencias en la formación profesional, así como señalar el modo de clasificación de los contenidos y el sentido de pertenencia que genera hacia determinados oficios y profesiones.

Recapitulación

En este primer encuentro con el origen de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo, he querido hacer un viaje histórico a su nacimiento en manos de la Sociedad Cooperativa de Socorros Mutuos.

Hemos visto en este discurso que esta escuela nace en consonancia con las ideas que se estaban gestando en Europa desde finales del s. XIX y principios del siglo XX y con el surgimiento del movimiento obrero y la expansión industrial.

La escuela tendría como característica propia la donación de su edificio por el filántropo José García Barbón. Esta donación, como vimos, se realizó bajo unas cláusulas que obligaron a mantener el uso del edificio para la enseñanza obrera y gratuita. Este hecho marcará los procesos políticos sobre la organización escolar. Durante los períodos de cambio institucional, las cláusulas de donación se hicieron visibles, bien para garantizar la protección de la escuela y su statu quo, o para exigir una reforma. Esta ocurrió durante la Dictadura de Primo de Rivera, y la adaptación de la escuela a las preinscripciones del “Estatuto de Enseñanza Industrial” (RD del 31 de octubre de 1924). Como narré, este cambio produjo un enfrentamiento entre los miembros obreros del patronato, la FT y el Claustro de profesores, con la argumentación en el cumplimiento o no de las obligaciones testamentarias.

En este inicio de la Escuela Municipal de Artes y Oficios, se engendrará un orden social que determinará su dinámica histórica, con un modelo organizativo jerárquico, agregado e hipermasculino.

El modelo educativo de la EAO durante estos años fue un instrumento clave para naturalizar la sociedad de clases y el sistema sexo/género a través del adiestramiento de hábitos y de aprendizajes prácticos en consonancia con su categoría social. Bajo esta ideología, la escuela proporcionará al estudiante una triple identidad: obrero, ciudadano y género. Este orden social se creó en confluencia con el contexto macropolítico. Los cambios en el contexto político y socioeconómico influirán en la escuela, en forma de adaptaciones a los reales decretos para mantenerse o conseguir formar parte del modelo cultural y educativo hegemónico.

Las reformas escolares se mantendrán fieles a la idea de cambio como factor progreso, con adaptaciones constantes de los planes de estudios a los reales decretos. Algunas reformas fueron impuestas, como la propuesta del plan de estudios realizada por el Ayuntamiento en el año 1912, o el cambio a Escuela de Trabajo, que agudizarán tensiones y movilizarán fuerzas a favor y en contra. Otras reformas serían propuestas por el Claustro de Profesores, con poder de decisión y autoridad.

Desde la perspectiva micropolítica, las reformas escolares fueron acciones políticas que movilizaron conflictos, intereses, pactos y negociaciones, derivadas del uso de poder formal e informal.

Las adaptaciones de los planes de estudios y los reglamentos fueron en su mayoría efímeras y superficiales. Los cambios serían un efecto de lo que Marris (1975, p. 51) denomina “conservadurismo dinámico”; es decir, impulsos conservadores para el cambio, un fenómeno social constante en la escuela, donde el gobierno, la dirección o el profesorado interactuarán de acuerdo con sus intereses. Este conservadurismo dinámico seguirá vigente en la historia escolar como un esquema orientador de las acciones, que dará cierta continuidad de valores, posiciones de agentes y creencias.

4. La reconversión en Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos durante el franquismo

En el capítulo anterior se ha expuesto el origen histórico institucional para explicar cómo nació la EAO, cómo se conformó la estructura organizacional y cuáles fueron las reformas escolares desde 1886 hasta el inicio de la guerra civil; y los docentes en estas dinámicas de poder. Hemos visto cómo el proceso de reconstrucción escolar responde a la diversidad de intereses y de poder de influencia de los agentes o grupos de interés que lo conforman dentro y fuera del entorno escolar.

Desde esta perspectiva política, el poder está presente en el devenir de la escuela, y es posible ejercer poder e influencia sin que implique poseer una autoridad formal, porque está presente entre los distintos agentes escolares.

En este segundo capítulo me planteo seguir reconstruyendo la historia de la organización de la Escuela Municipal de Artes y Oficios, sus cambios y sus continuidades durante la dictadura franquista. En este período, la organización escolar pasa a estar intervenida por el gobierno franquista con mecanismos de imposición por mandato, temor y control.

Durante los primeros años de dictadura franquista, se sucederán numerosas reformas escolares algunas fruto de la adaptación a los decretos ministeriales, bajo una ideología nacionalcatólica, y otros cambios como iniciativas del Claustro de profesores.

En los años 50, el contexto de crisis económica y los intereses políticos e ideológicos en torno a la educación harán que se produzcan cambios hacia discursos tecnocráticos, lo que influyó en la reestructuración de la escuela en Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA). Me centraré en comprender el proceso de reestructuración, las fuerzas que operan en el seno de este centro educativo y la forma en que el profesorado actúa.

Este período nos va a dar una amplitud histórica suficiente para entender el proceso de reformas en la EAO y su relación con la dictadura franquista; qué estructura de gobierno escolar se creó y qué dificultades, intereses, conflictos, resistencias o acomodaciones se produjeron en la relación entre la dirección y el profesorado.

4.1. Los primeros años de la dictadura franquista en la escuela

El partido único dominado por los falangistas, la Iglesia y la Falange, serían los tres pilares básicos del franquismo para la concreción del Nuevo Estado. La Falange y la Iglesia se disputarán el poder de influencia y los favores de Franco¹⁰⁴. Ambos participarán en la causa nacional integrando lo civil y lo religioso a través del nacionalismo cultural y religioso. Según Navarro (1993, p. 42) la Falange apenas tuvo influencia en la estructura del poder, sólo en el primer lustro de la vida del régimen.

El final de la segunda guerra mundial en el año 1945, con la victoria de los aliados, hará patente la soledad del franquismo. Las Naciones Unidas niegan la entrada de España y recomiendan a los países miembros que rompan relaciones con el régimen. España queda totalmente aislada del exterior. Esta nueva situación internacional obliga a Franco a modificar su política, relegando a los falangistas a un segundo plano y dando más protagonismo a los católicos en el gobierno.

El golpe de estado del 18 de julio de 1936 fue como un bombazo para todo el país y la propia Escuela, imponiéndose un régimen dictatorial autoritario y conservador (Navarro, 1993, p. 35) cuya vocación va a ser crear un Nuevo Estado combatiente con la ideología republicana.

La sublevación militar en la ciudad donde se ubica la EAO se produjo con rapidez por la inexistencia de un frente bélico, el carácter brutal y discriminatorio de la represión desde 1936, y la presencia de una resistencia armada en forma de guerrilla con apoyo social importante. Estas características harán de la guerra civil un acontecimiento fundamental en el desarrollo político contemporáneo de esta región (Jablonski, 2009, p. 176). España mantendrá su estado de guerra hasta el año 1948.

En el año 1939 termina la guerra civil y comienza la II Guerra mundial. El desgaste de esta guerra llega a la EAO. Decía el secretario de la Escuela:

Llegó al fin, a esta casa, el traumatismo de la guerra. Su quehacer escolar sucedió el apremio de las movilizaciones. Allí se fue la juventud, camino de los frentes, siendo su vacío ocupado, en aulas y oficinas, por las perentorias improvisaciones de los servicios de retaguardia. (Cuaderno de inauguración del curso 1946-47. Discurso de Blanco Rodríguez, H. p.7)

El general Franco, el también llamado “el caudillo”, gana la guerra con el apoyo de las camisas negras italianas y el batallón Condor alemán. La dictadura franquista durará 40 años. Su política nacionalcatolicista de los primeros años enfatizará la jerarquía eclesiástica y la catolicidad del Estado. Decía el Caudillo en el año 1940 en la Dirección Central de la Acción Católica: “Hay que recristianizar a esta parte del pueblo que ha sido pervertido, envenenado por doctrinas de la corrupción” (Varela, 2007).

La consolidación del Régimen de Franco se producirá por la falta de unidad de fuerzas opositoras y el favorable apoyo del bloque dominante. Este bloque correspondería a la oligarquía terrateniente y financiera, los poderes fácticos, como la Iglesia, y los militares seguidores del movimiento nacional. Para Martí (2002), el Nuevo Régimen de Franco se preocupa de:

- Aniquilar al adversario u opositor.
- Modificaciones a favor de la renta de las clases dominantes.
- Búsqueda de bases de legitimación y ayudas exteriores.

España al terminar la guerra será un país en ruinas, caracterizada por el hambre y la pobreza. La aniquilación y la represión a los derrotados -considerados enemigos-, los “anti-España” fue una de las consecuencias más sangrientas del régimen. Medio millón de personas huyeron en dirección a Francia al terminar la guerra en busca de refugio, pero el resultado fueron miles de personas en campos de concentración para los republicanos.

Además, la política económica de autarquía y el aislamiento exterior en los primeros años del régimen provocarán efectos demoledores sobre la vida de la población, traerán consigo problemas de desabastecimiento, hambre, estraperlo, paro, caída de los salarios, emigración a América o repunte de las tasas de mortalidad infantil.

En la EAO se harán sentir las limitaciones alimentarias y económicas desde el inicio de la guerra civil hasta entrada la década de los años 50. La escuela pasará por privaciones económicas, reflejadas en el desabastecimiento de material, la falta de maquinaria, las malas condiciones de las aulas e incluso el absentismo del alumnado.

El director de la escuela se dirige en varias ocasiones al Ayuntamiento sobre estos asuntos:

Nuevamente me veo obligado a solicitar la superior atención de V.S sobre el deplorable estado de conservación del edificio de esta Escuela”. Las reparaciones que insistentemente han sido interesadas, o no fueron efectuadas o lo fueron de una manera parcial, y en consecuencia son cada vez más graves y de más costosa reparación los desperfectos que se originan (...). (Hervada, 2004, p. 1359)

La escuela también se verá obligada a reducir sus gastos: “proceder efectuar variaciones en las nóminas del personal de dicho centro (EAO)”¹⁰⁵, y a enfrentarse a la pobreza, al hambre, el éxodo rural y el absentismo escolar¹⁰⁶ del alumnado.

La labor represiva del franquismo fue uno de los mecanismos vertebradores de la acción de poder franquista en la EAO. Desde final de la guerra civil hasta la década de los años 50, la organización pasa a estar intervenida por el gobierno franquista. Se producirán cambios que afectarán a la estructura de gobierno y la organización pedagógica con el fin de borrar cualquier relación con el ideario de la II República. En este contexto la cultura organizacional se someterá a la rigurosa concepción integrista de la Falange y la Iglesia Católica de la unidad de la Patria y la religión católica. Para ello, las manifestaciones de control educativo, “depuración”, censura, castigo, discriminación o politización de la enseñanza formarán parte de la escuela franquista.

Las manifestaciones de control del gobierno municipal franquista a la escuela fueron numerosas. Solicitaban a la dirección informes sobre horarios, datos del profesorado o del alumnado. Estos son algunos ejemplos:

- En contestación a su atto. Oficios nº 4980 (Sección Central) de 31 del pasado, tengo el honor de manifestar a Ud. que el horario de oficina en la Secretaría de esta Escuela es el reglamentario a que hube de referirme en mi informe anterior fecha... o será el tiempo diario de duración de las clases, a contar media hora después de la cesación del trabajo y talleres; sin perjuicio de las ampliaciones, ocasiones que impone la necesidad con diversos motivos... (Hervada, 2004, p. 163).
- Con la mayor urgencia, agradeceré a Ud. me mande proyecto de presupuesto de esa dependencia de su cargo, en el que especificará el personal estrictamente necesario... (Oficio del Interventor del Ayuntamiento el 16 de octubre de 1939 a la EAO. Carpeta de los años 40. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).
- (...) relación circunstanciada: nombre y apellidos, edad, estado, profesión, lugar, fecha de nacimiento y nº de hijos, del personal de este servicio..." (Oficio del Alcalde del 30 de septiembre de 1939 a la EAO. Carpeta de los años 40. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

Estos requerimientos de control representarán un cambio hacia un orden social y político represor que será: "un instrumento para asegurar la toma de poder...(convertirse) en una herramienta al servicio de un programa de limpieza de la retaguardia..." (Jablonski, 2009), con expulsiones y fusilamientos de algunos profesores y personal administrativo sospechosos por su militancia izquierdista, nacionalista o liberal. Entre ellos:

- Un oficial de secretaría
- El profesor de dibujo lineal y geométrico
- La profesora auxiliar de encaje y aritmética, y su hermana que había sido alumna de la escuela y presidenta de la Unión de Mujeres Antifascistas Hijas de un destacado anarquista (Vieitez, 2007).
- El profesor auxiliar de dibujo lineal de 2º curso.
- El profesor de lengua castellana, contabilidad y aritmética de primer curso, que fue secretario de la escuela y llevaba en el centro desde el año 1901. Este profesor fue protagonista de las Colonias Escolares. El secretario de la escuela narraba así en forma de agradeciendo y alabando su dedicación: "También él consagró ilusiones y afanes a la formación de las juventudes obreras viguesas, y el recuerdo de su dilatada actuación de profesor (lo fue desde 1901) perdurará unido al de las mejores promociones de alumnos salidas de estas aulas".

Los oficios de expulsión del personal provenían del Negociado de Personal y la Comisión Gestora Municipal. Los términos que empleaban para referirse eran los siguientes: "Suspendido de empleo o sueldo..."; "dejan de prestar sus servicios"; "separados definitivamente del servicio"¹⁰⁷. Todos ellos con la firma oficial: "por Dios y España".

Los maestros e intelectuales eran temidos por el régimen por su vinculación con las ideas republicanas y como prevención a unos posibles principios democráticos contrarios al nacioncatolicismo. Dice García de Cortázar & González (1993):

Universitarios, instituciones, escuelas de profesores y, en especial el cuerpo de maestros nacionales, fueron objeto de durísimos procesos de depuración. Tras los cuales, la cultura se impone, por decreto, al servicio de los ideales del nuevo Estado y arranca de cuajo páginas enteras de la historia.

La persecución de los maestros fue ejemplarizante, para generar miedo¹⁰⁸. En la escuela, el profesor Antonio Carreró –gobernador militar franquista- y un alumno protagonizaron el golpe de estado en julio de 1936. Ambos reprimieron a los partidarios republicanos y estuvieron al frente del pelotón que fusilaron al alcalde de la ciudad –presidente de la Junta Directiva-, y tres vocales del gobierno municipal socialista de la Junta Directiva. Este profesor recibió un galardón por parte de la Comisión Gestora Municipal por haber dirigido el golpe de Estado en la ciudad. Le nombraron hijo adoptivo y le atribuyeron una calle muy céntrica de la ciudad con su nombre (González Martín, 1995, p.34).

En la escuela durante este tiempo, ingresan nuevos profesores. Un cambio de organización bajo condiciones de imposición por mandato, temor y control para efectuar la “labor de higiene social”¹⁰⁹ e imponer su política autoritaria. Su preocupación máxima pasa a ser el adoctrinamiento y aculturación con elementos de la vieja cultura tradicional y conservadora (Rico, 2004, p. 836).



Ilustración 15. Retrato de Antonio Carreró. En Vida Gallega 1936.

Durante la guerra civil y los primeros años del franquismo, la escuela se verá sometida a la rigurosa concepción integrista de la Falange y la Iglesia Católica. Esta concepción implicará cambios en los planes de estudios y en las estructuras de gobierno. Analizaré estos cambios a continuación para constatar cómo se produce una reconversión a un sistema de competencias centralizado y jerárquico bajo la ideología nacionalcatolicista del régimen franquista.

4.2. La estructura de gobierno escolar durante los primeros años del franquismo (1939 a 1955)

En el año 1935 se da vigencia al reglamento escolar de 1924 aprobado durante la dictadura de Primo de Rivera. Al término de la guerra civil proceden a la elaboración de otro reglamento junto con un nuevo proyecto de plan de estudios. La Comisión nombrada para tal efecto, envía a través del director un oficio al alcalde informando.

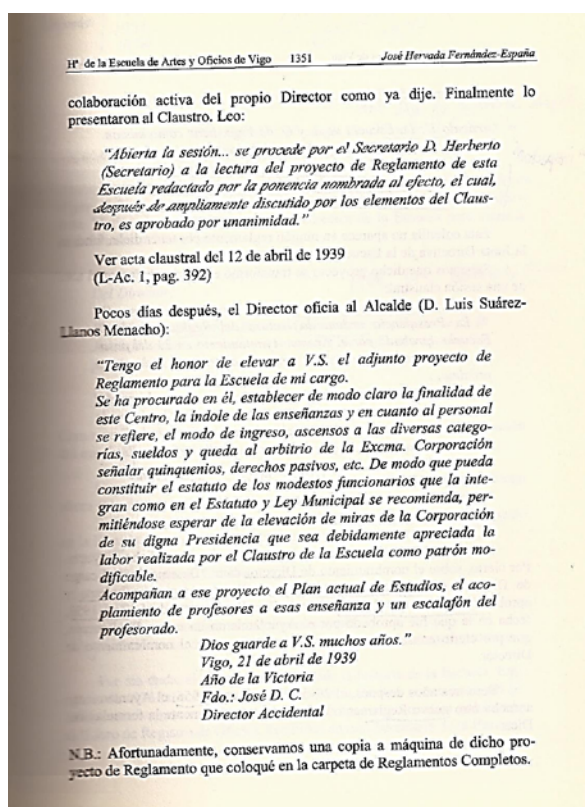


Ilustración 16. Oficio al Alcalde del director de la escuela. Libro de Actas 1, pag. 292.

El proyecto de reglamento se confirmó como reglamento original y no se cambiaría hasta el año 1953. En dicho reglamento se dicta que la escuela "dependerá directamente del Excmo. Ayuntamiento, el cual subvendrá al sostenimiento de la misma y ejercerá sobre ella funciones inspectoras"¹¹⁰. De tal manera, que la dirección pasa a manos de la Comisión Gestora presidida por el Comisario de Guerra sin representación del profesorado ni la comunidad civil. La dirección se externaliza, con una mayor dependencia de la Comisión de Cultura y Arte del Ayuntamiento: "cuyo Presidente o vocal en quien delegue, tendrá necesariamente, intervención el régimen, funcionamiento y, en suma, en toda la vida interna de la citada Escuela..."¹¹¹. La vigilancia y el control represivo formarían parte del cotidiano escolar. Dice Hervada (2004, p. 1353) que desde el comienzo de la guerra civil hasta los años 40, se conservan al menos 80 oficios solicitando datos sobre el personal y el alumnado. El control se establecía a través de los siguientes organismos: Comisión de Cultura, Comisión Municipal Permanente, Comisión Gestora, Secretario General del Ayuntamiento y el Alcalde (Comisario de guerra en los inicios del franquismo).

La Comisión Gestora desaparece después de la Guerra Civil, pasando su dirección a la Comisión de Cultura y Arte del Ayuntamiento. Esta propondrá reformas del reglamento; realizará y administrará los ingresos y gastos; llevará a cabo el inventario; concederá licencias al profesorado y demás trabajadores; nombrará tribunales de oposición y propondrá el director de la Escuela¹¹².

4.2.1. El cargo de “director”

El director será: “el jefe inmediato de todos los profesores y empleados de la Escuela y el responsable del régimen interior de la misma”¹¹³, ejerciendo labores de regulación y vigilancia disciplinaria y gestión. En los reglamentos aprobados durante el franquismo, se establece que: “Desempeñará el cargo de Director, el Profesor designado por el Claustro con conocimiento y aprobación del Excmo. Ayuntamiento”¹¹⁴, pero sin duda, el director durante el gobierno franquista perderá la independencia que tenía en su origen escolar. La elección del director por el Claustro pasará el filtro ideológico del gobierno municipal. El perfil del director mantendrá las características tradicionales: ser militar, varón y de especialidad profesional técnica¹¹⁵.



**Comienza la sesión inaugural con el discurso del Director de la Escuela
D. Miguel Mateos Rodríguez.**

Ilustración 17. Imagen de la Sesión Inaugural del año 1941-42.

Las funciones del director fueron las siguientes¹¹⁶:

- a) Representar al Claustro de la Escuela en todos los actos oficiales que deba concurrir, si no se hubiera designado comisión para ello.
- b) Comunicarse directamente con las autoridades.
- c) Dictar las disposiciones relativas al régimen interior del Establecimiento.
- d) Hacer cumplir las órdenes que reciba de la Alcaldía.
- e) Vigilar la enseñanza y el orden de la Escuela haciendo cumplir los reglamentos y programas.
- f) Informar sobre los permisos de todas clases que soliciten del Excmo. Ayuntamiento, de los profesores, y demás personal de la Escuela, por causas justificadas y por un tiempo de 15 días.
- g) Redactar por sí mismo, o designar por turno riguroso, al profesor que haya de leer el discurso de apertura de curso.

La regulación impuesta por el franquismo no podrá mitigar estrategias de poder del director en la toma de decisiones, con el fin de resistirse a determinados mandatos o de persuadir a las autoridades para conseguir determinados fines para la protección del profesorado o sus propios intereses. Hay varias acciones de influencia del director al término de la guerra civil. Una de las acciones era la queja formal a las autoridades en los oficios por el estado de conservación del edificio y por la falta de material escolar. Un ejemplo es este oficio dirigido a las autoridades:

En otro oficio, el director de la escuela solicita reiteradamente la devolución de las máquinas de escribir y varios enseres que habían sido requisadas durante la guerra civil. El director le escribe al Ayuntamiento: “(...) ruégole se digne dar las oportunas órdenes a fin de que las devoluciones que se interesan sean realizadas sin demora. A tal efecto, le adjunto copias de los recibos que en su día fueron entregados a esta Dirección”¹¹⁷.

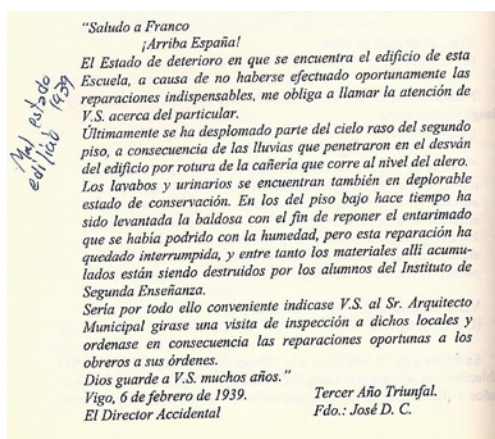


Ilustración 18. Oficio al Alcalde del director de la escuela. Libro de Actas 1, pag. 292.

El secretario de la escuela en el año 1950-51, también hace mención a este problema de la falta de dotaciones en los talleres, aulas y biblioteca. A estas peticiones se suman otras cartas entre la dirección de la escuela y el Ayuntamiento, al término de la Guerra Civil, que muestran

las tensiones de la dirección con respecto a los líderes de gobierno por la imposición de ciertas regulaciones en la organización escolar. La dirección para dialogar con los imperativos del gobierno, utilizaba tácticas de resistencia “conversa”, es decir demandaba, pero sin cuestionar la autoridad de los gobernantes. Hay varios ejemplos de estas tácticas conversas.

El primer caso lo protagoniza la delegación Sindical Provincial. Ésta solicita información de la escuela:

(...) ruego a usted se sirva remitir a este Gobierno con la máxima urgencia, el número de alumnos inscritos en esta Escuela durante el año 1937 y resultado del curso, especificando las hembras y varones y número de los de enseñanza oficial y libre. Dios guarde a Ud. muchos años (Libro de Oficios Recibidos. En Libro de Actas. 11, pág. 39. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

Las peticiones de informes sobre el personal y el alumnado de la escuela, eran algo habitual al término de la guerra civil; formaría parte de la política represiva franquista y de sus funciones inspectoras. La Dirección en ocasiones se resistía a responder con celeridad, pero insistían en conseguir datos informativos. Por ejemplo, hay un oficio del Jefe del Departamento Provisional de Prensa y Propaganda, del 30 de abril de 1941, que vuelven a enviar el 24 de junio de 1941 por falta de respuesta:

ruego a usted tenga a bien disponer que a la mayor brevedad posible nos sean remitidos por este Organismo de su digna Dirección los datos que se interesaban en mi oficio número 1967... (Libro de Oficios Recibidos, en Libro de Actas.12. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

Hay otro caso donde el Frente de Juventudes solicita instalar sus clases en la Escuela. El director responde a esta petición exponiendo en primer lugar el problema de solapamiento de clases: “...es indudable que la juventud matriculada en las distintas disciplinas de la Escuela de Artes, tendría que asistir esos días a las del Frente de Juventudes, y dejar de concurrir a las de la Escuela de Artes, con perjuicio para la de ésta e, incluso, para los propios estudiantes(...)”¹¹⁸. Y al final del escrito muestra la disponibilidad de la Escuela: “(...) atendiendo a la importancia de la misión confiada por la superioridad al Frente de Juventudes, esta Dirección quiere darles toda clase de facilidades (...)”¹¹⁹.

La tardanza en responder a algunas peticiones de información era un claro caso de resistencia conversa, donde el director intentaba disuadir alargando el tiempo de su respuesta o articulando un discurso colaborativo, sin cuestionar su legitimidad.

4.2.2. El Claustro de profesores

Las funciones del Claustro no están siempre definidas en los reglamentos. Por ejemplo, en el reglamento de 1935 no se asignan funciones al Claustro de profesores, pero en ya en el reglamento de 1941 se vuelven a detallar.

El Claustro seguirá siendo una pieza clave dentro de la organización escolar, siguió participando y haciendo oír su voz en los momentos importantes como la reconversión de la escuela en Escuela de Trabajo o las reformas de los planes de estudios.

La organización confiere al claustro de profesores una serie de funciones delimitadas en los reglamentos que se corresponden con una serie de roles predeterminados para su participación. En los reglamentos¹²⁰ de 1941 y 1953, les otorgan estas funciones:

- a) Proponer a la misma reforma de este Reglamento que la experiencia aconseje.
- b) Proponer al Excmo. Ayuntamiento los Tribunales de oposición para la previsión de cátedras vacantes, y elevar a dicha Superioridad las ternas que proceden para los nombramientos correspondientes.
- c) Proponer igualmente al consejo, las personas que hayan de ejercer los cargos de Director, Secretario y Bibliotecario, cuando por cualquier causa se produzcan vacantes en los mismos.
- d) Examinar y aprobar el presupuesto anual de la Escuela, designando si lo estima oportuno, una comisión de su seno que anualmente verifique las altas y bajas correspondientes.
- e) Fiscalizar el inventario general del establecimiento, designado si lo estima oportuno, una comisión de su seno que anualmente verifique las altas y bajas correspondientes.
- f) Celebrar sesiones ordinarias en los días que a principio y fin de curso se fije para dicho objeto, así como las extraordinarias que soliciten tres o más vocales, o que el Sr. Director acuerde.
- g) Proponer al Excmo. Ayuntamiento las modificaciones del Plan de Estudios que demande el progreso de la ciudad.
- h) Confeccionarán el horario de las clases, que introducirá en el mismo, anualmente, las modificaciones que considere oportunas¹²¹.

Las funciones del Claustro son bastante similares a las recogidas en anteriores reglamentos escolares. Sin embargo, en el reglamento de 1956, desaparece la atribución de elegir al director, que pasará a ser propuesto por el Consejo Directivo¹²².

Por lo tanto, los cambios políticos y organizacionales no supusieron un cambio hacia una nueva distribución y delegación de funciones del profesorado en la institución. La organización jerárquica se mantiene y, como estructura rígida que es, las modificaciones que se producen en los objetivos y la ideología organizacional buscarán mantener la misma jerarquía vertical.

El profesorado tendrá atribuidas unas funciones formales, que servirán de marco para la toma de decisiones y sus acciones. Adicionalmente, surgirán acciones informales de influencia y atribución que no siempre van a estar en el área de lo posible. Éstas se pueden considerar delegaciones de autoridad controladas, es decir, mecanismos de participación donde se articula una relación, eso sí asimétrica, pero donde los líderes y el profesorado se benefician. Unos para mantener su legitimación, y otros para beneficiarse de la sinergia generada por ellos. Es decir, el claustro de profesores, pese a la política represiva de esta época, va a tener en la escuela cierto grado de autonomía y de poder manifestada no solo a nivel formal sino a nivel informal,

para mantener el control del político, mejorar sus condiciones laborales o imponer unos determinados criterios sobre la enseñanza. A continuación, vamos a ver cómo el profesorado utiliza el poder, cuáles son sus intereses y sus estrategias micropolíticas sobre estos temas.

4.2.2.1. Las condiciones laborales y la participación del Claustro de profesorado. Primeros años del franquismo (1939 a 1955)

En estos primeros años de dictadura franquista, su política dictatorial se hace sentir en las relaciones sociales en la escuela. Esta ideología imponía un liderazgo organizacional autoritario, gobernado desde fuera de la escuela con la función básica de mantener el control por parte de los líderes de gobierno. El conflicto y las discrepancias en este contexto represivo difícilmente se exteriorizaban por el miedo a las represalias. El conflicto era considerado una desviación y una alteración del orden que era necesario disipar, limitar o eliminar.

Los mecanismos represivos como la expulsión o incluso el fusilamiento del personal se utilizaron para minimizar posibles conflictos o resistencias a la política franquista. También se pusieron en práctica otros mecanismos de poder como: la imposición de la ideología nacionalcatolista, las relaciones verticales, el mantenimiento de la estratificación entre el profesorado, la búsqueda de apoyos entre el profesorado y la dirección, la represión contra la mujer o la inestabilidad laboral del profesorado. Todo esto, para mantener el control sobre la institución y sobre la participación del profesorado en esta jerarquía organizativa.

El profesorado influirá en la vida escolar. Sus posiciones variarán según el contexto, del género y de su poder de influencia. Se pueden describir las posiciones como polarizadas, contradictorias o incluso ambiguas con estrategias pasivas y proactivas (Blase, 1988). Es decir, las estrategias pasivas como sumisión o como reacción al uso de poder autoritario, asociado al miedo, a la necesidad de protegerse; y estrategias proactivas asociado a prácticas de influencia, para la consecución de sus intereses individuales o colectivos, que pueden servir para reproducir la ideología dominante o bien como resistencia o contestación.

La documentación que pude manejar, narra una participación activa del profesorado, con cierto grado de influencia en la toma de decisiones. Cuando hablo de participación activa me refiero no sólo como respuesta a la dominación simbólica o laboral, sino como ejercicio de poder para conseguir influir en los asuntos que les interesaban como la mejora de las condiciones laborales, las reformas de los planes de estudio o las reformas de organización institucional.

La acción estratégica de los docentes será grupal, en ocasiones conformada por coaliciones entre profesores de la misma categoría; y en otras lideradas por el claustro de profesores. Las estrategias que utilizan serán de poder formal e informal como la solicitud administrativa, la persuasión, la concordancia, el “dar largas”, la queja o la ambigüedad. Todo ello, para bloquear e influir en la toma de decisiones.

Las dinámicas de poder del profesorado serán frecuentes ante una organización en la que los recursos son escasos (Delgado, Trujillo, & Martínez, 2009, p. 176). Un problema que era ante-

rior a esta época franquista, pero que se agravará con la guerra civil y la postguerra obligando a grandes restricciones económicas y materiales.

Las condiciones laborales del profesorado empeorarán y se volverán más inestables, aumentando el número de profesores interinos y disminuyendo los sueldos durante los años de la guerra civil. El profesorado, durante la guerra civil (1936-39) ganaría 2000 pesetas anuales, y los auxiliares 1000 pesetas anuales (Hervada, 2004, p. 727). En el año 1940, se hace efectiva la petición del profesorado del aumento del sueldo. La Comisión Permanente del Ayuntamiento resuelve favorablemente a su instancia acordando un aumento de sus retribuciones . Dice así:

Elevar provisionalmente la retribución de los profesores de la misma a 3000 pts. anuales en lugar de 2600 que anualmente perciben. Que los auxiliares cobren lo mismo, 1500 pts. en lugar de 1300 que actualmente tienen. Que las acumulaciones a cátedras por vacantes, se gratifiquen con 1000 pts. Sin derecho alguno por parte del que las disfrute para caso de reforma del plan....

En otro oficio remitido por el Claustro de profesores, proponen a la corporación municipal que “todos los profesores tengan el mismo tiempo de actuación diaria: dos horas como mínimo”¹²³.

Estas peticiones representaban un interés y preocupación común del Claustro de profesores. La relevancia de este asunto resulta vital para aumentar el poder en la organización y su participación en la vida escolar. La coalición en este caso, es imprescindible para tener mayor fuerza de influencia para conseguir los propósitos.

En otros casos, podemos percibir dinámicas de poder entre subgrupos de profesores que defienden intereses particulares, y que en ocasiones colisionan. Esto quiere decir que las relaciones establecidas por el Claustro son circunstanciales y cambiantes, y que existen tensiones y diferencias entre el profesorado. Estas diferencias son producto del poder establecido, de la diversidad profesional y los intereses personales y grupales.

Un ejemplo lo encontramos en la demanda salarial planteada por el profesorado interino. Solicitaban cobrar en concepto de “sueldo” como los profesores numerarios y auxiliares, en vez de “gratificación”:

(...) al problema planteado por algunos profesores de la Escuela Municipal de A. y O. cuya remuneración viene percibiendo en concepto de gratificación, entendiéndose que la relación de dichos profesores con el referido establecimiento de enseñanza es la de contrato laboral. (Oficio del Secretario General del Ayuntamiento de Vigo, el 23 de mayo de 1958. Carpeta de Oficios. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo)

El cobro en forma de gratificación no incluía quinquenios, lo que implicaba para los profesores interinos cierta desigualdad salarial con respecto a los profesores numerarios y auxiliares. Este hecho, en el año 1925 fue llevado a los tribunales por el director y un profesor. Los tribunales fallan a su favor y declaran su derecho al abono de quinquenios. El ayuntamiento aprueba su concesión, pero posteriormente en el año 1936 se vuelve a hablar del pago de los quinquenios al profesorado de la escuela. El problema no debió de resolverse y el profesorado interino vuelve a plantearlo.

En los diferentes reglamentos hay una variación sobre este tema de las gratificaciones: en el reglamento de 1953 se refiere a los tres grupos de profesorado y dice: “Cuando los haberes que deban abonarse a los profesores, auxiliares y maestros de talleres, no puedan ser percibidos por estos en conceptos de sueldos, lo serán en el de gratificación”¹²⁴. En el reglamento anterior de 1941 nombran solamente a los profesores numerarios y auxiliares: “Cuando los haberes que deban abonarse a los profesores y auxiliares no puedan ser percibidos en concepto de sueldo, lo serán de gratificación”¹²⁵.

La participación del profesorado interino en el claustro fue también causa de discrepancias y un ejemplo de las jerarquías entre el profesorado (un debate que fue abierto por un profesor numerario en una sesión de claustro); el profesor numerario puso en entredicho que los profesores contratados interinos pudieran formar parte de los claustros. Sucedió en la sesión claustral de octubre de 1950, el profesor pidió que se cumpliera el artículo 15º del reglamento de 1941, que dictaba lo siguiente: “Constituyen el Claustro de la Escuela los profesores y auxiliares numerarios y los maestros de taller”. Este tema se acompañó de un amplio debate en el que intervinieron el director, el asesor jurídico del Ayuntamiento e, incluso, el Subjefe Central del Servicio Nacional de Inspección y Asesoramiento de las Corporaciones Locales. La solución dada, aprueba el reingreso de los interinos al claustro de profesores:

La Comisión Municipal Permanente en sesión celebrada el día 3 de noviembre, armonizando el artículo del Reglamento, según el cual el Claustro lo constituyen los profesores numerarios y maestros de Taller; y el 27, que considera deberes comunes a todos los profesores el concurrir a las sesiones del Claustro, con el que inspiran las disposiciones... Deben de ser convocados a las reuniones del Claustro los profesores Interinos que desempeñan plazas vacantes, pero no los que accidentalmente sustituyen a los titulares...(Oficio del director de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo, el 28 de diciembre de 1950. Carpeta de oficios. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios).

Las peticiones del profesorado semejan los problemas e intereses del claustro y de los subgrupos de profesores. Estos casos que he expuesto son ejemplos de cómo el profesorado es producto y efecto del poder y la dominación, es decir, participan para conseguir sus intereses de grupo, y a su vez producen y reproducen las jerarquías entre el profesorado.

Este breve repaso pone en evidencia la naturaleza conflictiva de la escuela en este período de inicio del franquismo y, pese a los mecanismos represivos y su influencia en la reproducción de determinadas prácticas, no evita que afloren discrepancias y leves acciones de resistencia con respecto a la organización.

Vamos a seguir viendo el posicionamiento del profesorado ante el modelo de enseñanza nacionalcatolicista y las reformas de los planes de estudios. Aunque el orden social impondrá al profesorado una posición desigual para la participación, ya sea para la producción de potencialidades, la contestación o la resistencia. El colectivo de profesorado utilizará sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses individuales o grupales, presentando sus iniciativas de reformas escolares y estableciendo sus lógicas de acción sobre la organización pedagógica.

4.3. La reconversión de los profesores al nacionalcatolicismo en la EAO

El nacionalcatolicismo fue la ideología franquista que mejor cumplió su papel como legitimadora de la dictadura y de control biopolítico. El nacionalcatolicismo estará integrado por los valores religiosos y políticos nacionalistas españoles:

Para nosotros, el catolicismo, además de ser nuestra religión y la de la inmensa mayoría de los españoles, constituye la única posibilidad de poseer una clave para entender la Historia de nuestra civilización y de nuestro pueblo y una norma para que pueda marchar nuestra Nación por las rutas del imperio. (Sainz Rodríguez, Pedro: La Escuela y el Nuevo Estado. Discurso pronunciado en Pamplona, del 1 al 30 de junio de 1938. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, pág. 59)

El ministro de Educación Nacional aclama al catolicismo como un factor de unidad política y social, en el cual se apoyaría el Nuevo Estado. La cruz y la espada se convierten en los símbolos del régimen franquista. El Nuevo Estado se mantiene con una ideología que justificará la toma de poder a través de la Iglesia. Dice Navarro (1993, p. 35) que la educación supuso una tarea primordial del Estado para reafirmar el sentido de la tradición patriótica y católico.

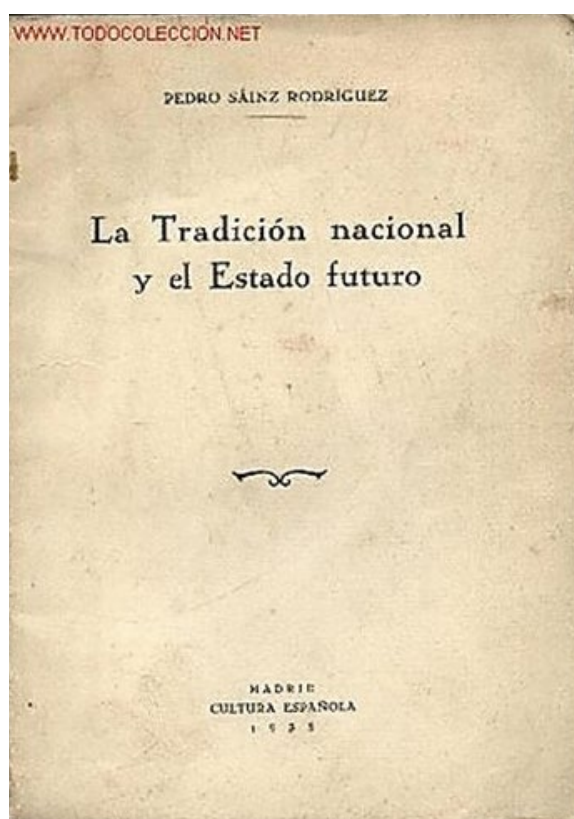


Ilustración 19. La Tradición nacional y el Estado futuro, por Pedro Sainz Rodríguez.

La educación nacional fue concebida por Franco para: “recristianizar a esta parte del pueblo que ha sido pervertida, envenenada por doctrinas de corrupción” (Álvarez-Uría & Varela, 1991). Fue la vuelta de la Iglesia a su papel predominante en la educación y la enseñanza, y por tanto, un rechazo frontal a la política educativa de la República. El nuevo Régimen restauró los

esquemas decimonónicos a los que añadió algunos componentes nazis y fascistas. El modelo educativo que se impondrá será el nacionalcatolicismo, es decir, el poner la Escuela al servicio de la patria y de la religión. Esta nueva realidad escolar se verá reflejada en la política reformista de la EAO en este período franquista, entre los años 40 y 50, antes de que comience el sexenio tecnocrático.

La organización de la EAO se adecuará a esta nueva realidad¹²⁶. El crucifijo en las aulas, el saludo oficial en los oficios de “Arriba España”, o en los cambios de personal y en las adaptaciones de los planes de estudios. La ideología del nuevo régimen entra en la Escuela para adoctrinar al alumnado y al profesorado en las consignas políticas nacionalcatolicistas. Se va a producir una instrumentalización de la educación al servicio del Estado franquista (Zapatero & Sanchís, 2013). La enseñanza se adecuará a las regulaciones externas del franquismo bajo las siguientes características básicas de esta ideología:

- Enseñanza confesional a través de una educación moral católica, que adoctrinó a los estudiantes en el nacionalcatolicismo modelando el contenido de las asignaturas e introduciendo la religión como enseñanza obligatoria.
- Separación de clases por sexos con una educación diferenciada y con una organización horaria y espacial dividida.
- Se impone una educación femenina tradicional, bajo el papel de la mujer como hija esposa y madre.
- La revalorización de lo español bajo una categoría superior, universalista, imperialista de la Hispanidad.

Estas cuestiones fueron de la mano en la escuela. Se hacen sentir con la reconversión de los maestros a discursos catolicistas; por ejemplo:

No podemos echar en olvido que todo este afán de superación cultural, capacitación y formación no lo concebimos sin la mejor de todas las ayudas: la espiritual. No en balde señores, preside la CRUZ nuestras aulas y este acto.... Anotadlo, en nombre de la cruz, España se hizo nación. (Discurso de un profesor. Cuaderno de Inauguración del curso 1948-49 de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo, pág.12)

El profesor sigue diciendo que la cruz no puede faltar como báculo y como norte de la sociedad. La cruz se convierte en el símbolo de presencia en las aulas de la Escuela, y también en el ideario que impregnará la organización escolar junto con la revalorización de lo español y lo patriótico.

Los discursos de los profesores parecen reproducir la visión de esta ideología hegemónica basada en la enseñanza y lo pedagógico bajo temas como: advertencias y consejos a los alumnos de la escuela de artes, la escuela hace 62 años, los problemas concretos de la escuela, el absentismo escolar, ¿alumnado adultos o menores?, etc.¹²⁷ Pero también queda la posibilidad de que estos discursos representen una estrategia de poder de influencia hacia los de arriba, es decir, una obediencia no sentida pero necesaria para mantener su seguridad o su alianza horizontal hacia los líderes.

La ideología católica se convierte en la misión providencialista y salvadora de la nación. Así lo defiende un profesor en su discurso inaugural en 1948-49:

La patria está integrada con todo el raudal de la tradición, con todo el sentimiento de la esperanza. Es el sentimiento más espiritual, el más noble, el más alto entre los sentimientos humanos.

Se crea una nueva forma de encarar las Artes y Oficios¹²⁸ más allá de una mera enseñanza, como una “formación integral”¹²⁹ donde la educación artística deja de ser una simple instrucción, para pasar a ser un modo “de formar espiritualidades”¹³⁰, una formación comprensiva de todas las facultades del alma. Tal orientación de la enseñanza implicará: “supeditar los conocimientos concretos a una ética que nos garantice en lo posible la adscripción de la técnica y a la realización del bien”¹³¹. La eficacia al servicio de la satisfacción moral y material.

Para ello, era necesario una vuelta a la tradición hispánica, a la legitimación de un pasado artístico: “...de una España prestigiosa por las creaciones de su genio artístico originalísimo, y aún hoy respetado y reconocido (...)”¹³². Esta magnificación del pasado adquiere como función social el legitimar el orden establecido.

La escuela adquiere la misión de salvaguardar esta tradición de la Historia del arte nacional ante la extravagancia del “esquematismo de las nuevas orientaciones estéticas”¹³³, y ante una época definida por “su rendida subordinación a la Economía”¹³⁴. La orientación pedagógica será “las artes bello-útiles de tradición hispánica”¹³⁵ donde la forja, la talla, la orfebrería, el modelado o la historia del arte y estética, se convierten en objeto al servicio del nacionalismo español y el catolicismo.

Tal formación necesitaba de un “profesor guía”¹³⁶, que le orientará en ese fin trascendente de transformación interior para contemplar la vida a través de la religión. En esta línea, el profesorado propone seleccionar al alumnado, disminuir el número de alumnos por clases y acercarse al alumnado para “estudiar con todo lujo de pormenores, hasta caracterizarlo por completo” . Este estudio era una introspección constante en la intimidad del educando en el que la familia jugaba un papel importante en el seguimiento. En definitiva, se trataba de crear una red de vigilancia y regulación moral de los educandos que comenzaba con su selección para el ingreso en la escuela, y seguía con el compromiso del profesorado.

4.3.1. Las profesoras y la enseñanza nacionalcatolicista

Pilar Primo de Rivera en 1942 exclamó: “Las mujeres nunca descubren nada; les falta desde luego el talento creador reservado a Dios para las inteligencias varoniles. Nosotras no podemos hacer nada más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho”¹³⁸.

La fundadora de la Sección Femenina afirmaba el carácter de inferioridad de la mujer española respecto al hombre, tanto a nivel espiritual como intelectual. Es decir, un discurso de raíz catolicista que justificaría la subordinación de la mujer hacia el hombre y su reclusión en el ámbito del hogar¹³⁹.



Ilustración 20. Imagen del blog el Conformista digital perteneciente al artículo “ La educación femenina durante el franquismo” por Francesc Sánchez.

La separación por sexos se convertiría en la prioridad del régimen franquista para que la “...educación de los niños y las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición...”¹⁴⁰. Este nuevo orden alegaba que el modelo coeducativo era antimoral y antipedagógico. El profesorado femenino se convertirá en el protagonista de esta regulación de experiencias, siendo el encargado de transmitir los valores de voluntad, atención, disciplina, esfuerzo o sumisión. En la escuela, las profesoras se hacen invisibles, su presencia se oculta a través de los discursos públicos que realizan sus compañeros varones. Los discursos del profesorado que encontramos en los documentos oficiales, como las memorias del curso, actas o peticiones, pertenecen mayoritariamente a hombres. Esto no es circunstancial a este momento histórico del franquismo, sino que forma parte de la hipermasculinidad del habitus escolar. El franquismo contribuyó en la escuela a mantener activa dicha estructura, fomentando la represión de la mujer mediante estrategias legislativas y coercitivas que la relegan a la sumisión frente al hombre. En la escuela, en esta época del franquismo, se reduce el número de profesoras y aumenta considerablemente el número de profesores varones. En el año 1940, la plantilla del profesorado tenía una media de 50% de profesoras y profesores (Hervada, 2004, p. 729), pero en 1963 la proporción cambiaba a 27% de profesoras y a un 72,9% de profesores (Hervada, 2004, p. 939).

Esta invisibilidad de las profesoras está relacionada con la consideración superflua que adquirió la formación de la mujer, con un plan de estudios disminuido y con un sentido recreativo y hogareño. Si ya anteriormente, antes de la dictadura franquista, estas enseñanzas en la EAO ocupaban un segundo plano, ahora se hará más evidente un discurso de reclusión de la mujer en el ámbito del hogar. Por tanto, la enseñanza de la mujer en la escuela se mantendrá para asegurar el orden social y la adhesión de la mujer al Régimen, inculcándole su destino innato, determinado su propio “poder sobre sí mismas”; es decir, la interiorización de su propia dominación. El director de la escuela decía que el destino innato de la mujer se encontraba en: “... una economía doméstica; y cuando alecciona cristianamente a sus hijos, cuando sabe ser esposa y madre, no necesita más la mujer, para areolar su personalidad y tener en paz su conciencia”¹⁴¹.

Las enseñanzas se convierten en un dispositivo disciplinario (Foucault, 1988) que “afinarán el espíritu de la mujer”¹⁴² para “ser más completa, más mujer”¹⁴³. Sigue diciendo el director de la escuela: “Las enseñanzas son ‘excepciones’¹⁴⁴ porque lo realmente importante es ‘la formación corriente de la casa’¹⁴⁵. Por tanto, las enseñanzas para la mujer durante este primer período franquista reproducen y producen una política de género represiva y de violencia ideológica que le relegará a un papel de subordinación al ámbito del hogar y de dependencia hacia el hombre. El gobierno franquista se ayudará de la legislación civil y política para regular los comportamientos permitidos y excluidos, negando a las mujeres cualquier tipo de autonomía individual, y convirtiéndolas en eje de la moralidad social (Heras, 2006). Desde el año 1939, la mujer tendrá que declarar el nombre del cónyuge, su profesión, su lugar de trabajo, el salario o el número de hijos. La Ley limitará el trabajo asalariado prohibiendo el trabajo nocturno o la inscripción como obreras en las oficinas de colocación (salvo excepciones). La mujer sufrirá una represión sexuada (Abad, 2009) que tendrá sus efectos sobre los cuerpos femeninos reforzando el carácter delictivo del adulterio o la persecución del aborto¹⁴⁶ y, por supuesto, la prohibición del divorcio¹⁴⁷. El régimen franquista supondrá para la mujer un gran retroceso para su emancipación e igualdad, convirtiéndose en víctimas de una agresión constante¹⁴⁸, mediante la limitación jurídica de su capacidad y mediante el control de su cuerpo.

Las instituciones de enseñanza como la EAO serán partícipes de “devolver a las mujeres al terreno de lo privado y castigar la intromisión y transgresión que supuso la ocupación del espacio público reservado al hombre tradicionalmente”¹⁴⁹. Para ello, la escuela se adaptará a los planteamientos de la ideología nacionalcatolicista proyectando una identidad subalterna con respecto al hombre, poniendo de manifiesto la importancia del trabajo como ama de casa, y su gran influencia sobre el medio familiar. La formación se dirigirá a transmitir una feminidad sumisa que tendrá como centro la enseñanza del hogar para aprender a ser madres y buenas esposas, basada en los trabajos manuales como forma de educación artística.



Ilustración 21. Imagen de las alumnas y alumnos de la escuela en la inauguración del curso 1955-56.

Por tanto, resurge una educación ideologizada para transmitir a las estudiantes un habitus de género de domesticación y sometimiento. Los contenidos de las enseñanzas serán un aprendizaje de domesticidad basado en valores del deber, el sacrificio, el servicio al prójimo, la generosidad y la obediencia. Unos contenidos que el secretario de la escuela considera: “indispensables, no solo por su importancia en sí para la vida familiar, en la cual llegará el día en que las alumnas habrán de regir una casa...”¹⁵⁰.



Ilustración 22. Trabajos de repujado en cuero de la sección de la mujer.

Se constituye en esta época “ciencias del hogar” como disciplina, elevándola al estatus académico y atribuyéndole una función central en las reformas sociales franquistas. Esta disciplina que había sido antes un saber popular práctico fuera de los círculos académicos se constituye como “ciencia” para imponerle un carácter de conocimiento experto y académico.

En todo caso, este saber asumió un papel secundario con respecto a otros saberes hegemónicos, como aritmética o dibujo geométrico. La preparación de las “ciencias del hogar” era retórica, un concepto que se utilizó para acreditar su pertenencia al ámbito académico-científico, aunque su acción política y pedagógica fuese hacia lo doméstico.

4.4. Reforma de los planes de estudios durante los años 1940 a 1956

Las reformas de los planes de estudios escolares se configurarán desde los primeros años del franquismo hasta la entrada del periodo tecnocrático. Durante este tiempo se realizaron en la Escuela numerosos proyectos para adaptar sus planes de estudios a la ideología nacionalcatolista. No sabemos con certeza cuántos se realizaron, pero sí nos constan algunos cambios en sus planes de estudios durante los años 1941, 1942, 1945, 1947, 1953, 1955, 1957. Se podría decir que dichos cambios fueron una “adopción” de reformas (Fullan, 2011) que articulan la apropiación de los sistemas macropolíticos del Estado que establecen la legitimidad del orden político, junto con la ideología y las políticas internas que rigen la Escuela. En esto último, se encuentran los valores compartidos que conforman la cultura escolar (Armengol, 2001), y que dan sentido de pertenencia, así como orientación para el cumplimiento de las metas y lógicas de acción (Surema, 2013, p. 103). Las características propias del centro que se mantienen sobre la enseñanza son las siguientes¹⁵¹:

- La practicidad de la enseñanza.
- La nocturnidad de las clases para la formación obrera.
- La gratuidad de la enseñanza y orientado preferentemente a los obreros y empleados.
- La edad de ingreso de los alumnos será de 12 años. En el reglamento de 1953 la edad de ingreso mínima era 14 años, y en el siguiente de 1957 se podía ingresar con 14 años - a las 12 en casos excepcionales.
- El alumnado para ingresar en la escuela debía de presentar un certificado de haber cursado enseñanza primaria¹⁵².
- La elección de asignaturas sueltas por parte de los estudiantes.
- La estructura agregada del plan de estudios.

Con respecto a esto último, los planes de estudios mantendrán la forma agregada de los anteriores planes divididos en secciones y asignaturas que delimitaban lo que los estudiantes podían aprender y ser. Un enmarcamiento y una clasificación fuerte con unos límites en la relación pedagógica muy marcados, donde el control sobre la selección, la organización y el ritmo del conocimiento será a cargo de los líderes políticos y el profesorado. Los estudiantes seguirán sin tener poder de decisión sobre la enseñanza.

La producción de relaciones estables entre categorías del plan de estudios, como asignaturas, contenidos, secciones, especialidades y división por sexos, proveerá a los estudiantes de una identidad delimitada por su condición de clase y de género. La confesionalidad religiosa será uno de los principios rectores de estos límites entre categorías. La religión se convertirá en productora de las subjetividades de los estudiantes, no prohibiendo, pero sí limitando e interviniendo en la configuración de su identidad obrera, su sexualidad y su género. Se les enseñará cómo comportarse, cómo ser un buen patriota y un buen cristiano. La educación de las artes y oficios pasa a ser una educación política que perpetúa un orden escolar a través de una estructura cerrada de planes de estudios. Este orden será un discurso ético-religioso sobre el sexo, el género o la clase, centrándose en la abnegación, el sacrificio, la disciplina, la docilidad o la obediencia.

El profesorado participará con sus formas de pensar y visiones sobre las reformas escolares. Estas visiones del profesorado estarán conformadas por sus intereses individuales o colectivos, porque las reformas tienen consecuencias sobre las condiciones laborales y su legitimación personal y profesional. Algunas de estas consecuencias se reflejan en el aumento o disminución de las horas de docencia¹⁵³, la aparición o desaparición de asignaturas o la profesionalización docente, entre otras. Un ejemplo lo encontramos en este oficio enviado por el claustro de profesores al Alcalde y Presidente de la EAO exponiendo la problemática de una profesora:

(...) como esta señora tiene ya a su cargo la clase de Labores, se ve obligada a concurrir a clase dos horas diarias, en vez de una por no ser posible explicar en una sola sesión las dos asignaturas (Documento sin clasificar. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

El Claustro solicita un aumento de los honorarios de una profesora por impartir una asignatura más. Como vemos, este cambio implica un aumento en la dedicación docente, y una mejora en sus condiciones laborales.

4.4.1. Plan de estudios de 1941, una adaptación al decreto Ministerial de Trabajo

En el año 1941 se reforma el plan de estudios confeccionado por una ponencia de profesores y aprobado por el Claustro. Este plan será una adaptación al decreto Ministerial de Trabajo del 23 de septiembre de 1939 que establecía el aprendizaje obligatorio para los trabajadores con menos de 20 años. Esta ley formaba parte de las diversas reformas legislativas¹⁵⁴ impulsadas por el Régimen para fomentar la formación profesional obrera y a su vez la producción industrial¹⁵⁵. El decreto ministerial decía lo siguiente:

Primero. A partir de la publicación de la presente Orden las oficinas y registros de colocación obrera procederán a dar de baja como inscritos en las mismas a todos los trabajadores de ambos sexos menores de veinte años que no posean un título de capacitación profesional expedido por las Escuelas Oficiales de Trabajo, escuelas de Artes y Oficios, establecidas por el Estado, provincia o municipio (sic)¹⁵⁶.

Dicha disposición obliga a rebajar la edad de ingreso en la Escuela¹⁵⁷ y a una adaptación del plan de estudios. El Claustro propone introducir en la enseñanza del obrero la sección de aprendizaje, la asignatura de gramática castellana y de caligrafía, y la de Ciencias Físicas y Naturales. Y en los cursos de ampliación se plantea la inclusión de técnica industrial. Los cambios en la enseñanza de la mujer estarán relacionados con los valores ideológicos del patriotismo español franquista, y del patriarcalismo. Las asignaturas nuevas fueron las siguientes:

- Ciencias del hogar y economía doméstica.
- Gramática de la lengua patria, en sustitución de francés.
- Caligrafía, en sustitución de confección de adorno de sombreros.
- Geografía comercial en sustitución de economía política.

En el año 1942, nuevamente se reforma el plan de estudios. Éste será similar al plan de estudios anterior y con ciertas similitudes con el plan de estudios de 1929; las mismas especialidades de mecánica y de construcción, y con asignaturas afines de aritmética, dibujo y geometría o física y química.

La novedad de este plan fue la sección de agricultura. Dicha sección fue creada para potenciar el “retorno a la tierra”, de frenar el inicio de la despoblación del campo, y como fórmula salvadora de la economía nacional. También estaba basada en una concepción romántica del universo campesino, como comunidad pura sin contacto con el sistema capitalista (Canclini, 1982, p. 29).

Dice el secretario de la escuela en la memoria reglamentaria de 1949-50:

Las enseñanzas de la Escuela de Artes y Oficios en este orden, habrán de tener principalmente ese carácter iniciático, de redescubrimiento de los encantos de la Naturaleza, a los que, sin duda, el desertor del agro nunca fue sensible porque no le enseñaron a serlo...

Por otra parte, las asignaturas de agricultura y religión representaban una acusada ausencia del alumnado. El problema, según el secretario de la escuela, estaba en el origen rural del alumnado obrero, que había emigrado a la ciudad: “atraído por el espejo de los altos salarios y de los halagos de la urbe”¹⁵⁸, y ahora la agricultura ya no era un tema de interés para ellos. La misión que se atribuía la escuela era la de procurar la “armonía entre las actividades básicas de la economía del país”¹⁵⁹ intentando la reversión del éxodo rural porque, en lo rural, estaba la esencia de la patria española¹⁶⁰.

Plan de estudios de 1942		
Enseñanza Obrera		
Sección de Aprendizaje	1º Curso	Aritmética práctica Geometría práctica Dibujo lineal Dibujo de croquización
	2º Curso	Aritmética y nociones Álgebra Geometría y desarrollo de superficie Nociones de Trigonometría Nociones de Ciencias Físico-Naturales Dibujo de Croquis acotado
	3º Curso	Nociones de geometría descriptiva Nociones de Ciencias Químicas y Metalurgia Nociones de resistencia materiales y elementos de las máquinas. Dibujo Lineal aplicado Gráficos y trazados

Plan de estudios de 1942		
Enseñanza Obrera		
Sección de Ampliación de Estudios. Obreros mecánicos y de la construcción	1º Curso	Aritmética y Álgebra Geometría y Trigonometría Física y Química Dibujo de Croquización Prácticas de Taller
	2º Curso	Mecánica general y aplicada Construcción Estereotomía Dibujo máquina o arquitectónico Prácticas de taller

Plan de estudios de 1942		
Enseñanza Obrera		
Sección de Ampliación de Estudios. Obreros del campo. Agricultura y técnica agrícola	1º curso	Gramática Caligrafía Aritmética mercantil Mecanografía y taquigrafía
Sección comercial	2º curso	Contabilidad mercantil Geografía comercial Mecanografía y taquigrafía
Enseñanza Artística del Obrero		Dibujo de figura y adorno Modelado y Vaciado. Escultura

El absentismo de ambas asignaturas estaba provocado por la mentalidad utilitarista que atraía al alumnado “que apenas lograba un mínimo de capacitación aplicable”¹⁶¹, y se lanzaba a buscar trabajo. El Claustro, también achacaba el problema del absentismo a la depreciación de las artes aplicadas en la época¹⁶² y al cine como un dispositivo que “desviaba” al alumno de la voluntad de asistir a las aulas¹⁶³. Este discurso reproducía el tradicionalismo del Régimen, donde los viejos símbolos son sus referentes y la “modernidad” un mal para la moralidad ciudadana y para el mantenimiento de la dictadura.

Plan de estudios de 1942		
Enseñanza de la Mujer		
Sección de corte y confección	1ºCurso Preparatorio	Aritmética y geometría Dibujo lineal Costura y manejo de máquinas de coser
	2ºCurso	Dibujo de adorno Confecciones de lencería Corte y confección de vestidos
		Examen teórico-práctico de reválida
Sección comercial	1º Curso	Gramática Caligrafía Aritmética mercantil Mecanografía y taquigrafía
	2º Curso	Contabilidad mercantil Geografía comercial Mecanografía y taquigrafía
Sección Artística		Dibujo y pintura para decoración de porcelanas Repujado en cuero y metales.

La enseñanza de la mujer en este plan de 1942 será también muy similar al plan de estudios anterior de 1941, disminuirá su orientación profesional y cultural con respecto a otros planes anteriores.

En el plan de estudios de 1929, las estudiantes podían aprender idiomas, economía política o física y química, dibujo de croquización, geometría descriptiva, etc.

Ahora, la atención se centraba en la sección de corte y confección y artística, cuyo fundamento educativo eran los trabajos manuales (Hernández, 2010) que “van a cumplir la finalidad de crear un gusto estético centrado en la actividad manual y la realización de objetos bonitos, populares, baratos y de dudoso gusto en su mayoría, privando a los individuos de una experiencia estética basada, por ejemplo, en la comprensión de las obras de arte”.



Ilustración 23. Imagen de los trabajos de confección de lencería y corte y confección.

Otra reforma del plan de estudios se realizó en el año 1945 coincidiendo con varios acontecimientos políticos. La soledad del régimen franquista debido al triunfo de los aliados en la Segunda Guerra Mundial, su régimen de autarquía y la negación de la entrada de España en las Naciones Unidas. El régimen de Franco cada vez está más aislado en Europa, y España sumida en la lucha contra el hambre y la miseria provocada por la autarquía.

Esta nueva situación internacional obliga a Franco a modificar su política y a hacer unos pequeños cambios en el terreno educativo. Se promulga, en 17 de julio de 1945, la Ley de Enseñanza Primaria donde se establece la enseñanza obligatoria de los 6 a los 12 años. Y ese mismo año se celebra la I Asamblea del Profesorado de Enseñanza profesional y técnica en Madrid, donde se expondrán algunas de las preocupaciones compartidas por el Claustro de profesores de la EAO. Entre sus preocupaciones estará la transformación del plan de estudios “introduciendo las especialidades que aconsejen la nueva técnica y la evolución de las artes dentro de las características de la economía española”¹⁶⁴. En el plan de estudios de 1945 se incorporan asignaturas de enseñanza básica y especialización artística; ejemplo: ampliación de primera enseñanza para adultos, francés e inglés, geografía económica, nociones de historia del arte y escultura, forja artística, talla en madera y talla en piedra, decoración de porcelana, esmaltes, repujado en cuero y metales. También se nombra la necesidad de recuperar la asignatura de música que había sido suprimida en anteriores reformas, y por cuya creación aboga el profesorado y la prensa local¹⁶⁵.

También se crean nuevas secciones en la enseñanza del obrero: sección de bellas artes -antes llamada sección artística-, sección de artesanía y una sección de pre aprendizaje para alumnos de 9 a 12 años. Esta última sección se crea como consecuencia del aumento del alumnado menor¹⁶⁶. La nueva demanda de estudiantes enfrentará a la escuela y al profesorado a una nueva situación, percibida por ellos como un “trágico signo de ambivalencia”¹⁶⁷ y de “crisis profunda”¹⁶⁸. La Escuela, cuya tradición era el alumnado adulto, ahora tenía que dar una solución a la entrada de estudiantes menores. El secretario de la escuela decía lo siguiente sobre esto: “El alumnado de adultos trae consigo una apetencia espiritual. La seriedad y el espíritu de continuidad le acompañan... Por el contrario, ante el alumno-infante, el profesor ha de remarcar su empaque autoritario, vertiendo desde lo alto su saber”. Por esta razón, el claustro solicita en el año 1950: “(...) que se lleve a término la separación de los alumnos adultos de los menores, dando la enseñanza de estos últimos en local aparte, a poder ser con entrada independiente (...)”. La conceptualización de los infantes como “menores”, significaba “intereses pedagógicos dispares”, y además proteger y disciplinar con autoridad en los valores morales.

En el año 1947, el claustro propone nuevas modificaciones en el plan de enseñanza con el objetivo de recuperar una perspectiva más práctica de la enseñanza¹⁶⁹. Incorpora las asignaturas de francés e inglés en los dos cursos de la sección comercial del obrero. La sección artística pasará a llamarse sección de bellas artes, con nociones de historia del arte y pintura. La sección de artesanía recupera asignaturas que habían sido anteriormente suprimidas, como modelado y vaciado y talla en piedra.

En el año 1951, se comienza a estudiar otra reforma: “Se ruega a los profesores componentes de la ponencia nombrada por el Claustro para estudiar la reforma del plan de estudios del centro, concurren a la biblioteca del mismo”¹⁷⁰. En 1952, el Secretario se dirige al profesorado para tratar las reformas del plan de estudios: “...a fin de proseguir la labor encomendada a la Ponencia relacionada al margen, se convocan los elementos de la misma a la reunión...”¹⁷¹. Como vemos en estos oficios, el profesorado tiene un papel importante en la toma de decisiones sobre las reformas y evidencia el poder de influencia en la vida organizativa.

En 1953, el Claustro de profesores eleva a la Corporación Municipal una propuesta de reforma del plan de estudios donde nuevamente evidencia su deseo de potenciar las prácticas y talleres. Esta propuesta se enmarca en el inicio de una nueva fase de desarrollo económico español, provocada por una tímida apertura del régimen hacia el exterior. Esto provoca a su vez el reconocimiento internacional, el ingreso en la ONU, la firma de un pacto con el Vaticano y un pacto de colaboración con EEUU¹⁷².

A nivel educativo, hay una nueva orientación ministerial con Joaquín Ruiz-Jiménez (1951-1956) como ministro de Educación Nacional. Se aprobará la nueva Ley de Ordenamiento de Enseñanza Media -26 de febrero de 1953- o la ley de Construcciones Escolares -22 de octubre 1953-. En este contexto, la propuesta del claustro de reforma del plan de estudios será un reflejo de este contexto, donde el profesorado va a proponer la inclusión de una serie de talleres como: orfebrería, talla en madera, talla en piedra, forja artística, talla mecánica y artes gráficas.

Un modelo de enseñanza técnico y artístico, con nuevas secciones y disciplinas de mecánica y electricistas, construcción naval, artesanía, bellas artes y comercial. Y se incorporan, las asignaturas de francés e inglés en la sección comercial para la mujer.

Plan de estudios de 1953		
Enseñanza del obrero		
Sección de Pre-aprendizaje	1º curso	Aritmética elemental Nociones de geometría/ trigonometría Nociones de ciencias naturales Dibujo geométrico Educación política Prácticas de taller
	2º curso	Dibujo de <u>croquetización</u> Nociones de ciencias físicas Geometría descriptiva Derecho laboral Prácticas de taller
Ampliación de Primera Enseñanza		Caligrafía Ortografía Gramática elemental Geografía e Historia

Plan de estudios de 1953		
Enseñanza del obrero		
Sección de construcción naval	1º y 2º curso (igual a la sección de mecánico y electricista) 3º curso	Teoría de la construcción naval Arquitectura naval Dibujo aplicado Tramado naval e Industria
Sección de construcción de arquitectura	1º y 2º curso (igual a la sección de mecánico y electricista) 3º curso	Estereotomía y construcción Dibujo arquitectónico Clases prácticas
	4º curso	Mecánica de resistencia de materiales Dibujo ornamental Clases prácticas

Plan de estudios de 1953		
Enseñanza del obrero		
Sección de Bellas Artes para el obrero	Dibujo artístico y pintura Nociones de historia del arte Modelado y vaciado Música	
Sección de delineantes para obreros	Curso ampliatorio Dibujo ornamental Dibujo de croquización y proyectos Oficina técnica Trazado industrial	
Sección de Mecánicos y electricistas para obreros	1º curso	Aritmética Geometría plana y del espacio Dibujo lineal Nociones de Ciencias Naturales
	2º curso	Algebra Física, química y metalurgia Dibujo de croquización y proyecto Derecho laboral
	3º curso	Tecnología Industrial Trigonometría Dibujo ornamental Geometría descriptiva

Plan de estudios de 1953		
Enseñanza de la mujer		
Sección Elemental	Caligrafía Aritmética Elemental Ampliación de 1º enseñanza	
Sección del Hogar para la mujer	Economía doméstica Corte y confección (1º y 2º curso) Encajes y labores Confección de lencería Costura y manejo de máquinas de coser	
Sección de Artesanía de la mujer	Repujado en cuero y metales Artes decorativas	
Sección comercial de la Mujer	1º Curso	Gramática castellana Aritmética mercantil Mecanografía y taquigrafía Francés Inglés
	2º Curso	Contabilidad Geografía económica Mecanografía y taquigrafía Francés Inglés
Sección de Bellas Artes de la mujer	Solfeo y piano Dibujo de figura y adorno	

Acompañada de esta propuesta de plan de estudios, el Claustro propuso una serie de puntos que determinan cuáles son los intereses más relevantes y los puntos de vista sobre lo profesional y educativo¹⁷³:

- Procurar que el personal docente tenga el mismo tiempo de docencia diaria: dos horas como mínimo.
- Evitar nuevos nombramientos en tanto que las disciplinas que se creen puedan ser eficientemente desempeñadas por el actual profesorado.
- Dado que los anteriores reajustes no podrán efectuarse sin aumento del coste de la enseñanza, procurar que sea el mínimo posible.

- Lograr la asistencia continuada del alumno.
- Visita los centros industriales.
- Ampliar la cuantía del premio “García Barbón”.
- Subvencionar una excursión anual de los escolares más aventajados a los centros de interés artístico e industrial de la Nación.
- Dotar de un proyector de cine con destino a las charlas y conferencias de los profesores.

Estos puntos apelan a la mejora profesional mediante la asignación o reparto de horas de docencia y a la defensa de su posición de liderazgo a través de su propuesta de control de nuevos nombramientos. A nivel de enseñanza, establecen la preocupación por el absentismo del alumnado y plantean actividades formativas complementarias basadas en el aprendizaje experiencial y práctico.

La reforma en el año 1955 es realizada por la Comisión Permanente del Ayuntamiento¹⁷⁴ a raíz de la publicación de la Ley de Formación Industrial. Este plan de estudios tiene en cuenta la posibilidad “de que la escuela de artes y oficios, sin menoscabo de su carácter, exclusivamente municipal, obtenga la convalidación oficial de los estudios que se cursan”¹⁷⁵. Siguen diciendo que mientras este hecho no se produzca:” los estudiantes podrán seguir matriculándose en asignaturas aisladas”¹⁷⁶.

En lo relativo a la enseñanza del obrero proponen:

- Seguir con la sección de pre aprendizaje en la enseñanza del obrero del plan anterior, sin más variación que amortizar “las dos cátedras de matemáticas”¹⁷⁷.
- Suprimir en la sección comercial del plan anterior de 1953 las asignaturas de aritmética práctica, matemáticas aplicadas a la construcción naval, pintura y religión.
- Sobre la asignatura de pintura argumentan: “debe de suprimirse en tanto que no pueda enseñarse esta disciplina en forma más adecuada”¹⁷⁸, y la asignatura de religión: “dada la escasa matrícula” proponen sustituirla por conferencias mensuales de asistencia obligatoria¹⁷⁹ con programa concreto.
- Recuperar la sección de agricultura propuesta en el plan de estudios de 1942.
- Crear una sección de ampliación de estudios con: física, química y nociones de metalurgia, mecánica general, electrotécnica, estereotomía y construcción, dibujo arquitectónico, prácticas de taller mecánico, prácticas de Química y construcción Naval.

En la enseñanza de la mujer se crea una nueva cátedra de caligrafía y organización de oficinas y se mantiene la sección de enseñanza del hogar como en los cursos anteriores. Esta nueva sección de oficinas es una tímida reforma de cara a formar a la mujer hacia el mercado de trabajo, lo que significó la convivencia de un modelo de mujer ambivalente, doméstica y trabajadora para el mercado laboral. Este modelo de mujer será una respuesta a la demanda social y a la presión del contexto internacional.

Enseñanza de la mujer		
Preparación para oficinas (edad mínima de 12 años)	1º curso	Gramática castellana Aritmética elemental Caligrafía Mecanografía
	2º curso	Caligrafía Taquigrafía Mecanografía Francés Inglés
	3º curso	Caligrafía y organización de oficinas Taquigrafía Mecanografía Francés Inglés Nociones de Contabilidad
Sección de Bellas Artes y Artesanía Sección de enseñanzas del hogar (se mantiene igual que los años anteriores)		Nociones de historia del arte Decorado de Porcelana Repujado Orfebrería

4.5. El proceso de reconversión a Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos durante el ciclo tecnocrático del franquismo

El ciclo tecnocrático del franquismo se articula entre finales de los años 50 y la crisis del final del régimen franquista. El modelo autárquico anterior condujo al país a un estado de prostración y aislamiento producto de las dificultades económicas y de subsistencia. Durante este período el régimen franquista se ve obligado a cometer una serie de reformas políticas con la presión exterior de los países Europeos neocapitalistas, como por ejemplo, la introducción de la mujer al proceso productivo. Con la nueva mentalidad, fruto de un mayor contacto con el exterior, se aceleró la urgencia de cambios estructurales en las relaciones laborales. Estos aspectos requerían una reforma educativa y un cambio de política económica (Pujol-Busquets & Monés, 1999).

La presión de determinados grupos capitalistas liderados por el Opus Dei y apoyados por sectores del viejo franquismo, produjeron un cambio de política hacia la ideología tecnocrática. El gobierno franquista en el año 1957, va a estar presidido por un equipo de técnicos católicos del Opus Dei, que les llamarán “los tecnócratas” por sus propuestas tecnocráticas sobre la economía y la educación. Pujol-Busquets & Monés (1999, p. 20) definen el tecnocratismo con los siguientes rasgos:

- Gusto por la eficiencia
- Exaltación del desarrollo económico
- Desideologización
- Paternalismo político y fe en la iniciativa privada.

Esta nueva concepción implicaba una serie de cambios en el sector económico. Se pone en marcha el Plan de Estabilización, un plan recogido en las disposiciones decretadas entre el 17 de julio y el 5 de agosto de 1959, con la finalidad de: “dar una nueva dirección a la política económica, a fin de alinear la economía española con los países del mundo occidental, y liberarla de intervenciones heredadas del pasado que no se correspondieran con las necesidades de la situación”¹⁸⁰.



Ilustración 24. Imagen de Franco rodeado de los llamados “tecnócratas del opus dei”.

El plan de estabilización tendrá como fin la incorporación del país en la dinámica de crecimiento de los países desarrollados a través de un proceso de liberalización y modernización económica. Este plan consigue un espectacular crecimiento en los años 50, que se acentuó en los años 60, con un 6,4% anual¹⁸¹. España deja de ser un país eminentemente agrícola para pasar a ser un país más industrializado, produciéndose un gran crecimiento demográfico en las primeras etapas del proceso de modernización; en los años 1950 y 1960, el baby boom de la

segunda postguerra mundial, en el contexto de la llamada edad dorada¹⁸². Este panorama de desarrollo económico no estaba exento de contradicciones que provocarán tensiones y movilizaciones sociales. Durante este período se produce un aumento de las migraciones a países industrializados de Europa, como Francia, Alemania y Suiza, siendo las divisas enviadas por los emigrantes una parte importante del aumento del consumo y del desarrollo económico.

Además, crece la emigración masiva del campo a la ciudad en busca de una vida mejor, a la vez que aumenta el paro y la conflictividad social, provocando en 1962 la primera huelga general que paraliza toda la cuenca minera asturiana y que se extiende al País Vasco. El incremento de protestas sociales y la activación de la oposición al Régimen producen la creación de nuevos dispositivos de represión como el tribunal del Orden Público en 1963 (Martí, 2002).



Ilustración 25. Manifestación contra el estado de excepción celebrado en Bruselas en 1969.

C.D.M. de la Fundación 1º de mayo.

Esta nueva situación derivaría hacia una reforma del sistema educativo y pedagógico siguiendo el modelo tecnocrático. Las nuevas expectativas de desarrollo económico y social del país inducen a un aumento de la demanda social en educación, y el propio empuje económico exigirá un proceso de modernización educativa. La política educativa asumirá los criterios de eficiencia tecnocrática tomando como referencia los patrones de innovación neopositivistas como las ciencias empíricas, los enfoques funcionalistas, la psicología conductista y la racionalización de la organización, siguiendo criterios técnicos y económicos.

En este contexto, la EAO intenta adaptarse a la tesis tecnocrática de modernización educativa. El 24 de julio de 1964 se aprueba el decreto de creación de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA) derivado del “profundo cambio, operado en las industrias y artesanías del país fruto del desarrollo económico y social de la nación y de las nuevas ideas estéticas imperadas en el mundo” (Falcón, 1966). Y la escuela solicita su reconversión en Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA). Esta propuesta de cambio a EAAAO movilizó el imaginario colectivo. El deseo de convertirse en normativa era una “necesidad sentida de la ciudad”¹⁸³. El constituirse en EAAAO significaría adquirir un reconocimiento oficial de la Escuela Municipal y recibir una subvención del Estado¹⁸⁴ con su consiguiente repercusión en las arcas municipales. Significa el cumplimiento de un deseo colectivo de ser un centro integrado en los círculos académicos oficiales con reconocimiento social y política. El proceso para conseguir la oficialización¹⁸⁵ como Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA) se inicia en 1957, con la adaptación del plan de estudios. El objetivo era: “que los estudios realizados así, progresivamente, tengan en su día plena validez académica”¹⁸⁶ y se consiga el reconocimiento oficial al amparo de la legislación de formación profesional industrial. El plan de estudios se conformaba como tradicionalmente en la escuela, dividido en enseñanza del obrero y enseñanza de la mujer, ambos subdivididos en cursos básicos y profesionales.

Plan de estudios de 1957		
Enseñanza del obrero		
Cursos Básicos 1º Año		Dibujo geométrico Ampliación de 1º enseñanza
Cursos profesionales	Mecánica, electricidad y radiotecnica	Mecánica y electrotecnia Prácticas de Radiotecnica Prácticas de Taller mecánico
	Construcción arquitectónica	Geometría descriptiva y resistencia de materiales Dibujo arquitectónico aplicado Estereotomía y construcción
	Construcción naval	Curso completo de construcción naval
	Oficinas 1º curso	Aritmética mercantil Mecanografía y taquigrafía Gramática castellana
	Artesanía	Dibujo ornamental, composición decorativa y pintura Orfebrería Modelado y vaciado Talla en madera Talla en piedra Forja artística Encuadernación

Plan de estudios de 1957		
Enseñanza del obrero		
Asignaturas discrecionales		Dibujo lineal Dibujo de croquización Geometría y trigonometría Aritmética y álgebra Física y química y ciencias naturales Agricultura y técnica agrícola Contabilidad Francés Inglés
Enseñanza de la mujer		
Cursos básicos 1º año		Aritmética práctica Dibujo geométrico Ampliación de 1º enseñanza Labores y lencería
2º año		Confección de lencería Economía doméstica Gramática castellana Formación moral y nacional
Cursos profesionales 3º curso	Corte y confección	Dibujo de figura y adorno Corte y confección
	Año complementario	Corte y confección Asignatura discrecional
	Taquígrafas y mecanógrafas	Aritmética mercantil y contabilidad Mecanografía y taquigrafía
	Año complementario	Mecanografía y taquigrafía Francés Inglés
Asignaturas discrecionales		Economía doméstica Inglés Francés Gramática castellana Repujado en cuero Orfebrería Encuadernación

La preocupación de la escuela por conseguir el reconocimiento oficial se percibe en las numerosas referencias que se hacen en oficios, discursos inaugurales y sesiones de claustros. Para ello, emplean diferentes concepciones y denominaciones como ser: “centro reconocido”, un “centro no oficial reconocido”, “centro no oficial autorizado de formación profesional”, “centro no oficial autorizado”, etc. Todas estas denominaciones tenían en común el sentido de la norma y la legalidad como una práctica legítima.

En sesión plenaria del 25 de agosto de 1964, la corporación municipal acuerda en virtud de la “anómala situación de la Escuela”¹⁸⁷ solicitar al Ministerio de Educación Nacional la calificación de “centro reconocido o autorizado”¹⁸⁸ para instalar la EAAOA. El Ministerio de Educación y Ciencia autoriza con el decreto -2636-1967- la creación de una EAAOA en la ciudad para fomentar “el gran desarrollo urbano e industrial que viene experimentado la ciudad”¹⁸⁹, y con la finalidad de “la incorporación de valores estéticos a las producciones industriales, a las actividades comerciales e incluso a la vida del hogar; ejerciendo marcada influencia en el desarrollo económico y en la evolución progresiva de la ciudad”¹⁹⁰.

La creación de la EAAOA no se llevó a término, pese a sus dos intentos de reforma. El primero, a finales de los años 60 y principios de los 70, y el segundo en el año 1978. Las causas del fracaso de esta iniciativa no están claras. Desde mi punto de vista, en ambos intentos se entrecruzan causas comunes relacionadas con resistencias al cambio y juegos de poder e influencia entre agentes políticos y educativos.

4.6. Primer intento de reconversión en EAAOA. Posicionamiento del profesorado y dirección

“No hay ningún cambio que esté libre de conflictos”. Michael Fullan

La reforma hacia la reconversión en una EAAOA forma parte del habitus organizacional como una práctica estable en el tiempo interiorizada por los agentes educativos. La reforma representaba una lógica natural de la cultura educativa vinculada a la corriente ideológica y política del momento. De manera que la percepción de los agentes escolares sobre la reconversión era una representación compartida para “mejorar la institución y modernizar sus enseñanzas”¹⁹¹. Un esquema orientador del orden social escolar que defendía la necesidad de reformas (Fullan, 2007, p. 37) para su mejora. Entonces, ¿por qué no siguió adelante la reconversión a EAAOA? Desde mi punto de vista, este fracaso tiene que ver con la manera de encarar la reforma.

La reconversión a EAAOA no se podía acometer como las anteriores, como una “añadiduritis” de asignaturas y de cambios superficiales. Implicaba una reestructuración profunda y compleja de la organización docente y del régimen jurídico institucional para cumplir con los requisitos del decreto de las EAAOA. Además, exigía un propósito moral compartido (Fullan, 2007, p. 38) donde los docentes participaran y se implicaran ante los riesgos e incertidumbres. Y esto no sucedió, los líderes políticos intentaron imponerla de arriba abajo, y se encontraron con la resistencia del profesorado.

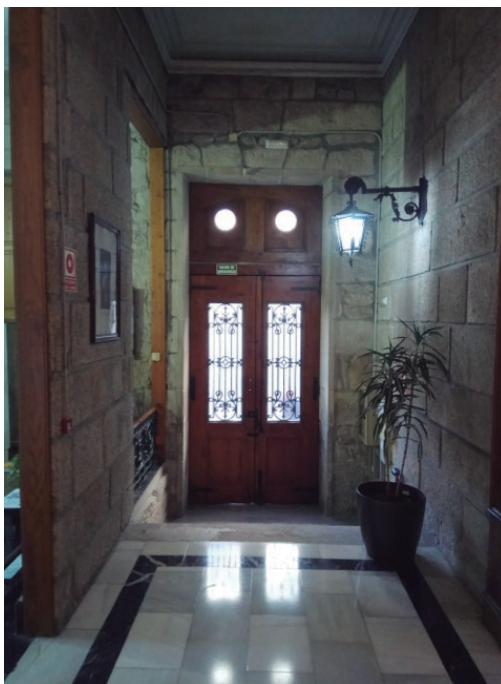


Ilustración 26. Imagen propia. Puerta de entrada de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

El 19 de mayo de 1965, el Alcalde hace una súplica al Ministerio de Educación Nacional para que la EAO se transforme en EAAOA y se haga cargo del sostenimiento del personal docente. Ante dicho comunicado el Claustro de profesores reacciona negativamente argumentando que: “la sustitución del centro por otro de características distintas equivaldría a la desaparición de la Escuela con la consiguiente trascendencia en orden al futuro (...)”¹⁹².

El profesorado durante este año vuelve a reunirse y mostrar su disconformidad ante la incertidumbre que les provoca la reforma, y proponen: “(...) acentuar por todos los medios el carácter práctico de la enseñanza, proscribiendo el empleo de esquemas y disquisiciones teóricas que no están al alcance de la generalidad de los obreros concurrentes a este centro(...)”¹⁹³. Esta propuesta, significa aferrarse a la permanencia y la tradición frente al cambio. Este posicionamiento del profesorado estaría alimentado por los problemas planteados por la Comisión Municipal de Cultura.

En el año 1964, la Comisión Municipal de Cultura había realizado un informe sobre los problemas de la reconversión a EAAAO. Entre los principales problemas señalaban la exigencia del pago de matrícula, la necesidad de sustituir asignaturas, la supresión de la libre elección de asignaturas por el alumnado y el problema de la pérdida de la institución por el Municipio¹⁹⁴. Estas cuestiones interpreto que influyeron en la negativa del Claustro ante la reforma a EAAOA, no sólo por su manera de encarar la reforma sin contar con el respaldo del profesorado, sino también, por la percepción del riesgo ante la pérdida de poder y control en la organización¹⁹⁵.

Esta percepción de riesgo del profesorado ante la reforma era un mecanismo de fuerza del statu quo, interiorizado como natural en un contexto que reprimía cualquier movimiento de cambio, y sobre todo desde un concepto democrático de libertad, participación y justicia social¹⁹⁶.

El contexto de represión franquista fijó el temor, las dudas o la incertidumbre en los modos de ser y de estar a través de la violencia física, la coacción, los despidos o con los valores transmitidos por su ideología. Los efectos de esta ideología crean disonancias en la identidad profesional de los docentes entre los valores de obediencia y disciplina, y su capacidad creativa.

El posicionamiento del Claustro cambiará un año después. Aceptarán por unanimidad la reconversión en EAAOA¹⁹⁷. No sé cuáles fueron las razones que llevaron al Claustro a cambiar de opinión, si fue la negativa del Ministerio de Educación Nacional¹⁹⁸ a la transformación de la escuela o si hubo una serie de acuerdos con el gobierno municipal que alentó la aceptación de la reforma; o si hubo un cambio de mentalidad al percibir el progreso de otros centros de formación obrero:

(...) en el sentido de aquella especialización se ha acentuado en términos inequívocos en los últimos meses, como lo demuestran las propagandas y las exposiciones de todos los centros de formación profesional obrera, así oficiales como particulares". (Sesión claustral del 23 de mayo de 1966. Libro de Actas 13, pág. 14. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo)

Como acabo de decir, el Claustro acepta la reconversión un mes después de que el Ministerio de Educación Nacional resolviese negativamente, indicando que para conseguir el reconocimiento oficial debían “modificar su plan de estudios para acomodarlo al existente en las Escuelas Oficiales de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos...”¹⁹⁹. El Claustro asume la responsabilidad de adaptar el plan de estudios a los requerimientos del Ministerio “por especialidades u oficios”²⁰⁰. Define dicho mandato como una obligación por “imperativo reglamentario”. Un compromiso y una visión compartida sobre el cambio necesario para mejorar la escuela y “modernizar constantemente sus enseñanzas”²⁰¹.

En septiembre de 1966, el director presenta un proyecto de reforma del plan de estudios, pero no se volvió a nombrar dicha propuesta²⁰². El Ministerio autoriza el 11 de octubre de 1967 la creación de una EAAOA -Decreto 1987/1964-, pero no habrá ningún comunicado a partir de esta fecha. El propio profesorado pregunta en uno de los Claustros del año 1968 y la Presidencia manifiesta “que nada al respecto fue comunicado a esta dependencia municipal después del decreto”²⁰³.

La EAAOA se quedaría en un proyecto. No encontré suficiente documentación a partir del año 1968 que me ayudara a analizar las causas concretas. Se conserva sobre el tema un informe de un letrado a la secretaria general del Ayuntamiento donde se recogen una serie de condiciones del Ayuntamiento al Estado para instalar la EAAO, y otro estudio datado en 1973 sobre la posible reforma. Estos dos documentos nos dan una idea de que el Ayuntamiento seguía interesado en la reforma. El segundo intento de reconversión en EAAO se enmarca con el inicio de la democracia. El gobierno municipal recupera la idea de transformar la escuela en “otro de formación profesional o de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos”²⁰⁴.

4.7. Segundo intento de reconversión escolar a EAAOA. Contexto de transición hacia la democracia

Este segundo intento de reconversión en EAAOA se enmarca en el tardofranquismo y los inicios de la democracia de 1970 a 1980. Un momento de transición política española proyectada en la incertidumbre que vivía la Escuela Municipal de Artes y Oficios. Los cambios socioeconómicos y políticos motivaron el aumento de la demanda social de la educación y la reformulación del modelo de enseñanza de cara a la modernización productiva de España.

En 1970, el Ministerio de educación dirigido por Villar Palasí, aprobó la Ley General de Educación (LGE) o “ley Villar”. Una reforma sistemática de la escuela cuyo afán era consolidar la visión tecnocrática del mundo bajo los valores de la eficiencia y el progreso tecnológico, identificable con “el conservadurismo español más logrado” (De Puelles, 1992). Esta nueva ley, acabaría fracasando por las contradicciones del sistema, un contexto político social²⁰⁵ que no favorecía la aplicación de algunas de sus disposiciones, como la obligatoriedad y la gratuidad de la educación básica o la renovación pedagógica (Pujol-Busquets & Monés, 1999, p. 22).

Pese este contexto político contradictorio proliferaron diferentes instituciones como el ICE (Instituto de Ciencias de Educación), o la red CENICE (Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo Educativo), coordinada por la universidad y la administración. Estos centros contribuyeron a la innovación y generaron nuevas expectativas pedagógicas (Escolano, 2010). También se produjo una fuerte expansión de los colectivos renovadores, como sindicatos docentes, escuelas de verano, asociaciones de enseñantes, etc., que comienzan a difundir pedagógicas alternativas que cuestionan los supuestos ideológicos de la tecnocracia, entre ellos la institución Rosa Sensat (creada en el año 1965) que trabajó de difusión de los movimientos renovadores de España, Europa y la difusión del catalán.

A nivel gallego, se aprueba el primer plan que incluye un nuevo mapa comarcal de concentración educativa en las grandes ciudades, abandonando a su suerte a las escuelas rurales. Costa Rico (2004, p. 1081) denomina a esto: “Una modernización por derribo”, refiriéndose a la política centralizada y uniformizadora que se efectuó por la geografía gallega y que fomentó el crecimiento de iniciativas privadas de educación, sobre todo de centros religiosos reconvertidos a los criterios de la LGE. En este marco educativo, la escuela parecía que se había quedado aislada de esta realidad educativa de la LGE y de nuevas corrientes pedagógicas, y se mantenía anclada en el plan de estudios del año 1957²⁰⁶. El Alcalde-Presidente de la escuela en 1970 definía²⁰⁷ su situación de “crisis”²⁰⁸ y la prensa local como una situación “anormal”²⁰⁹.

En el año 1970, el Alcalde de la ciudad presenta una moción en el Pleno Municipal exponiendo la necesidad de reconvertir la escuela en una EAAOA. Expone como razones: motivos económicos y de prestigio. El Alcalde señala que “el Ayuntamiento no puede hoy por sus solos medios mantener dicha Escuela en condiciones de verdadera eficiencia”, ya que cuesta cerca de 3 millones de pesetas. La otra razón, más importante para él, será: “los fines y el otorgamiento de la garantía oficial de los respectivos títulos académicos” para evitar el éxodo de alumnos y el prestigio cultural²¹⁰ que otorga a la ciudad.

El Alcalde solicitaba a la Corporación municipal, en esta moción, su aprobación con carácter urgente de las gestiones municipales pertinentes ante el Ministerio de Educación y Ciencia para que el decreto de creación de la EAAOA tuviera aplicación inmediata. El resultado de esta gestión es incierto para mí, sobre todo cuando en el año 1973 encuentro un documento que expone una serie de interrogantes de cara a la posible transformación en EAAOA²¹¹:

¿Está o no en vigor el reglamento del 5 de enero de 1957? ¿Quién debe ser el director? ¿Quiénes son los profesores numerarios? ¿A quiénes se puede excluir como tales numerarios? ¿Existe alguno de estos últimos? ¿Cómo se deben designar? (los profesores). (Documento del 1 de agosto de 1973. Carpeta 1886-1973. Archivo del Ayuntamiento de Vigo).

Estas cuestiones confirman la situación de búsqueda e inestabilidad que vive la escuela y las dificultades para pasar a depender del Ministerio de Educación y Ciencia con una posible reestructuración de la escuela en EAAO. En el año 1973, Franco había renunciado a la Presidencia a favor del almirante Carrero Blanco, que pocos meses después será asesinado por ETA. El gobierno pasó a manos de Carlos Arias Navarro, pero tuvo los días contados debido a la crisis interna del partido provocada por las presiones de los inmovilistas de ultraderecha de su partido y a la desvinculación del partido de algunos integrantes de la Iglesia²¹². Otros factores que provocaron la caída del régimen franquista fueron el crecimiento de movimientos de oposición franquista, como los estudiantes, los sindicatos clandestinos que lucharon por mejoras económicas y laborales, y, sobre todo, por la libertad. También, la crisis internacional económica revertirá en el país y obligará a muchos emigrantes españoles a regresar.

En 1975 muere Franco; éste será el último acontecimiento que provoque la transición hacia la democracia. El 22 de noviembre de 1975, Juan Carlos I es nombrado rey de España por las Cortes y por el Consejo del reino. En este contexto, la oposición irá dando pasos hacia la unidad. Nace la Junta Democrática de España²¹³ conformada por la coalición de grupos políticos, sindicales y sociales de oposición a la dictadura como el partido comunista, pero sin la presencia del partido socialista.

La muerte de Franco y el período de transición siguiente, acabarían dando lugar en el año 1977 a las primeras elecciones democráticas. Triunfa Adolfo Suárez bajo las siglas de la UCD (Unión de Centro Democrático). Este se encargaría de entablar las conversaciones con los principales líderes de los diferentes partidos de la oposición y fuerzas sociales, de cara a instaurar un régimen democrático en España. La UCD intentó responder a todas las demandas sociales pero la heterogeneidad de su partido impidió la puesta en marcha de una reforma profunda del sistema educativo español (Varela, 2007).

En el año 1978 se aprueba en referéndum la nueva Constitución española que reconoce a España como un estado social de derecho con forma monárquica constitucional y regulará los derechos y el funcionamiento de la educación en una sociedad democrática. También se inicia el proceso autonómico con la aprobación del Estatuto en julio de 1978, lo que comportará una descentralización de la gestión, pero bajo un marco general. En esta situación de cambio, el Ayuntamiento retoma el tema de la creación de la EAAO en el año 1977. El Presidente de la Comisión de Educación del Ayuntamiento²¹⁴ de la UCD solicita información al Inspector General de las EAAOA y a diferentes escuelas sobre sus planes de estudios, reglamentos, número de alumnos y condiciones del profe-

sorado²¹⁵. Y ese mismo año, el Ayuntamiento pide al Ministerio la reconversión, pero estableciendo una serie de condiciones²¹⁶. Estas condiciones tenían que ver con el cumplimiento de dos cláusulas de la escritura de donación del edificio. Concretamente, a la cláusula segunda de la escritura que hace referencia a la gratuidad de la enseñanza, y a la cláusula sexta que hace referencia a la posesión del edificio:

Queda obligado el Ayuntamiento... a facilitar en los edificios donados enseñanza gratuita técnica al obrero y a la mujer y a sostener en ellos o en otro local la biblioteca pública. Si el Estado o la Provincia atendieran convenientemente a dichas necesidades, estará el Municipio relevado de hacerlo. El Ayuntamiento no podrá enajenar ni gravar los predios donados, ni desprenderse de la posesión civil de los mismos.

No sé si hubo respuesta o no del Ministerio a este comunicado, el caso es que la reforma no prosperó. Me pregunto si estas condiciones que le impuso el Ayuntamiento, tuvieron que ver con este nuevo fracaso, o quizá el modo de dirigir la reforma en un contexto de cambio político hacia la democracia. Es difícil dar una respuesta clara a esta nueva paralización de la reforma. Considero que hubo varios factores e implicaciones, entre ellos un contexto de inestabilidad política entre la agonía del franquismo y la transición hacia la democracia. Souto (1990, p. 452) afirma que la vida municipal se paralizó entre 1977-1980, que la proximidad de las elecciones democráticas provocó una postura de cubrir trámites burocráticos y de no tomar decisiones importantes para el Ayuntamiento. Otro de los factores fue la falta de visión política sobre la reforma, donde quizá se prioriza el control centralizado y los intereses políticos y partidistas sobre el propósito social y público (Fullan, 2002, p. 24) para el cambio. En ese segundo intento de reconversión, la escuela estaba dirigida por la primera mujer directora²¹⁷, hermana del que había sido Alcalde de la ciudad de 1949 a 1960. Esta directora va a ser protagonista de varios capítulos de resistencia²¹⁸ en alianza con el profesorado, contra la manera de encarar la reconversión a EAAOA del gobierno municipal.

La directora, en enero de 1978, envió un comunicado al Alcalde informando del “extremo deterioro” de las instalaciones eléctricas y la falta de ventilación del taller de forja y soldadura eléctrica. Debido a esto, suspenden las clases en dicha aula. Ese mismo mes, el jefe de estudios de la rama profesional obrera renuncia a su cargo por considerar que el Ministerio debe hacerse cargo del presupuesto de la escuela²¹⁹.

A estos actos de resistencia se suma la decisión del Claustro²²⁰ “de ir a un paro indefinido en las enseñanzas, hasta que por el propio Ayuntamiento no se dé una respuesta adecuada...”²²¹. El profesorado inicia una huelga, la primera de la historia escolar. La huelga será una nueva estrategia de poder para el profesorado, en un período donde las huelgas se convierten en expresión del desarrollo de movimientos políticos, ideológicos y sindicales nacionales; como la huelga general de maestros contra política educativa de la UCD en 1978, o la huelga de empleados municipales en 1979.

Las causas de la huelga del profesorado las recogen la prensa local: “la falta de consideración y desinformación del Ayuntamiento en orden a su urgente problemática”²²² ante la posible reforma de la escuela. El claustro critica la inoperancia del vigente programa de estudios, y la necesidad de renovación cara a una EAAOA.

Estas actitudes de poder y resistencia pueden ser un reflejo del miedo del profesorado a un cambio drástico, derivado de sus problemas de inestabilidad laboral, pero también del cansancio ante las políticas educativas. Según Spark (1997) citado por (Paredes, 2004, p. 136) la resistencia al cambio es sólo un síntoma de la baja calidad de la innovación propuesta y de la falta de respeto a la experiencia previa de los propios profesores.

La huelga del profesorado hizo reaccionar al gobierno municipal y el Presidente de la Comisión de Educación accede a reunirse con el claustro de profesores y escuchar sus peticiones. El claustro muestra su insatisfacción por “no ser orientadas sus actividades a la impartición de las disciplinas de la EAAOA o a la formación profesional”²²³, y acusan a la Administración Municipal del “escaso interés que ha mostrado hasta la fecha”²²⁴. Se acuerda en esta reunión reanudar la actividad docente y convocar un nuevo Claustro para que los profesores formulen a la Corporación Municipal sus propuestas sobre la reestructuración del plan de estudios. No sé si hubo o no propuestas por parte del profesorado, solamente se conservan dos actas posteriores a la fecha de sesiones claustrales bajo la presidencia del Alcalde socialista en septiembre de 1979.

Como dice la prensa:

“cuando el gobierno de la UCD estaba dispuesto a la concesión de la referida escuela, parece ser que el Ayuntamiento... no aceptó, o por lo menos no exigió tal Centro de Enseñanza”. (Faro de Vigo, 29 de enero de 1984)

Recapitulación

La dictadura franquista trajo consigo cambios en la escuela, no solamente a nivel estructural, sino en la vida escolar. He tratado de explicar la naturaleza de las reformas que se hicieron en esta época como fenómenos complejos y dinámicos (Fullan, 2002, p. 35), inmersos en regulaciones y un marco sociopolítico represivo que configuró una estructura de relaciones de poder y control sobre la organización.

La EAO se adecua a esta ideología nacionalcatolicista, enseñanza confesional, se suprime la coeducación y se revalorizó lo español como salvaguardia de la tradición y la espiritualidad.

En esta revisión he explicado la influencia del claustro de profesores pese a la política represiva del franquismo. El Claustro participó para conseguir determinadas reformas escolares, pero también en otros casos, se mostró resistente ante determinados cambios operados verticalmente.

Las reformas de los planes de estudios se adaptarán a los decretos gubernamentales, pero otros se realizarán a iniciativa propia. Pese a los cambios, se mantuvieron algunas características propias de la enseñanza de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo, tales como la estructura agregada, la practicidad, nocturnidad o la posibilidad de elección por parte de los estudiantes de asignaturas sueltas.

Los intentos de reconversión de la escuela en EAAOA se inician durante el ciclo tecnocrático, en un momento en el que la política educativa del Estado asume la eficiencia de la modernización económica y social. Las dos tentativas de reconversión en el año 1964, y al final del franquismo, en el año 1970 y 1977 movilizaron diversas fuerzas en conflicto. El profesorado y los agentes políticos variarán sus posiciones con respecto al tema.

Como pudimos ver, la reconversión a EAAOA no se realizó. La última tentativa llevó al profesorado a un paro temporal como forma de protesta ante la inmovilidad de los líderes políticos. El conflicto generado no se aprovechó para generar un cambio, bajo una visión común de la institución educativa. Como dice Pascale (1990, p. 20): “No es extraño que las ideas adquiridas a la ligera se descarten también con facilidad”. Quizá fue eso, un planteamiento de reforma superficial sin un compromiso moral por parte de los líderes políticos.

Por consiguiente, la reconversión a EAAOA se quedó en un propósito efímero, que pronto daría paso a nuevas ideas de reforma con la llegada del partido socialista al gobierno municipal.

5. El proceso de reconversión de la Escuela de Artes y Oficios a Universidad Popular

En este capítulo seguiré analizando cómo se fue configurando la organización escolar a partir de las nuevas reformas que se iniciaron con la democracia, desde el año 1979 hasta finales de los años 80. La EAO durante este tiempo seguirá sumida en un proceso de reconversión que finalizará con el cambio a Universidad Popular.

La idea principal es que estamos en una nueva etapa política que permitirá una reconstrucción de los valores, normas y costumbres, con una intensa transformación del mundo político, económico y social. Desde esta dimensión, la escuela se moverá dentro de las coordenadas marcadas por la política europea, nacional y municipal.

El partido socialista en el gobierno liderará nuevas reformas escolares para la escuela, con el propósito de hacer un cambio de modelo educativo que legitime su discurso ideológico y político. Primero, se propone un proyecto de reforma a Escuela de Artes Libres, pero dicho proyecto no cuajó por los intereses en conflicto y la carencia de una idea clara de reforma. Segundo, en el año 1981 se establece la reconversión de la escuela a Universidad Popular.

En este apartado analizo estos proyectos de reforma escolar, y muy especialmente los efectos sobre la vida social y el profesorado. Veremos cómo fue este proceso de cambio hacia la Universidad Popular –UP–, cuál fue el contexto político, social y educativo donde se inscribe, y quiénes participaron y quiénes se quedaron al margen de los intentos de reforma.

La acción política evidenciará que bajo una aparente estabilidad y democracia se esconde un liderazgo impositivo y centralizado que influirá en la vida escolar y en el profesorado. Las propuestas de reforma del gobierno municipal socialista son unos nuevos ensayos políticos que agudizarán la inestabilidad y las pugnas entre los agentes políticos y educativos. La controversia en relación con la misión y las formas de desempeño escolar se convertirá en un tema de debate entre agentes políticos y sociales.

5.1. Transición democrática española. Breve contextualización histórica

Carlos Guerra, comisario de la exposición *Un monument a instants radicals*, señala que el año 1979: “no es un año de afirmación como 1968 o 1989, sino de encrucijada, de posibilidades, un momento de revoluciones inciertas, un punto de inflexión en el que arrancaron cosas que aún están abierta” (Serra, 2011). En ese año subió al poder Margaret Thatcher y hubo sendas revoluciones en Irán y Nicaragua. Por su parte, España firma acuerdos con la Santa Sede. ETA sigue con su ofensiva y se produce el atentado de los GRAPO en la cafetería California 47 mientras se estrenaba *Apocalypse now*.

La transición democrática envolvió al país en un proceso de euforia. El 29 de diciembre de 1978, Adolfo Suárez disuelve las Cortes y convoca nuevas elecciones Generales para el 1 de marzo de 1979. Gana nuevamente Adolfo Suárez y su grupo, UCD. Para el PSOE no ganar las elecciones supuso una decepción que le llevó a una refundación del partido.

Con la democracia se consiguió la aprobación de la Constitución española y un proceso de descentralización que permitiría alcanzar a nacionalidades históricas como Cataluña, Euskadi o Galicia, con un notable grado de autogobierno. En el caso de Galicia, la aprobación del Estatuto de Autonomía se produce en el año 1981. Este Estatuto dotaría al gobierno y al Parlamento de amplios poderes en materias relacionadas con la educación y la cultura (Lage, Losada, & Gómez, 2012b, pp. 115-148).



Ilustración 27. Manifestación en Vigo a favor de la aprobación del Estatuto de Autonomía de Galicia.

El 3 abril de 1979 se celebran las primeras elecciones municipales y autonómicas. En Vigo, el PSOE logra la Alcaldía gracias al acuerdo con tres fuerzas políticas: el Partido Comunista, BNG

y Unidade Galega (Atlántico, 2014). La lista más votada sería del partido de UCD. En estas primeras elecciones democráticas hubo un alto porcentaje de absentismo en todo el país, pero todavía fue mayor en Galicia. Dice Vilariño (1980, p. 54) que esto es el resultado de la marginación socioeconómica, la falta de expectativas de beneficio y la disminución de la coacción política. La primera fuerza política que ganó las elecciones autonómicas fue la UCD, seguida del PSOE -conseguiría más votos en las ciudades más industrializadas- (Pérez Vilariño, 1980, pp. 15-67). Hay que destacar, que el PSOE triunfaría en los núcleos urbanos más importantes y en aquellas regiones más desarrolladas como Asturias, Valencia, Madrid o Cataluña; en cambio, UCD ganaría en las regiones más subdesarrolladas como Galicia, las dos Castillas, Extremadura y Canarias. Estas primeras elecciones serán el lento declive de la UCD y la progresiva marcha del PSOE hacia La Moncloa.

En el campo educativo, en 1980 se aprueba la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares) reformada por el Tribunal Constitucional un año después. Esta reforma será una de las iniciativas del gobierno de la UCD, y la primera que se aprueba en el campo de las enseñanzas medias. Esta ley será derogada en el Parlamento español en 1984, para dar paso en 1985 a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que incorporaría el sistema de colegios concertados.

La LOECE es una reforma que tratará de resolver problemas de déficit estructural derivados del desarrollismo urbano y de la inmigración interna a las ciudades (Pujol-Busquets & Monés, 1999, p. 23). La ley introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes, con cuestiones como el laicismo, la educación básica obligatoria, la gratuidad o el reconocimiento de los valores culturales de cada región.



Ilustración 28. El Scalestic de Vigo. Se inicia en el año 1976 y se termina en 1980.

Los sindicatos, como Comisiones Obreras de la Enseñanza (CCOO), la FETE-UGT, los Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STEs) provinciales o regionales y otros, también participaron del debate político-pedagógico sobre la constitución de una política educativa democrática, la concepción de libertad de la enseñanza y los principios de igualdad ante la educación.

En Vigo, se inicia un proceso de crecimiento gracias a la pujanza industrial capitalizada por empresas de automoción, naval y de conservas. Comenzaba el desarrollismo y los flujos migratorios hacia la ciudad con un aumento (Míguez, 2002) de la población, de 197144 habitantes -en el año 1970- a 258724 habitantes -en 1981-. Este crecimiento representó una característica peculiar y de importantes consecuencias como fue el abandono del campo (Colino y Pérez Touriño 1983).

Dice Pérez Touriño (1983) que la introducción del capitalismo se hizo respetando y aprovechando la distribución minifundista gracias al lento desarrollo industrial. Esta dinámica generó un desarrollo urbano guiado por una peculiar simbiosis con lo rural, donde aparece la figura del trabajador con actividad y propiedad agrícola.



Ilustración 29. Vía Norte de Vigo.

El intenso y acelerado crecimiento demográfico en Vigo en un período relativamente corto, década de los años 80 y 90, generó un activo movimiento urbano dinamizado por las asociaciones de vecinos y sindicatos. Ambas organizaciones tuvieron una fuerte influencia en la política local, demandaron la democratización política de las instituciones y de la vida social.

Además, tuvieron fuerte poder de movilización social frente a la reestructuración industrial. En estos años, de 1979 a 1981, la EAO parece estar cada vez más distante de los cambios que suceden a su alrededor. Después de los últimos intentos de reforma por conseguir su reconversión en EAAOA, la escuela seguiría con una organización pedagógica de la época franquista, ajena a las nuevas tendencias educativas y demandas sociales.

El partido socialista en el gobierno municipal liderará las nuevas reformas escolares. Los efectos producirán pocos cambios ya que seguirán realizándose como reformas verticales (López Ruiz, 2000), centralizadas en los representantes políticos²²⁵ que tratarán de exportar proyectos externos sin tener en cuenta la cultura escolar de la EAO. La debilidad o la carencia de una política clara para la escuela, sin un proyecto y una visión hacia dónde dirigirse, se plasmará en dos reformas educativas: la “Escuela de Arte Libre” y la segunda propuesta de reforma; reconvertirá a la escuela en Universidad Popular (UP). En relación a la última reforma, señala el concejal “A” del Ayuntamiento de Vigo: “...vimos diferentes alternativas para conseguirlo, pero mejor fue sin duda la de Universidad Popular”²²⁶.

El gobierno municipal socialista lideró reformas escolares superficiales, transitando entre diferentes alternativas sin un criterio y un propósito moral (Fullan, 2002b, p. 16) de cara al alumnado y al profesorado. Durante el año 1979 apoyan la propuesta de reforma denominada Escuela de Arte Libre. En agosto del año 1980, encontramos un titular que dice que la UGT y el PSOE se oponen conjuntamente al acuerdo de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento de ceder la escuela al Ministerio de Cultura. Un mes después, el 3 septiembre de 1980, sale en el Faro de Vigo que la Comisión de Cultura en el Ayuntamiento aprueba la cesión de la EAO al Ministerio de Cultura y su reconversión en EAAOA. Y el 29 de septiembre de 1981, el PSOE lleva a pleno su propuesta de reconvertir la EAO en Universidad Popular. Estas propuestas diferentes ejemplifican la falta de una visión clara de reforma escolar.

El grupo municipal socialista comenzó su proceso de reforma escolar cinco meses después de tomar posesión a la alcaldía. El inicio de su mandato está marcado por un liderazgo impositivo que provoca conflictos y actitudes de resistencias del profesorado.

El Alcalde preside su primer claustro de profesores en la EAO el 6 de septiembre de 1979. En dicho claustro se informa al profesorado del nombramiento de un nuevo director y de un vicedirector, y se comunica la conveniencia de designar un jefe de estudio y un secretario:

A las diecinueve horas y cinco minutos del día seis de septiembre de mil novecientos setenta y nueve, en la Sala de Juntas de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de esta ciudad..., se celebró sesión ordinaria del Claustro de profesores del centro, a la que asistieron los profesores y Maestros de Taller... (Oficio en la Carpeta de los años 70. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

El Alcalde justifica estos nombramientos con un discurso alarmista sobre la necesidad de cambio: “[...] hoy en día en vías de desaparición por falta de una enseñanza adecuada...”²²⁷. El Claustro de profesores ante estos nombramientos muestra su disconformidad alegando la ilegalidad del cargo de vicedirector y aludiendo a su derecho a designar y proponer a la dirección²²⁸. La sesión

claustral, después de dos horas y media de duración, terminaría sin el acuerdo por parte del profesorado, pero el Alcalde pasaría por alto dicha oposición e impondría los nombramientos de director y vicedirector. Esta forma de proceder sería el común denominador durante estos años de dirección socialista. Podemos recurrir al concepto de violencia simbólica de Bourdieu (1997, p. 173) para definir esta manera de liderar intervencionista y jerárquica. Este liderazgo evidenciará un marco de relaciones de difícil comunicación y de participación de todos los agentes educativos.

El primer proyecto de reforma de la EAO, denominado Escuela de Arte Libre, lo había encargado el Alcalde al recién nombrado vice-director junto a un equipo de artistas plásticos, escritores e intelectuales de la ciudad. El vice-director en una entrevista concedida a la prensa, definía el proyecto como una escuela abierta, vanguardista²²⁹, que aunaba todas las artes y que rompía con los moldes academicistas²³⁰. La Escuela Libre de Arte tenía como objetivo principal fomentar libremente la creación y la investigación por parte de alumnos y profesores, sin sujeción a programas oficiales²³¹. Se aludía a conceptos como libertad social y educativa o a la educación artística moderna, global y europea. Conceptos en convergencia con la nueva política cultural de la democracia en nuestro país. También hacían referencia a la concepción pedagógica de la Bauhaus, con una visión formativa integradora de las artes, la artesanía y la estética. El proyecto de escuela libre de arte se mostraba en una noticia de prensa junto a su plan de estudios, dividido en tres ramas de las artes: escénicas, plásticas y semiótica de la imagen. Decía así la noticia:

(...) Se han suprimido materias que no contaban con el interés de los alumnos y se han añadido las asignaturas, seminarios y talleres, que configuran una enseñanza artística, moderna, europea. El seminario de artes escénicas engloba música, danza (coreografía, mimo, interpretación y dirección) y arte dramático (escena e interpretación con talleres para iluminación, maquillaje, etc.). Artes plásticas contará con un seminario dedicado a la historia del arte u otra al diseño. Habrá, por supuesto, dibujo y pintura, pero también técnicas tridimensionales (modelado, orfebrería, metal, escultura, madera y cerámica) y técnicas de impresión (tejidos, estampación, grabado, xilografía, litografía, tipografía, offset y huecograbado). (Faro de Vigo, del 6 de marzo 1988)

El proyecto de la Escuela de Arte Libre se quedaría en el papel, repitiendo una vez más el fracaso de una propuesta de reforma para la escuela. ¿Por qué no fue adelante este proyecto? Nuevamente, la reforma escolar se realizó sin una clara visión educativa al igual que sucedió entre 1965 y 1977 con los intentos de reestructuración a EAAOA. De nuevo estamos hablando de una política de reforma limitada por el excesivo control y poder, y por su falta de habilidades para elaborar una visión compartida con otros agentes educativos y sociales. Esta política de reforma provocaría problemas y pugnas entre poderes.

5.2. Pugnas políticas con el primer intento de reforma socialista en la escuela

Durante el tiempo que duró la dirección impuesta por el Alcalde - 1979 a 1981-, las disputas se agudizaron. La prensa fue el medio de difusión y manifestación de los discursos políticos sobre la escuela, participando el vice-director, la corporación municipal y los periodistas. El profes-

rado permaneció ausente de estas manifestaciones públicas.

Todo comenzó por la jubilación del recién nombrado director provocada por el alcalde socialista. Como consecuencia, el vice-director asume las funciones de director de la escuela y, a partir de ahí, se suceden las noticias en la prensa local referidas al estado actual de la EAO y sus propuestas de reforma.

En el periódico, Faro de Vigo del 6 de marzo de 1980, el vicedirector se presentaba como alternativa a liderar la escuela con su proyecto de escuela de arte libre. El titular del artículo decía: "Ambicioso proyecto para la Escuela libre de arte. Una alternativa a la actual (escuela), en franca decadencia". La clave estaba en la personalización del poder en la figura del director como el salvador de la escuela.

El artículo exponía una situación urgente de mejora: "profesores con sueldos exiguos, mínimos horarios de clases, división de algunas asignaturas en razón de sexo, edificio compartido con el colegio de EGB y, los jueves, con los aspirantes al carné de conducir, etc...". Termina alertándonos de que si dicho proyecto de escuela de arte libre no llegara a ponerse en marcha: "el futuro del único centro de que dispone Vigo actualmente para la enseñanza de las Artes, quedaría muy en entredicho.

La respuesta a este artículo no se hizo esperar. La oposición en el gobierno municipal, liderada por la UCD, sale en el Faro de Vigo defendiendo la oficialidad de la escuela y la reconversión de la escuela en una EAAOA.



Ilustración 30. Noticia del periódico del Faro de Vigo del 1 de abril de 1980.

La UCD y el vicedirector continuarán acusándose públicamente, con críticas e incluso descalificativos personales. El vicedirector diría a la UCD que: “utiliza la Escuela de Arte para hacer propaganda política”²³², y la UCD respondería con la siguiente afirmación: “Dicho Señor deja de ser claramente el plumero que le adorna y le condiciona y lo que pretende se lo quiere achacar a los demás”²³³.



Ilustración 31. Noticia del Faro de Vigo del 4 de abril de 1980.

La UGT y EG (Esquerda Galega) entrarían en el debate sobre la escuela y su reforma. La UGT se posicionaría a favor del proyecto de Escuela de Arte Libre y se declara en contra de la cesión de la escuela al Ministerio de Cultura al considerar que: “el edificio patrimonio municipal que corresponde a la clase trabajadora de este municipio”²³⁴. Un discurso proteccionista de lo local que recordaba al debate histórico sobre el cumplimiento de las cláusulas de la escritura de donación del edificio.

El grupo político de EG defienden la oficialización bajo la creación de una Escuela Superior de Bellas Artes: “sea cual sea su ubicación geográfica, en contra de la polémica surgida sobre su implantación en (la ciudad)”²³⁵. Se mostraban críticos con los defensores del proyecto de Escuela de arte libre, llamándolos “provincianas y localistas” porque trataban de: “...manejar a la opinión pública con pocas bien intencionadas reivindicaciones”²³⁶.

El Bloque Nacionalista Galego (B.N.G) declaraba en la prensa que presentaría una moción en el próximo pleno municipal pidiendo una solución definitiva para la escuela de artes y oficios. Proponían una serie de puntos generales en política cultural municipal, como la idea de potenciar las manifestaciones culturales populares para contribuir al conocimiento y participación.



Ilustración 32. Noticia del Faro de Vigo del 26 de febrero de 1981.

A estas intervenciones en la prensa, se unían las voces de periodistas locales que también querían dar su opinión e interpretación sobre la escuela y su reforma. Todo esto puso en evidencia la falta de unidad entre los agentes sociales y políticos, y la inoperancia política para encarar una reforma escolar. Esto lejos de ser una oportunidad para reflexionar sobre el futuro institucional, sirvió como propaganda política y para desgastar más la imagen de la escuela y del profesorado.

Un ejemplo. La noticia del 8 de septiembre de 1980, de la Voz de Galicia decía lo siguiente:

(...) el profesorado que, menos contadas excepciones, entró a dedo en el claustro y ahora temen que la oficialidad acabe con el momio. Hoy la realidad es que apenas tiene medios: que el plan de enseñanzas resulta casi folklórico: que apenas responde, de verdad a su denominación de Escuela de Artes y Oficios Artísticos (...).

Como dije, el profesorado no participa de este debate político en la prensa. La cuestión es el porqué. Quizá, prefirió refugiarse en la posición de otros agentes o partidos pensando que la estrategia más prudente era mantenerse al margen y no salir perjudicados profesional y laboralmente. El profesorado era poco amigo de llevar a la prensa sus debates internos sobre la escuela. Otro factor a tener en cuenta para entender el posicionamiento del profesorado, eran sus condiciones de precariedad laboral²³⁷. En esta época, de un total de 20 profesores, 12 eran contratados temporales por 1 o 2 horas diarias de clases, y de los 8 profesores restantes solamente 2 eran funcionarios.

La información conseguida sobre la relación del profesorado con el proyecto de reforma, proviene de las entrevistas realizadas a la profesora A. Esta profesora narra lo siguiente:

Yo, al principio, me uní al grupo del vicedirector porque me parecía que quería trabajar por la Escuela, y entonces, como tuve esa sensación, me pareció bien. Estaba el vicedirector, X, yo, y no se quien más, porque queríamos darle un empuje, un auge a esto. (Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo)

Esta narración confirma el compromiso profesional de esta profesora con la escuela y el proyecto. Y nos cuenta la existencia de grupos entre el profesorado, los que apoyaban el proyecto del vicedirector y los que se oponían. Según la profesora A, la oposición la conformaban un grupo de profesoras enfrentadas al vicedirector a causa de un conflicto con la secretaria del centro. Lo explica de esta manera:

Sé que cuando vino (el vicedirector) había una secretaria que tenía aquí, cómo te diría yo..., bastante mano. Hacía y deshacía, era una persona muy activa, sabía lo que tenía entre manos, era una persona que valía, seguramente... El vicedirector, cuando vino aquí, claro, ¡él era el dire! quería someterla. Y como antes habían sido compañeros..., esa señora no le tenía ninguna clase de respeto (eso es lo que decía el vicedirector). Sé que hubo un jaleo muy gordo porque él hizo referencia a la falta de respeto de esta señora. Entonces, claro..., las profesoras A y otras, que eran amigas de ésta, se pusieron absolutamente en contra del vicedirector.

Este conflicto de poder y de autoridad entre la secretaria y el vicedirector se convirtió -según esta profesora- en un motivo de división interna, y de rechazo permanente al vicedirector y a su proyecto. Decía: "...todo lo que propuso (el vicedirector) para el cambio, estaban en contra..."²³⁸. Mi interpretación es que dicho conflicto simbolizaba el descontento que vivía el profesorado, o parte de él, por razones como la política autoritaria, las pugnas políticas en la prensa, por un plan de estudios desfasado y, algo que me parece muy importante, por la incertidumbre provocada por una nueva reforma, unida a la situación de inestabilidad laboral.

La reforma de la Escuela de Arte Libre se volvió en contra del Alcalde y de su grupo municipal socialista. Vieron cómo el proyecto se les iba de las manos y producía un efecto contrario al esperado: una gran polémica en la prensa y dos demandas judiciales interpuestas por el vicedirector²³⁹ reclamando los atrasos por los servicios prestados como director de la EAO. Ante esta situación, el Alcalde cesa al vicedirector el 4 de junio de 1981 y propone la creación de una Universidad Popular (UP).

Esta nueva idea de reforma no va a suponer un cambio, se seguirá con la misma política de imposición de arriba abajo, con el objetivo de mantener el control político de la organización. Y con respecto al proceso de reforma de la UP, se realizará nuevamente sin una visión global del sistema escolar, y por supuesto, sin tener en consideración al profesorado.

El proyecto de Escuela de Arte Libre sería una nueva tentativa fallida para la escuela. Como dice Fullan (2007): "Las soluciones equivocadas para los problemas complejos casi siempre empeoran la situación (dejándola peor que si no se hubiese hecho nada)". Y así fue, la escuela seguiría sumando los efectos negativos provocados por los errores de las políticas de liderazgo y sus reformas educativas.

5.3. La reconversión a Universidad Popular (UP) en los primeros años de gobierno socialista en España

"Toda reforma impuesta por la violencia no corregirá nada el mal: el buen juicio no necesita de la violencia" (León Tolstói)

La reconversión de la Escuela de Artes y Oficios en Universidad Popular (UP) fue aprobada el 29 de septiembre de 1981, en el Pleno Municipal del Ayuntamiento²⁴⁰. Con esta propuesta se aprueba la regulación de empleo del profesorado y la contratación temporal de un director para la UP. En sesión plenaria del 30 de septiembre de 1982, el Ayuntamiento aprueba los estatutos del Patronato de esta institución²⁴¹. La UP nacería como una institución autónoma bajo la tutela del Ayuntamiento con una entidad jurídica propia, regida por un Patronato, bajo la protección de una Junta Rectora.

El cambio de la EAO a UP coincide con la victoria electoral del PSOE en las Elecciones Generales de 1982. Como recuerda Juliá, Delgado, Jiménez, & Fusi (2013, p. 274) se presentaron: “no sólo como partido dispuesto a desarrollar la clásica política socialdemócrata de crecimiento con redistribución, sino a consolidar la democracia y afrontar cuestiones históricas pendientes en la sociedad y en el Estado españoles”.

El eslogan electoral fue: “Por el cambio”, que, en palabras de su líder Felipe González, consistía en “que España funcione” (Marín, 2008). Dice Juliá, Delgado y Jiménez (2013, p. 274) que los socialistas prometieron:

La creación de 800 000 puestos de trabajo, modernizar las estructuras productivas del país, ayudar a la pequeña y mediana empresa, sanear las empresas públicas y luchar contra el fraude fiscal. También propusieron lograr una sociedad más justa e igualitaria, con la extensión de la sanidad, la seguridad social y la educación. Y por supuesto, modernizar la administración del Estado, mejorar los servicios públicos y promover la defensa de las libertades ciudadanas.

Los cambios se realizaron con cautela, contando con los poderes fácticos. De esta manera, aquellas acciones reformistas que afectaban a la Banca, la Iglesia o el Ejército se realizaron con su aprobación. Este carácter político conciliador de las dos primeras legislaturas del gobierno socialista lo calificarían de liberal-progresista. Dice Marín (2008: 46) que “no es extraño, por tanto, que entre 1983 y 1988 la mayor oposición viniera de los sectores de izquierda, sobre todo de los sindicatos, y no de las fuerzas de la derecha”. En la tercera legislatura socialista, en el año 1989, se produce un cierto giro socialdemócrata a consecuencia de las movilizaciones obreras, culminando en la huelga general del 14 de diciembre de 1988.

Esta primera legislatura socialista estaría marcada por la apertura a la modernización económica y social, al terrorismo de ETA y a la extensión del Estado de Bienestar. A nivel internacional, el gobierno español socialista pondrá su empeño en una política exterior centrada en la construcción del europeísmo. La entrada en la Unión Europea supondrá para España abrir el camino hacia la europeificación (Torreblanca, 2001, pp. 1-21) de la política española, como un proceso de occidentalización, normalización y homologación de su política exterior. Al igual que significó el fin del aislamiento y el inicio de un proceso de convergencia de una identidad colectiva y de unos intereses comunes con Europa. Torreblanca (2001: 6) habla de influencia de afuera hacia adentro y de dentro hacia afuera. Un proceso de importación y exportación de políticas donde España conseguirá colocar su agenda latinoamericana, dar mayor apoyo de la C.E. a Latinoamérica, e influir sobre intereses, como Marruecos.

El cambio de la escuela hacia UP estará vinculado con este contexto europeísta y de intensificación de sus relaciones a través de la política económica y cultural. La UP se crea bajo los referentes de identificación supranacional, como el fomento de la economía y la cultura como un referente global.

A comienzo de los años ochenta, la Unión Europea²⁴² da un nuevo enfoque a la cooperación educativa, con el objeto de responder a los nuevos problemas y demandas sociales generados por la crisis económica que, a finales de los setenta, afectó a gran parte del continente (Sarrate & Pérez-de-Guzmán, 2005).

Una de las conquistas más relevantes es la obtención, no sin esfuerzo, de una interpretación amplia de la educación de adultos en el Tratado de Roma. En este tratado se confiere a la educación de personas adultas la finalidad de completar, continuar y ampliar los estudios iniciales de educación general y, especialmente, de formación profesional.

Una de las preocupaciones de la Comisión Europea fue la promoción socioeconómica y cultural, para la formación de los recursos humanos y la construcción duna identidad cultural europea que garantizase la cohesión y el pleno desarrollo de los ciudadanos (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). Desde esta perspectiva, el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la edad adulta resultó esencial para la promoción de la ciudadanía activa, la inclusión social, el desarrollo personal y el aprendizaje continuo.

También, el contexto educativo español sirve de base para el fomento del proyecto de Universidad Popular. El gobierno estatal del partido socialista procuró cambios verdaderamente importantes tanto en la extensión y democratización de la enseñanza como en la mejora y creación de centros públicos. En el año 1983 se aprobó la ley de reforma universitaria, en 1985 la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) caracterizada por la extensión de la educación obligatoria, en 1986 el Libro Blanco, y más tarde, en 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Estas leyes diseñan nuevos modelos de educativos que facilitan el acceso a los distintos niveles del sistema educativo, su mejora profesional y su participación en la vida social.

El Libro Blanco constituyó un punto de inflexión de singular importancia. En él, se diseña un nuevo modelo que propugna la reforma de la educación de adultos. Los autores Sarrate & Pérez Gúzman (2000, p. 50) destacan las principales directrices:

- Facilitar una educación integral que permita: la integración de las áreas de conocimiento, las actividades educativas y la formación con el medio social.
- Asociar las cuatro áreas de conocimiento preferenciales, de tal manera que sea posible proporcionar: una formación orientada al trabajo, una formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicos, una formación para el desarrollo personal y una formación general o de base que constituirá el fundamento de todas las demás.
- Basar el diseño curricular en un sistema modular o en unidades formativas «capitalizables», con una organización, unos métodos de enseñanza y una evaluación que se adapten a las formas de pensamiento y conducta de los adultos. Así mismo, también es necesario articular las modalidades presenciales y a distancia.

- Conceder el principal protagonismo al Proyecto de base territorial, que atenderá las demandas de una comarca, un distrito o una zona determinados.
- Necesidad de priorizar la coordinación de las acciones de los ministerios implicados en el área ocupacional.

Algunos de estas consideraciones fueron recogidas, parcialmente, en la LOGSE que ponía de manifiesto la relevancia de la educación permanente. Sin embargo, la mayoría no llegó a llevarse a cabo y quedó reducida a meras intenciones. La educación de adultos se quedó marginada, dejándola al destino de las contingencias políticas y de los recursos disponibles (Fernández, 2000). Por otra parte, la educación de adultos se consagró como una confusión que es común a otros países: “se denominó educación permanente de adultos (EPA) a las facilidades educativas específicas para los adultos, aun cuando se insistía en que toda la educación ha de inspirarse en el principio de la permanencia” (Fernández, 2000).

La política educativa y cultural gallega, también influyó en la reforma educativa de la escuela a UP. En 1981, la aprobación del Estatuto de Autonomía dotaría al gobierno de Alianza Popular (1982-1987) de competencias relacionadas con la cultura y la educación. Las políticas educativas y culturales autonómicas tenían como prioridad la creación y consolidación de centros educativos y culturales. Estas políticas se convierten en un instrumento estratégico de legitimación política y social (Villares, 2005). Se asumirá la competencia plena sobre la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, y modalidades y especialidades. Se apostará por política de expansión, como: “Instrumento de transformación social, bajo el modelo de la descentralización”²⁴³.

Se renueva el sistema universitario²⁴⁴, y se crean nuevas instituciones culturales, como la televisión autonómica, el Consejo de Cultura²⁴⁵ o la Real Academia. Los centros educativos proliferan en la comunidad en todos los niveles educativos; aumentan los recursos educativos y pedagógicos (Rico, 2004) como recursos psico-pedagógicos, centros de recursos para las escuelas rurales, actuaciones en educación compensatoria, bolsas de estudios o recursos para la educación permanente de adultos. También se apostará a nivel autonómico por la creación de Universidades Populares, Escuelas de Artes Plásticas y Oficios Artísticos, Escuelas de Idiomas y un conjunto de centros de diverso formato de enseñanza musical y de danza (Rico, 2012, p. 1088). La política autonómica y la visión europeísta de la cultura y la educación van a ser un referente sociocultural para la reconversión escolar en UP y su política educativa. Como dice Bernal (1997):

(...) las realidades que podemos observar, las distintas respuestas que van surgiendo, siempre responden a un contexto determinado, a unas circunstancias que determinan las respuestas, a una historia y a un marco de relaciones sociales que condicionan las percepciones de la realidad.

La reconversión a UP fue una propuesta que responde a esta realidad socio-cultural y política en la que está inmersa, y a las circunstancias y el marco de relaciones sociales que condicionan las percepciones de la realidad. En este caso, en los años 80, las UP se extenderán unidas a la configuración de un nuevo estilo de vida, una nueva concepción de la educación de adultos e interés por el ocio.

5.4. Origen histórico de las Universidades Populares

Saber qué constituye la Universidad Popular no es algo fácil cuando nos encontramos varias hipótesis sobre su origen y con un campo de estudio que en muchas ocasiones ha venido a limitar, en lugar de estimular, la investigación y la práctica de esta realidad educativa (Arcas, 2003).

Las Universidades Populares, como toda obra viva, no tuvieron comienzo (Núñez & Martín, 2009, pp. 153-167). Nacieron en el seno de la Europa revolucionaria de principios del S. XX. El espíritu de la Revolución Francesa se expandía por toda Europa.

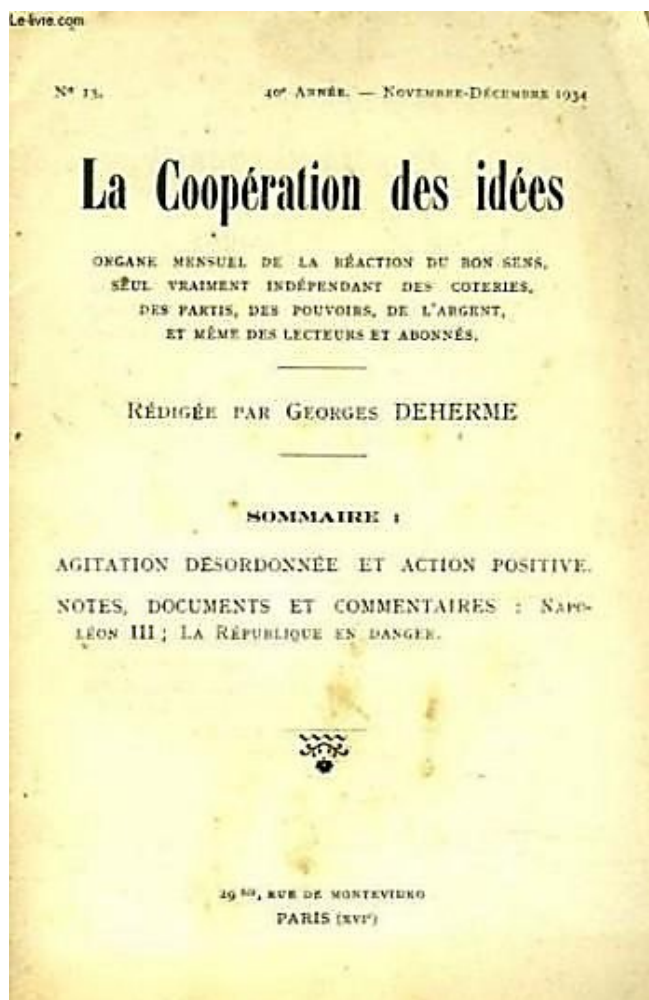


Ilustración 33. "La cooperación de las ideas" y el origen de las Universidades Populares.

La burguesía, intelectuales y proletariado reclamaban los ideales de libertad e igualdad de acceso a la cultura y educación de todas las clases sociales.

La primera hipótesis del nacimiento de las Universidades Populares se sitúa en la expansión de la ideología progresista revolucionaria y con el nombre de Georges Deherme. Esta persona sería la fundadora de una hoja volante que daría lugar en el año 1898 a la revista La Coopération des Idées (Martínez, 2005). En dicha revista colaboran académicos e intelectuales franceses defensores de una "enseñanza popular superior ético-social" (Moreno & Vicente,

2010). De esta primera colaboración nace en París, en el año 1899, la primera Universidad Popular, y se constituye la Sociedad de Universidades Populares, con la finalidad de lograr la propagación de estas entidades por toda Francia. Una segunda hipótesis sobre el nacimiento de las Universidades Populares adjudica a la Extensión Universitaria (Martín, 2016) el papel de creadores de las entidades. Un tipo de UP adscritas a las universidades con un carácter oficialista (Palacios, 1903).

En España, dichas entidades tuvieron una lenta difusión, su expansión está relacionada con la proliferación de la ideología progresista liberal. Adolfo Posada (1903) afirmaba que este ritmo lento de difusión contrastaba con países como Francia donde en sus inicios se fundaron cerca de cincuenta Universidades Populares. Moreno (2005) atribuye dicha ausencia de Universidades Populares a la falta de una entidad aglutinadora e impulsora de todas estas entidades, equiparable a una Sociedad de Universidades Populares como la que existía en Francia.

La primera Universidad Popular en España sería fundada por Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928) en Valencia. En el período de principios de siglo XX, concretamente entre 1903 y 1928, se crean diversas Universidades Populares en España —Madrid (1904-1911), Sevilla (1905-1910), A Coruña (1906-1911) y Valencia (1905-1915)—.



Ilustración 34. La cooperación de las ideas y el origen de las Universidades Populares.

Estas primeras UP tuvieron una pervivencia reducida. Los rasgos comunes de estas entidades fueron los siguientes:

- Su carácter autónomo e independiente.
- Las UPs no nacen dentro de una entidad difusora, ni bajo un proyecto común. Por otra parte, no se originan adscritas a la Universidad, como fue el caso de la Universidad Popular de Oviedo (1901). Este caso surge como cursos de extensión universitaria dirigidos a obreros bajo las denominaciones de universidad popular o clases populares (Palacios, 1903; Moreno, 2005; Martínez & Sebastián, 2001).
- Ser una iniciativa de sectores progresistas de la sociedad: estudiantes, profesores, intelectuales, burguesía liberal, etc.
- Su acción prioritaria eran las clases populares, pero no de modo exclusivo y excluyente. Como dice Moreno (2005, p. 28): "Las universidades populares no sólo no estuvieron dirigidas a una clase social determinada, sino que fueron concebidas, desde sus orígenes, como una iniciativa destinada a un público ideológicamente plural".
- Su afán por llevar a cabo una reforma social y de equilibrio de clase (Tiana & Muñoz, 1997).
- Las actividades que se realizaban en las UP eran conferencias y cursos de temática variada. Por ejemplo, en la UP de Valencia se impartían conferencias sobre medicina, higiene popular, divulgación, científica o artística. En el caso de la UP de Madrid se introdujeron cursos de instrucción elemental para mujeres. Otras actividades diferentes: sesiones musicales, visitas colectivas a museos o excursiones instructivas.

Un segundo período de desarrollo de las Universidades Populares se sitúa en la Segunda República (1931-1936). En este período hubo una gran potenciación de la educación de adultos con una orientación académica para paliar las deficiencias de la red escolar. Las Universidades Populares nacen con este objetivo, reparador de las insuficiencias de la instrucción elemental.

En esta época surge la Universidad Popular de Cartagena (1932), impulsada por Antonio Olivier Belmás y Carmen Conde Abellán. Ambos también promovieron las Misiones Pedagógicas por tierras murcianas. Esta UP tuvo una amplia difusión cultural y educativa, realizando una variedad de actividades: cursos, excursiones, conciertos, audiciones, bibliotecas circulantes, etc.

Las UP destacaban por estas características:

- Dejan de ser iniciativas autónomas pasando a responder a un proyecto común. Este cambio se debió a la presencia activa de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH) que promoverán las UP con las Federaciones Universitarias de Estudiantes (FEU).
- Su objetivo sería transmitir y difundir los conocimientos adquiridos en la universidad al pueblo. Los destinatarios pasan a ser específicamente los obreros.
- Las actividades experimentan algunos cambios, pasan a centrarse en la enseñanza de educación básica y cultural de personas adultas.

Un tercer período de desarrollo de las UP coincide con la finalización de la Guerra Civil y la llegada del franquismo. Esto supuso la desaparición o transformación radical de todas las iniciativas de educación popular de adultos como ateneos, sociedades instructivas, casas del pueblo, extensión universitaria, etc.

A partir de los años 60 se inicia una ruptura desde una situación que podríamos calificar de tradicional a una sociedad de tercerización de la población a causa del auge de la industrialización. Esto incidirá en una creciente demanda educativa y formativa (García Pazos, 1992, pp. 73-80). En el año 1963 se realiza la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos y se crea una nueva entidad, denominada Pequeña Universidad, que intentan reproducir a las universidades populares. Las Pequeña Universidad nacían bajo el signo ideológico nacionalcatolicismo. Esta iniciativa se difundió por todas las provincias españolas. Pervivió a lo largo de los años 1965 y 1967, consiguiendo durante un año un total de 208 000 participantes.

Las características más destacadas de la Pequeña Universidad fueron:

- Dependían de la administración pública.
- Una escuela nocturna de adultos alfabetizados.
- Modelo pedagógico vinculado a la educación de personas adultas, y concebido como una prolongación del sistema formal con un marcado carácter compensador y asistencialista.
- Los objetivos de esta entidad se centraron en la alfabetización de iletrados absolutos; elevación de la cultura mínima de todos los españoles de certificación de estudios primarios; educación continua y popular de adultos para actualizar la cultura formativa e informativa.

Hemos visto los orígenes históricos de las UP y los cambios en los proyectos de educación de adultos. Hasta la década de los años 70, la educación de adultos se relacionaría con la alfabetización y con la recuperación de habilidades escolares para adaptarse al sistema formal escolar. En los años 80, las UP compartirán un concepto de educación de adultos abierto y plural (Sanz, 2000, p. 268). Una educación no identificada con la escolarización, ni una alfabetización centrada en la adquisición de habilidades escolares, sino una educación de adultos para el desarrollo integral en varios planos de la vida: personal, profesional y social.

5.5. La UP de Vigo, el proyecto estrella del partido socialista

La reestructuración escolar trató de ser un proyecto a gran escala impulsada por y desde el gobierno socialista. Su política de liderazgo sería un ejercicio de afirmación partidista donde priman los intereses personalistas y políticos sobre los intereses y compromisos comunes. La reconversión se realiza por imposición jerárquica excluyendo de la toma de decisiones al profesorado y a otros agentes escolares.

La reconversión de la escuela fue aprobada en el Pleno Municipal del 29 de septiembre de 1981 con 13 votos a favor y 10 en contra. En este Pleno²⁴⁶ se repetirían las diferencias ideológicas en torno a la enseñanza que se habían manifestado en anteriores procesos. La UCD y AP defenderán la propuesta de reconversión de la EAO en una Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos basándose en el valor de la enseñanza oficial y reglada como ámbito: “que permita una igualdad para todos los alumnos y la expedición de títulos (...)”²⁴⁷.

Los de BN-PG apoyaba la cesión de la escuela al Ministerio para la creación de la EAAOA porque era “más apropiada una enseñanza oficial y reglada”²⁴⁸. El grupo municipal socialista justificaba su proyecto de creación de la UP argumentando la necesidad de ser fiel al espíritu del donante del edificio, y recurriendo a la idea de modernizar la escuela²⁴⁹. Su propuesta se basaba en la idea de educación popular para todos, de manera que permitiera a todos los ciudadanos de la ciudad y alrededores disfrutar de sus beneficios²⁵⁰.

Se aprueba por 13 votos a favor y 10 en contra la creación de la Universidad popular de Vigo; y con él, la regulación de la situación de todo el personal docente de la EAO. En este debate Plenario sobre la creación de la UP pesó más el valor patrimonial que el valor de la educación. La defensa del edificio de la EAO y su custodia acabaría siendo el principal problema a debatir por la corporación municipal.

El convertir la escuela en una EAAOA significaba la posible pérdida del edificio de la EAO, al considerar que podía entrar en contradicciones con el testamento de donación. Sin embargo, la propuesta socialista de creación de la Universidad Popular defendía el cumplimiento del espíritu del donante del edificio, y la importancia de la custodia del patrimonio municipal. La creación de la UP derivó en la defensa y permanencia de lo local sobre lo estatal, de lo vigués sobre lo español y de la permanencia sobre el cambio.



Ilustración 35. Imagen propia de la fachada lateral de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo donde se mantienen las letras de Universidad Popular.

Como vemos, una vez más el espíritu del donante y la pérdida del edificio se utilizaron como principios de actuación política. Los socialistas defendieron el cambio hacia UP con las cláusulas de donación como sentido de la tradición escolar y como un patrón de relaciones de poder a conservar. Dicho discurso opera como una manipulación consciente por parte de los defensores de la UP para mantener la autoridad sobre la organización escolar y para apoyar sus intereses políticos sobre el cambio. Asimismo, la defensa del espíritu del donante sirvió a los socialistas como estrategia de anticipación al juego de poder, es decir, para aminorar las posibles interacciones micropolíticas provocadas por la aprobación del cambio a UP.

Después de la aprobada la reconversión escolar a UP, la siguiente actuación fue encargar a un equipo de personas la redacción del proyecto. En un documento titulado “resumen dos trabajos realizados” explica la constitución del equipo:

(...) por un lado había un grupo de personas que se venían preocupando de dar una alternativa a la decadente situación de la Escuela de Artes y Oficios y que cristalizó, inicialmente, en el Proyecto de Escuela de Arte Libre. Algunos elementos que participaron en la elaboración del proyecto de Escuela de Arte Libre fueron convocados por el Ayuntamiento a través de la Comisión de Cultura para asistir a las reuniones preparatorias de la Universidad Popular dirigidas por Juan Manuel Puente experto de la Fundación Pablo Iglesias de Madrid. Fueron precisamente estos, aunque no todos, los que se incorporaron al equipo rector en calidad de promotores”.

La redacción del proyecto fue dirigida por la Fundación Pablo Iglesias y por el futuro director de la escuela²⁵¹. El proyecto y su dirección estarían vinculados al partido socialista, el objetivo era mantener un liderazgo centralizado. Como decía el profesor J sobre el director: “¡Por ser amigo del concejal B, pero además porque compartía el entusiasmo del proyecto UP y tenía la experiencia de haber sido director en varios centros educativos”²⁵². En la redacción de este proyecto se describe un plan de trabajo y se informa de sus compromisos informativos y de la participación del alumnado y profesorado de la EAO, junto con personas relacionadas con el movimiento vecinal, grupos artísticos y culturales, etc. Al mismo tiempo se dice que se mantuvo el contacto con la fundación Pablo Iglesias y con otras Universidades Populares de San Sebastián de los Reyes (Madrid), Collado Villalba (Madrid) y Salamanca²⁵³. Todo esto, más bien, sirvió para justificar una dirección educativa y un liderazgo participativo, aunque en la práctica sería todo lo contrario: una política impositiva²⁵⁴ y jerárquica cuyo fin era hacer un cambio radical en la institución.

Este cambio comenzaría con el despido del profesorado de la escuela²⁵⁵; un ejercicio de poder y dominación acorde con su política intervencionista. Este despido significaba prescindir de todo lo anterior. Decía el profesor K que “el PSOE arrasó la escuela, el cambio implicaba prescindir de todo lo que recordaba al pasado”²⁵⁶. Esto significó echar al profesorado de la escuela, eliminar los cursos existentes en la escuela y, como me contaba ese mismo profesor: “(...) cosas como que la biblioteca estaba anticuada y había que traer libros nuevos..., o querían cargarse las letras de la Escuela de Artes y Oficios que había en la fachada”²⁵⁷. La profesora A coincidía con esta visión del profesor K: “(...) la idea que había es que esto había que cambiarlo, de tal manera, que, incluso, nos querían cambiar a todo el profesorado y que nos fuésemos a casa”²⁵⁸.

La profesora D²⁵⁹ me contó que el concejal citó a todo el profesorado de la Escuela en la planta 11^º del Ayuntamiento para comunicarles verbalmente que estaban despedidos. La profesora se acuerda de las palabras del concejal: “¡Están ustedes despedidos!, y no tienen derecho a nada”²⁶⁰. Según este relato, el despido no fue generalizado: “Me despidieron a mí y a otros 8 profesores, pero hubo tres compañeros que no los echaron debido a la antigüedad y al tipo de contrato diferente”²⁶¹. En la escuela continuaron tres profesores que estaban en plantilla: el profesor L en la sección obrera, la profesora Ñ de la sección de la mujer (ambos funcionarios), y la profesora Y de la sección de la mujer (interina desde hacía 26 años).

Ante el despido, el profesorado decide interponer dos demandas judiciales contra el Ayuntamiento²⁶². El profesorado²⁶³ gana el proceso judicial consiguiendo consolidar su puesto de trabajo en la UP como personal laboral interino. Además, lograría el pago de atrasos salariales y la equiparación salarial a los funcionarios del Ayuntamiento de su misma categoría. Esto significó una acción colectiva de resistencia contra el orden social preestablecido y una mejora de las condiciones laborales. El profesorado fue readmitido en febrero del año 1982, pero su actividad académica no comenzaría hasta septiembre de ese mismo año debido a las obras de reforma del edificio escolar.

Los discursos de la corporación municipal trataron de desacreditar al profesorado para justificar su despido. Dice así:

La Escuela de Artes y Oficios de Vigo no puede funcionar en base a los intereses, muy respetables por otra parte, que tengan los profesores que dedican parte de su jornada laboral a otros menesteres que complementan con una actividad de dos horas aproximadamente. (Acta del Pleno del Ayuntamiento del 29 de septiembre de 1981. Libro de Actas. P. 133. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo).

Este discurso, que desprende violencia simbólica, trataba de hacer responsables al profesorado de la política laboral y el mal funcionamiento de la escuela poniendo en tela de juicio su interés y su capacidad profesional. En definitiva, el despido del profesorado fue un ejemplo de dominación por parte de los líderes políticos, cuyo objetivo era crear una institución nueva que, como expresaba la profesora D, estuviera: “limpia de polvo y paja”²⁶⁴. Esto nos plantea el problema de cómo los que tienen el poder manipulan las reformas, ignorando o despreciando al profesorado y la realidad institucional. Como se refiere Marris (1975, p.166) en (Fullan, 2002b): “...tratan al profesorado como marionetas que cuelgan de los hilos de sus propios conceptos” para imponer por mandato la reconversión de la escuela a UP.

5.6. El ideario de la UP

El proyecto de reconversión de la escuela en una UP formaría parte del ideario político del partido socialista de modernizar España a través de la difusión cultural y educativa. Su creación va a estar integrada dentro de la política educativa estatal, pero también, como ya dije anteriormente, va a tener como referencia a la política europea y autonómica. La UP nacerá bajo esta convergencia transnacional que formaría parte de los ideales y de los objetivos políticos nacionales y europeos-

tas. El gobierno socialista estatal liderará la propagación de estas instituciones por todo el territorio español a través de su Fundación Pablo Iglesias. Decía una noticia al respecto:

Según una memoria presentada en su día por la secretaria de cultura de la ejecutiva federal del PSOE, se iniciaban los primeros pasos para la "creación de universidades populares en los ayuntamientos democráticos" (Faro de Vigo, 26 de agosto de 1986).

En España se crearon varias Universidades populares. En el año 1981 se crea la primera en San Sebastián de los Reyes (Madrid). Después comienza a extenderse por toda la geografía española, Gijón, Puertollano, Elche, Cartagena, etc. En 1983 se crea la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), que como dijo el Ministro de Educación José María Maravall será:

No sólo como un instrumento para contribuir a la elevación del nivel cultural de la población, sino como un medio estratégico para lograr la modernización del país y la consolidación de la democracia, al propiciar y potenciar cauces inéditos durante generaciones de participación ciudadana. (Moreno & Sebastián, 2010, p. 173).

La reconversión de la escuela a UP en Vigo nace como parte de este ideario político de modernización y consolidación de la democracia a la que se refiere el Ministro de Educación. En la prensa, un periodista definía el cambio con estas palabras: "De conejillo de indias para que se estableciera un nuevo entretenimiento cultural"²⁶⁵.

El proyecto para la escuela viguesa fue un experimento vinculado al partido socialista²⁶⁶. Trató de adoptar la "última tendencia"²⁶⁷ en educación no formal de adultos e implantarla en Vigo. Se pretendía crear un nuevo planteamiento de educación permanente partiendo del supuesto siguiente: "de que en la vida no hay una etapa para aprender y otra para trabajar y vivir, sino que toda la vida es tiempo para aprender, enseñar y actuar conscientemente en un proceso solidario de humanización de la persona y de la sociedad"²⁶⁸. Esta visión apuntaba a las bases ideológicas y conceptuales del FEUP, concretadas en conceptos como un centro alternativo, creativo y activo de educación popular, permanente y de cultura popular, con carácter plural, público, alternativo e interdisciplinar.

Las bases conceptuales e ideológicas son las siguientes:

- Las Universidades Populares son instituciones de adultos y animación sociocultural, de carácter lucrativo, públicas, cuyo ámbito de actuación va a ser la comunidad municipal.
- Las Universidades Populares realizan acciones tendentes a superar las desigualdades sociales. Su esencia es la transformación comunitaria a través de la educación, y para ello utilizan estrategias de intervención sociocultural. La acción del cambio tiene que partir de la propia comunidad. La esencia de la transformación comunitaria exige que se verifique con la participación de todos los miembros de la comunidad.
- Las Universidades Populares promueven acciones sociales, formativas, educativas y culturales.
- La participación, la democracia y el consenso forman la esencia de las Universidades Populares. Las UP son proyectos participados y participantes que intentan aproximarse a la vecindad compartiendo y partiendo de sus conocimientos e intereses.

- Las Universidades Populares dan respuesta a la demanda de diferentes colectivos de diferentes edades, pero fundamentalmente a aquellas que por sus características específicas puedan estar excluidos o estar en una situación de marginación. Personas en paro, inmigrantes, mujeres maltratadas, personas mayores, personas con problemas de drogodependencia.
- Las Universidades Populares utilizan estrategias de intervención sociocultural apoyándose en conceptos de la pedagogía social con una metodología de trabajo: activa, grupal participativa, socializadora, flexible, lúdica e integral basada en la experiencia.

Los objetivos del proyecto de la UP para la escuela se centran en tres conceptos básicos: la educación permanente, la cultura popular y la participación ciudadana. La educación permanente era interpretada como un concepto nuevo de educación coextensiva con la vida; como un derecho, una necesidad, una preparación y un medio de transformación social. Y la cultura popular será el germen del nuevo proyecto. Decía el director en un comunicado de prensa: “La UP es un centro superior de cultura popular, un lugar de encuentro, de reflexión y expresión donde la gente puede crear su propia cultura popular”²⁶⁹. Seguía diciendo que el fin era conseguir la participación en la construcción de una cultura común²⁷⁰. La participación se entendía como derecho y como una forma de integración social a través de la educación y formación. La UP como: “abierta a la participación de todos los ciudadanos sin limitación alguna de edad, confesión ideológica, raza, sexo, experiencia formativa y/o profesional”. Para la consecución de estos objetivos se proponen cuatro áreas de actuación:

<p>Área de animación sociocultural.</p>	<p>Se incluía la animación de fiestas cíclicas, la programación descentralizada por barrios o la organización de un grupo de teatro estable. Exposiciones, ciclo de cine, audiciones de música, conferencias, coloquios y debate, actuaciones de coros, actuaciones de grupos de</p>
<p>Área sociocultural</p>	<p>Sociología, derecho, política, psicología, historia, sociolingüística, científica, agricultura, pesca, salud, antropología, etc. En cada campo se especificaba posibles programas a desarrollar como: historia de la ciudad, historia de la autonomía, historia del movimiento obrero. historia del arte. geografía. etc.</p>
<p>Área de Expresión y comunicación</p>	<p>Cursos como: fotografía, vídeo, dibujo, pintura, grabado, serigrafía, offset, modelado, cerámica, talla en madera y piedra, forja, piedra, metales nobles, tejidos, títeres y marionetas, folklore gallego, aula de lectura musical, música coral, orfebrería, repujado, corte y</p>
<p>Área de Formación Profesional</p>	<p>Aula de educación general básica, bachillerato, estudios universitarios, de actuación, y reconversión profesional En cada uno de estos apartados se proponía unas determinadas actividades como: programa de alfabetización de adultos, cursos de lectura, curso para la obtención del certificado de escolarización de EGB, curso de obtención del título de graduado escolar, etc.</p>

Tabla 2. Áreas de actuación del Proyecto de Universidad Popular de Vigo.

Estas áreas de actuación y sus cursos fueron un ejemplo de una política educativa orientada en ofertar muchos y variados cursos bajo una perspectiva de democratización cultural y un modelo de liderazgo centralizado, autoritario y escasamente participativo.

5.7. Los cursos de la UP, entre la herencia forzosa y la formación ocupacional

El proyecto de la UP se distorsionó con respecto al proyecto inicial. Se decía en la prensa local: “La Universidad Popular ha retrocedido de forma ostensible en los últimos años con la que se supone que era su filosofía original”²⁷¹. Como dice Fullan (2002a, p. 4) el problema es que adoptaron una innovación sin cuestionarse el porqué y el uso de las mismas. Esto, en la práctica, produjo un efecto ineficaz para la mejora institucional que mantuvo a la escuela en su inercia, con muy pocos cambios a nivel educativo y en las relaciones sociales entre los agentes. En consecuencia, la reconversión a UP fue una alternativa vacía que no tuvo consecuencia en los procesos educativos y desactivó la capacidad de los docentes para innovar.

Para empezar, los cambios organizativos como el despido del profesorado o la imposición de la reconversión a UP fueron dos motivos indicativos de un comienzo de liderazgo autoritario y centralista. Esta orientación no cambiaría, se agudizó con una estructura de organización vertical donde solamente tendría legalidad el director (contando con la aprobación del alcalde y el gobierno municipal).

En 1979, la Comisión Municipal Permanente acuerda en Pleno dejar sin efecto el reglamento vigente de la antigua EAO, decidiendo al mismo tiempo aplicar normas provisionales mientras no se confeccionase un nuevo reglamento²⁷². Así que, durante dos años, la escuela funciona con unas normas provisionales “para ir tirando”. El 30 de septiembre de 1982 se aprueban los estatutos de funcionamiento de la UP, pero no se convocaría y se incumpliría el reglamento aprobado. Conforme a este reglamento, el organismo autónomo debería haberse constituido en Patronato²⁷³. Esto no sucedería hasta el 15 de febrero de 1988, casi 6 años después de ser aprobado. Y el Claustro de profesores nunca llegaría a constituirse oficialmente como órgano rector.

Esta situación plantea un liderazgo personalizado en la figura del director. Se asienta en un modelo de gobierno unipersonal con una política personalista y populista. Las dimensiones de este liderazgo servirán para disminuir el poder de acción del profesorado sobre la organización e incluso sobre la mejora educativa. El modelo educativo fue una política populista, centrada en la difusión y las grandes cifras. Este modelo no contribuiría a promover un liderazgo compartido ni a una reculturización escolar (Fullan, 2002a, p. 12). El proyecto educativo de la UP tuvo dos tipos de cursos:

1. Cursos procedentes de la antigua Escuela de Artes y Oficios.
2. Cursos de Formación Profesional Ocupacional, contratados a través del INEM.

Los cursos anuales fueron una herencia forzosa del pasado de la EAO. Los líderes del proyecto de UP tuvieron que adaptar su programa para mantener estos cursos, debido a la obligación

judicial de mantener al profesorado que los impartían (el que había ido a juicio al ser despedido). De esta manera siguieron las especialidades de la antigua EAO, como dibujo, pintura, corte y confección, orfebrería, francés, inglés, talla en madera, repujado en cuero, encuadernación, taquigrafía, mecanografía, contabilidad y electricidad-electrónica y cultura general. A estos cursos se añadieron otros cursos de arte, como artes gráficas, fotografía, construcción de instrumentos musicales, música moderna o vídeo. Estos cursos anuales de artes y oficios no sufrieron grandes cambios, se desarrollan bajo las siguientes características:

- La matrícula seguiría siendo gratuita.
- Los estudiantes, tenían que ser mayores de 18 años.
- El ingreso seguiría siendo por orden estricto de inscripción.
- El horario de tarde de 18:00 a 21:00 horas.

La organización de contenidos seguirá con una estructura agregada de clasificación y enmarcamento fuerte basada en itinerarios de especialización y cursos. La diferencia con los anteriores cursos de la EAO estará en el tipo de especialización y en el alumnado. Ya no existirá la división de la enseñanza por sexo, ni se mantendrá el tipo de secciones para el obrero y la mujer, o las especialidades formativas de mecánica, comercial o electricista, entre otras. La novedad era la especialización unificada del plan de estudios, por itinerarios de 3 a 4 años, desde el primer curso denominado de iniciación a los siguientes cursos de perfeccionamiento. De esta manera, el alumnado elegía desde el primer año su adscripción a una especialidad hasta finalizarla.

CLASIFICACION DAS PREINSCRIPCIONS ASEGUN AS PROFESIONS DOS PARTICIPANTES	
PROFESIONS	%
ESTUDANTES	23,1
SUS LABORES	15
AUXILIAR ADEMINISTRATIVO	12,5
PROFESORES DE E.X.B.	4,7
LICENCIADOS	4,7
EMPREGADOS	4,1
OBREIROS	3,4
FUNCIONARIOS	3
A.T.S	2,5
AUXILIAR DE CLINICA	1,3
TECNICOS	1,3
OUTRAS	7,7
NON CONTESTAN	15,8

Ilustración 36. Clasificación de preinscripciones del alumnado en la UP.
En documento "Esquema organizativo da Universidade Popular". 1981.

El tipo de alumnado que demandaba estos cursos de arte es diferente a los antiguos alumnos obreros de la EAO. Esto era posible por la oferta de especialidades o los horarios, pero también por el cambio de estilo de vida y por el aumento del tiempo libre. Los alumnos de la UP serán personas adultas con perfiles muy variados: estudiantes, amas de casa, trabajadores, jubilados/as.

Una alumna de dibujo de la UP hablaba sobre sus motivaciones para asistir a la escuela. Ella había sido alumna en el año 1958 y había vuelto a las clases siendo UP, en el año 1980. Decía: “En 1958, siendo una cría, entraba buscando una formación para completar la cultura general y mi interés por saber más. Después, era un poco por desarrollar mi inquietud que tenía desde siempre”²⁷⁴.

También, otra alumna de la escuela narra los motivos que le llevaron a ingresar en la escuela en dos épocas diferentes:

A la UP viene a los dos o tres años de llegar a Vigo (sobre el año 80). Vine a clases de contabilidad y cálculo. Había dejado comercio sin terminar. Me pareció un nivel muy bajo. Después vine al año siguiente; estuve dos años. Vine, pues... porque siempre tuve ansia de aprender cosas. Soy de esas personas que por circunstancias de la vida no pude hacer lo que yo hubiera deseado entonces. Yo siempre quise estar aprendiendo...

El título no es lo que me interesaba, estar allí, aprender cosas, tener una relación con mis hijos más orientada. (Entrevista a una alumna de dibujo II, el 24 de octubre del 2001 en la UP de Vigo).

Estas alumnas son un pequeño ejemplo de las motivaciones de estas personas para asistir a la UP. Como ellas narraban, la intención básica era seguir aprendiendo. La diversidad del alumnado, crea nuevas y variadas expectativas de aprendizaje, como fomentar las inquietudes artísticas y/o socializarse. Otra de las novedades educativas de la UP, tenía que ver con la perspectiva de la enseñanza de las bellas artes. Ahora convivían dos formas de entender la educación artística: la tendencia instruccional y la tendencia autoexpresiva. En algunas especialidades, se impartían conjuntamente como una mimesis de ambas perspectivas:

- La tendencia tradicional de instrucción centrada en la enseñanza-aprendizaje de destrezas y habilidades técnico artísticas para el desempeño de un oficio. Los talleres donde se seguía esta tendencia eran: construcción de instrumentos musicales, repujado en cuero, encuadernación o corte y confección. Estas especialidades estaban dirigidas por maestros de taller considerados los grandes expertos de la materia. El objetivo de estos maestros era la preparación de futuros artesanos y técnicos en el dominio del oficio.
- La tendencia autoexpresiva se basaba en el desarrollo individual de la libertad creadora. Esta manera de entender la educación artística partió de los supuestos de los psicólogos evolucionistas, como V. Lowenfeld. H. Read, Luquet o Stern, y la Escuela Nueva con María Montessori. Estos, a su vez, estarían influenciados por las ideas de Kant y de su noción de libertad o autonomía. Estas ideas de “educación libre” se fraguaron en España en 1970 y se introdujeron con la reforma de la Ley General de Educación. En esta reforma, la educación artística cambia de denominación y la asignatura de dibujo pasa a llamarse

en EGB “expresión plástica”. La UP también se hace eco de esta tendencia y se desarrollará bajo los principios de animación sociocultural de la UP. Desde esta perspectiva, las artes son un medio para aprender a expresarse libremente, sin trabas, disfrutando del proceso de creación.



Ilustración 37. Imagen del taller de luthería antigua.

El director de esta escuela, en un comunicado de prensa, decía: “... tras el aprendizaje de la técnica, que constituye su primera misión, puede haber una cierta continuidad en su seno para la expansión de la libertad creadora de las personas que lo demanden”²⁷⁵. En este mismo comunicado de prensa, se presentaba una muestra colectiva del alumnado de la escuela donde se exponía la necesidad por parte de la UP de fomentar y proteger “la creatividad individual y libre de ataduras”²⁷⁶. En este comunicado los alumnos de la UP reclamaban esta tendencia creativa. Decían: “No pretendemos aprender un oficio de cantería, de restauración de madera o cualquier otra actividad mercantil o laboral, sino dar rienda suelta al poder de la imaginación artística...”.

La convivencia de estas dos tendencias de educación artística era una novedad en un contexto escolar con una clara tradición instruccional y técnica. Los factores sociales, culturales y estéticos afectaron a la variación de concepciones y prácticas de la educación artística. Los valores artísticos de expresión libre, imaginación o creatividad individual, comenzarían a adentrarse en las aulas de pintura, dibujo, artes gráficas, cerámica o música moderna.



Ilustración 38. Imagen del taller de pintura.

A parte de los cursos anuales de artes y oficios se desarrollaron en la UP cursos de formación profesional. Estos cursos se realizaron en colaboración con el INEM a partir de la subvención de los Fondos Europeos pertenecientes al Plan FOR (Formación Ocupacional Rural) y al Plan FIR (Formación para la Inserción Profesional). Estos cursos se convertirían en la piedra angular del modelo educativo de la UP y de su política de espectáculo. El director de la escuela lo promocionaba como un modo de “colaborar contra el paro”²⁷⁷ y de participar en el “reciclaje de trabajadores”. Esto era una finalidad “importantísima, fundamental y primordial”²⁷⁸, para que los jóvenes en situación de desempleo adquiriesen nuevos conocimientos para acceder a un puesto de trabajo.

En un contexto de reconversión industrial y de paro, estos cursos de formación ocupacional incorporaban a la escuela a la lucha política y social para la resolución de los problemas laborales existentes²⁷⁹. Para acceder a estos cursos los estudiantes tenían que estar en situación de desempleo, tener más de 16 años, solicitar la matrícula a través de la oficina del INEM y acceder a través de un examen de ingreso. El INEM se encargaba de la difusión y selección del alumnado. A los alumnos se les retribuía por asistir a estos cursos. A los parados menores de 25 años se les pagaba por asistencia al curso una ayuda de 500 ptas. cada día, y a los mayores de 25 años se les pagaba por asistencia a los cursos el 75% de salario interprofesional que correspondía a una ayuda económica de 30105 ptas. al mes y una beca diaria de 525 ptas. por asistencia.

En la UP se realizaron cada año alrededor de 70 a 80 cursos subvencionados por el INEM²⁸⁰. La oferta era de lo más variado y dispar. En el año 1986 se realizaron en la escuela los siguientes cursos: gestión de empresas, cunicultura, horticultura, floricultura, repoblación forestal, mecanografía, taquigrafía, estenotipia, esmalte y bordado, auxiliar de electrónica, electricista rural, televisión en color, fotografía, fotógrafo de reproducción etc. Además, dentro de este

programa de cursos se efectuaban actividades complementarias; como ejemplos, un curso de esoterismo y parapsicología²⁸¹, unas jornadas de sexualidad²⁸², una muestra colectiva de talleres de la UP²⁸³, un seminario de profesores de EGB²⁸⁴ o un retiro de artistas en un pueblo²⁸⁵. Decía el director en una comparecencia en la prensa que "(...) era una opción dinámica y popular de aprendizaje"²⁸⁶.



Ilustración 39. Noticia de la Voz de Galicia, del 11 de septiembre de 1985.

Ilustración 40. Noticia en el Atlántico diario del 15 de diciembre de 1988.

Ilustración 41. Noticia de la Voz de Galicia, del 17 de abril de 1986.

5.8. El proyecto educativo de la UP y su política de espectáculo

“Siempre se están preparando nuevos cursos y proyectos”²⁸⁷. Ésta sería la apuesta política del director de la escuela y del gobierno municipal. Dar una imagen de institución dinámica, donde el lema era “cuanto más, mejor”. Un sentido de cultura como espectáculo caracterizada por el exceso: lo cuantitativo sobre lo cualitativo. Decía el director en una noticia en la prensa: “Cada curso hay una gran demanda de plazas, sobre cuatro mil, de las que se atienden únicamente las posibles, un cincuenta por ciento. Este año asistieron a los diversos cursos dos mil cuatrocientos alumnos”²⁸⁸.

El proyecto educativo de la UP se publicitaba con cierta frecuencia en la prensa. El director era el principal difusor de las actividades. Destacaba siempre la gran cantidad de cursos, el aumento del número de alumnos y el crecimiento económico de las arcas de la escuela.

La dirección convirtió la educación en una cultura de espectáculo, con difusión masiva y consumo cultural. Las acciones de la UP dejaron de lado su ideario comunitario y de participa-

ción democrática. A esto se refería un representante, C, en la Junta Rectora: “La Universidad Popular no está cumpliendo su función y una prueba de esto es la desproporción entre las actividades del INEM en el centro y las propias de la Universidad Popular, y que, además de la realización de los cursos, no responde a lo programado”²⁸⁹.

El representante C se refería a las actividades propias de la UP como los cursos de la antigua EAO. Estos se quedaron relegados a un segundo plano con respecto a los cursos realizados con el INEM, porque, entre otras cosas, los percibían como de menor rentabilidad política y propagandística. Los cursos de artes y oficios congregaban a un tercio del alumnado total, y no generaban beneficios económicos debido a la obligatoriedad de mantener la gratuidad de los cursos. Esta política educativa se basaba en la idea de cultura convertida en mercancía y entretenimiento. Los principales problemas de este modelo fueron la mediatización política por el partido socialista y la banalización de la educación. Es decir, una propuesta superficial de democratización cultural donde el profesorado y el alumnado se convertían en meros espectadores, y donde los cursos y actividades, a su vez, en un bombardeo de acciones para el consumo cultural.

La UP entraría en una guerra de cifras para aumentar cada año la oferta de cursos y la demanda del alumnado. Los convenios de la UP con el INEM hicieron recaudar a la institución un total de 200 millones de pesetas desde el año 1984 a 1987. Esta cantidad no era muy habitual por aquel entonces en el presupuesto general de la escuela, suponía una forma de autofinanciarse y de sacar rentabilidad política y personal.



Ilustración 42. Faro de Vigo, del 15 de octubre de 1987.

En 1986-87 se celebraron 49 cursos, en colaboración con el INEM, y con una participación de 2000 alumnos²⁹⁰. El director saldría en la prensa diciendo: “Un funcionamiento y una demanda cuantitativamente anodina en el pasado; ahora hay una demanda de plazas del orden de los 4000 aspirantes, de los que sólo se puede atender al 50%”²⁹¹.

La política educativa escolar estaba íntimamente ligada a la política cultural y educativa municipal y a la política autonómica, que pese a estar gobernadas por diferente color político -el PP a nivel autonómico y el PSOE a nivel municipal- mantendrían su afinidad en un marco de convergencia transnacional (Hannerz, 1998), donde la cultura se convertía en un recurso político para afianzar la identidad europea y estatal. Algunos ejes de convergencia serían:

- Ambas administraciones, local y autonómica, dotaron a sus respectivas Consejerías de Cultura de una gran dotación presupuestaria (Lage et al., 2012b, p. 124).
- Durante los años de gobierno autonómico del PP (1989-2000), el presupuesto de esta consejería sería el más alto a nivel estatal²⁹². Una noción de cultura como instrumento de afirmación política, o lo que Wright (1998) denomina “politización de la cultura”. La política cultural como potenciación de los líderes políticos y la consolidación del poder institucional (Lage, Losada, & Gómez, 2012a)
- Una política de promoción y difusión cultural de masas, con la creación de grandes inversiones (Fernández Souto, 2004).
- Gran importancia a la música y a los espectáculos, con avales de artistas famosos.
- Un bajo grado de planificación y programación.
- La promoción de la lengua autóctona.
- Utilización de esquemas de relaciones personales y clientelares entre los actores sociales y culturales.

El Concejal del Ayuntamiento, en una de sus intervenciones públicas en la prensa local, explicaba la pretensión de su delegación de que: “Las actividades culturales que se oferten en la ciudad le den un renombre universal... Un renombre fuera de nuestras fronteras mostrando a gente cada vez más importante del mundo del espectáculo”²⁹³. Como se refiere el Concejal de Cultura, se trata de: “una buena forma de corresponder a los impuestos ciudadanos”²⁹⁴, recurriendo a artistas españoles reconocidos dentro del mundo del espectáculo. Entre ellos, fueron invitados Miguel Bosé, Camilo Sesto, Alaska, Radio Futura, Aerolíneas Federales, Golpes Bajos²⁹⁵, etc. Estas actividades querían mostrar una imagen de ciudad moderna, en cohesión nacional e internacional, que sirviera para darle renombre: “fuera de nuestras fronteras”²⁹⁶.

El gobierno municipal y el gobierno autonómico compartían un mismo imaginario de España como país de referencia. Para acercarse simbólicamente a los centros de modernidad españoles se promueven acciones culturales, y también para difundir la cultura gallega al resto del país.

Como ejemplo de estas acciones culturales:

- En el exterior de Galicia: exposiciones, creación de becas con patrocinio privado o actos para los emigrantes en países del exterior.

- Acciones puntuales de patrocinio y mecenazgo; por ejemplo, una entrega de medallas, celebración de congresos, fiestas, concursos o premios.
- Proyectos culturales realizados de forma continua con grandes campañas publicitarias que llevaban por título el nombre de Galicia.

Las políticas culturales municipal y autonómica realizaron importantes campañas de promoción cultural. El concejal apostaba por: “Ni un solo día sin manifestación cultural”²⁹⁷, y manifestaba su satisfacción diciendo de su departamento: “Es uno de los más fructíferos de nuestro Ayuntamiento, en el que más se trabaja y de donde parten más actividades a diario”²⁹⁸.



Ilustración 43. Grupo Atlántica de Vigo.

Durante estos años, la concejalía de cultura a la que pertenecía la UP, fue promotora de lo que se denominaría la “movida viguesa”, convirtiendo a la ciudad en un caldo de cultivo de grupos musicales, como Golpes Bajos, Siniestro Total, Aerolíneas Federales, Os Resentidos o Los Buzos; y artistas visuales como Menchu Lamas, Francisco Mantecón o el grupo Atlántica²⁹⁹. Uno de los proyectos que realizó el Ayuntamiento de Vigo, en colaboración con el Ayuntamiento de la Comunidad de Madrid, fue “Madrid se escribe con V de Vigo -encuentros en la Vanguardia”. En este evento participó la UP a través de su taller de música moderna. Su apariencia informativa escondía una clara connotación propagandística para el partido socialista, y una visión de espectacularización de la cultura.

Esta propuesta cultural de “Madrid se escribe con V de Vigo” consistió en un hermanamiento de las movidas de ambas ciudades. El Presidente de la comunidad autónoma de Madrid, Joa-

quín Leguina, y otras ochenta personas representativas del mundo de la cultura de vanguardia madrileña³⁰⁰ llegaban en tren a nuestra ciudad desde la capital española. La expedición madrileña estaba conformada por pintores, diseñadores, estilistas, músicos, periodistas, fotógrafos y gente de la cultura de vanguardia. El gobierno municipal les había preparado un completo programa de actos artístico-gastronómicos para que pudieran valorar las riquezas autóctonas de la tierra³⁰¹. Entre algunas de las actuaciones estuvo la ópera *After Shave* de Antón Reixa, el espectáculo del grupo Acción Arte denominado “un país por la mente”, los conciertos de rock de *Siniestro total*, *Los Nikis* o *Camaleón*.



Ilustración 44. Alaska en Vigo, en Madrid se escribe con V de Vigo.

Este evento costó a las arcas públicas casi diez millones de pesetas, en una ciudad donde el paro llegaba al 27,7%. La prensa local definió al proyecto como “un recorrido mágico-etílico por los locales más representativos de la movida nocturna viguesa (...)”³⁰². Es decir, como despilfarro innecesario³⁰³.

Otro eje fundamental de afinidad entre administración municipal y autonómica (donde se inscribía la UP), fue la promoción de lo autóctono. Ambas administraciones intentaron crear un equilibrio globallocal de retroalimentación entre lo local y lo global, promocionando la cultura gallega pero sin perder de vista los lazos que nos unían con España. Se recuperaron figuras destacadas de la cultura, se reinventaron festividades y músicas, se normaliza el uso de la lengua autóctona y se fomentará el estudio y la recuperación del patrimonio cultural. Por otra parte, se crearon entidades como el Consejo de Cultura Galega, la Real Academia, Museos, la televisión gallega, la radio gallega o instituciones propias de promoción del turismo regional.

En la UP se crea el taller de construcción de instrumentos musicales gallegos, contratando para este efecto a dos profesionales de prestigio.



Ilustración 45. Noticia en el Faro de Vigo del 13 de marzo de 1988.

El taller se crea bajo el mismo concepto de cultura centrada en la tradición popular como herencia del pasado. Un discurso que recrea una tradición selectiva de la cultura autóctona como memoria idealizada y pura. A su vez este discurso potencia una versión reductora de identidad de tintes folclorizantes (Pereiro, 2012), de lo rural (como si fuera el origen natural) y lo artesano. Esta apuesta por la conservación de la cultura popular de la UP solamente será una pincelada romántica en una visión de la educación unida a lo cultural que apuesta por lo universal y lo global.

5.9. Las relaciones clientelares en la cultura organizativa de la UP

Además de esta política del espectáculo a la que me he referido anteriormente, la política de organización escolar también estaba vinculada a relaciones de favores y clientelares. Las relaciones de favores formaban parte de las lógicas de acción de la dirección y otros grupos de interés para conseguir determinados intereses, como la concesión de subvenciones, trabajo, concesión de cursos, mejorar el horario, recursos para el aula, etc.

En la escuela, los favoritismos y las relaciones clientelares han estado presentes siempre, pero como es algo oculto dentro de la política interna es difícil desentrañar. Me atrevería decir que forman parte de la cultura escolar y los esquemas de relación interna. Por otra parte, el clientelismo³⁰⁴ es un fenómeno sistémico que como veremos afecta a la UP y al contexto general donde se inserta. Sus formas, sus funciones y sus efectos han ido cambiando. Su transformación ha estado marcada por las condiciones micro y macro políticas, por sus circunstancias históricas y por los cambios en el contexto socioeconómico.

Las relaciones clientelares en la UP se han utilizado de forma diferente en cada período histórico, y han jugado un papel excepcional en la conformación de la estructura social escolar y en las dinámicas de participación. A finales del S.XIX y el primer tercio del XX, han estado al servicio del fomento económico y social para estabilizar los procesos de cambio. En esta época había cierto consenso dentro de la tradición docente con respecto a planteamientos organizativos y de enseñanza. Así, por ejemplo, el ingreso del profesorado se realiza normalmente por oposición o concurso, siendo el claustro de profesores (hasta 1929) los redactores de las bases de oposición y los componentes del tribunal. De acuerdo con esto, la participación del profesorado en el sistema de ingreso tiene importancia porque pudo ser un canal de entrada de posibles amiguismos o clientelas, en un contexto político clientelar y en una región poco desarrollada donde las desigualdades sociales contribuían a las interacciones patrono-clientelares.

Durante el franquismo, las relaciones clientelares han sido un instrumento de dominación para asegurarse la ampliación y fidelidad de la militancia, como vimos en anteriores capítulos. En esta época fue un clientelismo político desarrollado bajo un sistema de competencias centralizado en la Comisión gestora conformada por miembros del gobierno franquista, que desempeñará funciones de dirección autoritaria. Entre algunas de sus acciones estuvo la expulsión e incorporación de profesores afines al régimen.

Los cambios socio-económicos y políticos con la entrada de la democracia en España produjeron la transformación de las relaciones clientelares. La mayor difusión de la educación, la industrialización, el turismo, el aumento de la comunicación, la mejora del nivel de vida, etc. fueron algunos factores que rodearon el cambio. Se pasó de un intercambio basado en particularismo individual, a una asociación clientelista (Graziano, 1973, p. 154) donde lo trascendental es lo que cada sujeto está en disposición de ofrecer.

A partir de la democracia se adoptó la forma de clientelismo político, definido como la utilización de las relaciones de clientela en el marco de la política. Las conexiones clientelares tienden a ser más universalistas (Cazorla, 1992), y las clientelas tradicionales se suplantán por clientelas políticas asociadas a partidos, aunque algunas pautas de comportamiento del clientelismo tradicional se mantuvieron (Zuckerman, 1986), citado por (Cazorla, 1992). En la comunidad autónoma donde se ubica la escuela, convivirá el clientelismo político con la subsistencia de relaciones caciquiles tradicionales, debido al menor desarrollo socioeconómico y a la existencia de una sociedad mayoritariamente agraria.

En el año 1982 el gobierno autonómico estaba liderado por Alianza Popular, procedente del gobierno franquista. Este lograría mantener una considerable estructura clientelar, que incluía,

en algunos casos, agentes del régimen anterior. Esto sería el resultado de unas condiciones sociales y laborales que favorecen el caciquismo local, debido a las migraciones, a una estructura socioeconómica muy ruralizada, al paro y a una distribución de la propiedad desigual. Este gobierno autonómico utiliza una forma de clientelismo con una correlación entre la distribución de recursos públicos y su afinidad política (Vilas, 1992).

En la UP de Vigo durante la democracia, el clientelismo se desarrolla alrededor de los partidos políticos y de sus agentes de influencia. Este clientelismo de partido entra en el ámbito del uso de recursos públicos, en beneficio de la promoción política, vinculaciones financieras, amiguismos o informaciones privilegiadas. Se caracterizaba por ser una forma impersonal e institucional de clientelismo, cuya exigencia estaba en el apoyo al partido y a la discreción. Los casos más sonados de clientelismo político se vincularon al gobierno municipal socialista. La Voz de Galicia denunciaba en un artículo el 12 de marzo de 1987: “La agrupación socialista... tiene 1070 militantes, de los cuales uno de cada tres tiene o ha tenido algún cargo relacionado con el Ayuntamiento [...]”. Sigue diciendo, que el Alcalde de la ciudad, en los ocho años de mandato: “ha colocado a unas trescientas personas relacionadas con el partido en la nómina municipal o en empleos relacionados con el municipio”³⁰⁵.

Entre los personajes públicos identificados con el clientelismo político se encontraba un exconcejal y un exalcalde. Ambos estaban relacionados con el gobierno municipal y habían conseguido dos altos cargos en el ayuntamiento³⁰⁶. El exconcejal conseguiría el puesto como secretario general del Ayuntamiento; y el exalcalde, como gerente de una empresa. La contratación del exconcejal se realiza convocando una plaza de funcionario de retribuciones mínimas, con el fin de eliminar la posible competencia de otros funcionarios de su misma categoría. Una vez adjudicada la plaza al interesado, el pleno municipal le duplicó el sueldo y le otorgó la prestación de casa habitación³⁰⁷.

En el Atlántico Diario del 26 de septiembre de 1988 se denunciaba a otros funcionarios que habían ascendido de escala profesional por su relación con el PSOE. Señalaban que carecían de titulación universitaria para ocupar dicho puesto.

La prensa local sirvió como medio para alertar a la opinión pública del tráfico de influencias vinculado al partido socialista y que en su mayoría eran hombres. Dicho ejercicio se mostraba como una práctica social moralmente inadecuada que sobrepasaba los límites de la legalidad. Es decir, se presenta como un fraude o corrupción en el sentido de provocar perjuicios en el orden jurídico y ético. La corrupción, a diferencia del clientelismo político, es reconocida como un acto ilegítimo. Sin embargo, el clientelismo político, en la mayoría de los casos, es aceptado como algo que todos están dispuestos a acogerse, aunque no se reconozca explícitamente (Becquart-Leclercp (1984, p. 77-94).

Las redes clientelares del partido socialista se integraron en las redes sociales de la UP, lo que implica reconocer la importancia del nivel macro y su influencia en la escuela y en sus procesos internos. Desde esta perspectiva me parece interesante recordar la micropolítica no ceñida a un contexto sino a unas relaciones entre los diferentes grupos e individuos, que pueden producirse en cualquier nivel de la organización. Un ejemplo de redes clientelares policéntricas

lo protagonizó una “carretavotos” del partido socialista vigués que consiguió emplear a varios miembros de su familia en diferentes instituciones públicas y empresas auxiliares. Una de sus hijas entró como limpiadora en la UP, y más tarde, consiguió ascender profesionalmente. Uno de sus yernos llegó a ser vigilante de mercados; otro yerno consiguió el puesto de peón de limpieza; un hijo consiguió empleo como conserje de una empresa que trabajaba para el Ayuntamiento, y un largo etc. Todos estos miembros de la misma familia militaban en el partido socialista y se caracterizan por actuar en bloque en defensa de las tesis del alcalde³⁰⁸.

Otro ejemplo de clientelismo de partido fue el nombramiento del director de la UP, y la reconversión de su plaza en un cargo de confianza del Alcalde. En el Pleno extraordinario del 24 de julio de 1987, se aprobó la reconversión a puestos de confianza del Alcalde: el puesto de director en la UP, el puesto de secretario particular del Alcalde y la jefatura de gabinete de la Alcaldía.

La reconversión de la plaza de director de la UP a cargo de confianza genera una amplia discusión en el Pleno entre los grupos políticos. Los representantes municipales B se posicionan en contra de esta iniciativa, argumentando la necesidad de mantener la neutralidad en la cultura. Los representantes C defienden que sus funciones debían limitarse al asesoramiento de la autoridad del alcalde y no a algunas de las funciones recogidas en los estatutos de la UP. Por su parte, los representantes municipales del grupo D, aprovecharon para abrir un debate sobre otro tema. Preguntaban irónicamente: “si en sus retribuciones se incluía el disfrute de la vivienda que ocupa en la tercera planta del edificio, que por supuesto representa unos buenos miles de pesetas a añadir a la retribución anual”. Este director de la UP convirtió la escuela en su vivienda particular. Comentaba el profesor J: “Los hijos bajaban y andaban en los talleres [...]”³⁰⁹. Este hecho formaba parte del personalismo de la política de liderazgo y de las prerrogativas del intercambio clientelar. El director de la escuela también participó como intermediario de entrada de una amplia red de amistades, protegidos y miembros del partido en puestos de limpieza, profesorado, ordenanzas y administración. La prensa local denunció tres casos de estos: una limpiadora, el profesor Z y el profesor X. Este último profesor fue un veterano activista de Comisiones Obreras. Se le relacionaba con el PSOE local y por ser amigo del alcalde y de otros representantes de su equipo de gobierno. Este profesor X consiguió beneficios laborales³¹⁰ que otros compañeros con antigüedad no habían tenido o los habían logrado por vía judicial.

El aula del profesor X era considerada por el alcalde “la niña bonita del ayuntamiento”³¹¹. En la prensa se decía que al alcalde le gustaba pasar de vez en cuando por el aula para tocar la batería o grabar una maqueta con música³¹². El profesor X recibió un trato diferencial sobre el resto de sus compañeros. Por ejemplo, uno de los privilegios era poder compatibilizar su desempeño como profesor en la UP con el oficio de comisionista de grupos musicales y animador de la llamada movida local³¹³.

Este profesor era un ejemplo de poder de influencia. En la prensa lo habían señalado como partícipe de un complot junto con un concejal y el alcalde para hacer dimitir al director de la UP³¹⁴. Esto sucedió en el año 1988, cuando el grupo municipal C denuncia por corrupción al director de la UP, en relación a la gestión de los cursos de formación del INEM.

El profesor Z fue otro caso de promoción en la UP. Éste era el secretario de formación ejecutiva comarcal del PSOE en la ciudad y decían que su contratación era: “un mero paripé para cubrir las apariencias, puesto que todo el mundo sabía –y el propio interesado no se había preocupado de ocultar- que iba a ser empleado en la Universidad Popular”³¹⁵. Además, se criticaba que no contaba con los estudios o titulación necesaria para la plaza, y que pese a cobrar por su desempeño como profesor, nunca había impartido ninguna clase en la UP³¹⁶.

Las estrategias informales de promoción e influencia es algo común en el ingreso como profesor o profesora en la escuela. Algunos profesores me han reconocido que han ingresado en la escuela por recomendación de personas influyentes de Vigo, o de los propios profesores. Estos casos se desvinculan de las redes clientelares que se movían a través de partidos o, como en los casos anteriores, a través del partido socialista. Este tema es considerado por muchos profesores un tabú que se trata de silenciar, por considerarse moralmente incorrecto, y su visibilidad implicaría un cierto desprestigio profesional. Por eso, es difícil saber cuántos de ellos utilizaron el amiguismo u otras estrategias clientelares para ingresar en la escuela. La profesora I me contó cómo ingresó en la escuela durante estos años 80:

A mí me llamaron desde el Concello para ofrecerme impartir un curso subvencionado por el INEM. Un buen día, una persona que iba mucho por taller y que me conocía, me preguntó lo que hacía y lo que desarrollaba. Tenían entonces en el Concello un problema, ya que entonces el INEM subvencionaba los cursos, le dijeron que la única que podía dar ese curso era yo. Un día me llamó por teléfono esa persona que iba tanto por el taller: –¿Ana tú que haces? - Bueno, en este momento hago esto y esto- ¿Te interesaría dar un curso en la Universidad Popular)? Le contesté que me interesaba bastante. (Entrevista a la profesora I, el 3 de febrero de 2005)

Esta profesora afirma que la llamaron para dar el curso del INEM. Y que entró en la Escuela por méritos propios: “No conocía a nadie. No tenía ningún enchufe. A estos les sorprende y les jode”³¹⁷. Sin embargo, su discurso se contrapone a los relatos de otros compañeros que la vinculan con el partido socialista³¹⁸. Decía esta profesora: “¡Ellos creían que yo era del PSOE! ¡¿Lo puedes creer!?”³¹⁹. El profesor J, también me contó que fue el director quien le propuso impartir un curso temporal en la Escuela. Según su relato, esto sucedió después de realizar una exposición colectiva con otros artistas: “Entonces el director de la Escuela dio su aprobación. ¡Bueno, esto parece interesante! Entonces me lo propuso. “¿Quieres probar aquí?”³²⁰.

Durante la época del tardofranquismo, y en la transición hacia la democracia, algunos profesores ingresaron por recomendación del que había sido su profesor en la Escuela. El profesor K era sobrino de un profesor y “aprendió el oficio... en la Escuela”³²¹. Cuando se jubiló su profesor, entró él a sustituirlo³²². La profesora D también fue alumna de la Escuela cuando tenía 14 años³²³, y se convirtió en profesora con 26 años. Esta profesora también me contó que se quedó por recomendación de su antecesora en el cargo³²⁴.

La profesora A consiguió ingresar en la Escuela a través de una recomendación externa del director de la Caja de Ahorros:

Yo, por ejemplo, te voy a decir, entré en esta Escuela ¡a dedo!, porque en aquella época no había profesor. Entonces yo era muy amiga del director de la Caja de Ahorros, que tenía mucha influencia. Le pregunté si me podía echar una mano; y me la echó. Me dieron el puesto como podían dárselo a otro con otras recomendaciones. Entonces era así. Me hicieron, un contrato por un año, nada más. Después, prácticamente dijeron que ‘como esta funciona, vamos a dejarla ahí’. Así me hicieron fija, por eso..., mientras no te dijeran ‘a esta señora no la contratamos más. (Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

Como he contado, el clientelismo y el favoritismo tuvieron un protagonismo incuestionable³²⁵ en la escuela. Las recomendaciones para ingresar como profesor o profesora, podían ser de origen político (conectado a partidos políticos), o con agentes influyentes de fuera o dentro de la escuela. Las recomendaciones fueron una estrategia de poder informal que tenían un fin individual y, en algunos casos, podían representar una mediación puntual donde la protección desaparecía; y en otros, mantenerse en el tiempo con obligada reciprocidad.

La política directiva se estructuraba alrededor de esta red de relaciones clientelares que incidían en el gobierno de la escuela y en la profesionalidad docente. Esta política reproducirá un orden jerárquico y de desigualdad entre el profesorado. Como narra la profesora A: “... quisieron echarnos fuera a la mitad de los profesores que estábamos aquí. A la mitad que no teníamos recomendación. A los que no nos metíamos en política. Me quisieron echar a mí, a O, a D (...)”³²⁶. Esta narración permite mostrar el sentimiento de desconfianza por parte de esta profesora y la importancia de las “recomendaciones” y el estar conectado políticamente para el mantenimiento o mejora laboral en la escuela.

5.10. El colapso de la confianza

Para el profesorado, los responsables de la política de liderazgo eran el director y el gobierno municipal. Su estilo de liderazgo centralizado y personalista fueron los que provocaron una crisis de confianza. Se extendió la creencia de que la escuela se había convertido en un reino de taifas³²⁷. Decía el profesor K: “¡Esto era una desfeita total, donde el profesorado perdió su autoridad y la ejerció la UP de aquella manera, y concedida por aquel señor que se llamaba X”³²⁸.

En palabras del profesor J: “Era un descontrol total. Y claro, eso salía en la prensa”. El profesor K definía esta época como “nefasta”³²⁹ para la escuela, y “un cachondeo y un despilfarro”³³⁰. Esta visión era común entre el profesorado que entrevisté. La razón principal era un estilo de liderazgo inadecuado que suponía un obstáculo para la dinámica organizacional. Esta visión se extiende todavía más cuando los representantes C del gobierno municipal denunciaron públicamente la gestión directiva de la UP (años 1987 y 1988). Los representantes C acusaron a los socialistas y al director de la UP, de cometer una serie de irregularidades e ilegalidades en la gestión de los fondos públicos de la escuela. Estas denuncias ayudaron a producir un discurso crítico sobre la dirección, en donde el profesorado mostraba su cansancio ante esta política y a las consecuencias sobre su profesionalidad. Decía el profesor J: “(...) estábamos hasta el gorro de la imagen que se daba de nosotros en los medios de comunicación. ¡Imagínate qué historia! En la época esta de X, ya que había un berenjenal...”³³¹.

Profesores que cobran sin trabajar,
son ubicuos o se ignora su función

El PSG-EG descubre la corrupción y el descontrol de la Universidad Popular

Vigo (Redacción). Carlos Cotobade, concejal de Esquerda Galega y miembro de la junta rectora de la Universidad Popular, tras la lectura detenida del grueso volumen que contiene la supuesta memoria de esta entidad municipal, acaba de descubrir que existen varios casos de profesores ubicuos, capaces de impartir —y cobrar— los mismos días y a la misma hora cursos a grupos de alumnos diferentes. En otros casos, hay profesores que perciben sus haberes durante todo el año pero no trabajan más que mitad del ejercicio. Aunque estos casos se ven superados por aquellas personas que perciben una remuneración sin realizar función concreta alguna. Entre estos últimos se encuentra Eduardo Yayo Hernández Rúas, durante mucho tiempo, miembro de la dirección comarcal del PSOE, supuesto profesor de teatro, que no consta que haya enseñado el arte de Talía a ningún aprendiz de histrion.

Ilustración 46. Noticia de la Voz de Galicia del 27 de mayo de 1988.

En el inicio del proyecto de la UP, la percepción del profesorado fue diferente. Los antiguos profesores de EAO, pese a haber sido despedidos, posteriormente se adaptaron con más o menos interés, ilusión o expectativas a la UP. Respecto a esto, el director decía: “A las primeras reuniones los profesores se sumaron con gran entusiasmo. Se hizo un cursillo sobre las Universidades Populares. Se logró con su propio entusiasmo una absoluta integración al cambio”³³². Este discurso puede que esté mediatizado por sus intereses, pero se nos plantea la duda sobre la verdadera motivación del profesorado. Para entender la posición del profesorado en el inicio del proyecto pongo como ejemplo la voz de dos profesoras, la profesora D y la profesora A. Veremos cómo se enfrentaron desde posicionamientos profesionales diferentes a esta reconversión escolar.

La profesora D llevaba 11 años en la escuela cuando quisieron cambiar a UP. Esta profesora me comentó que le había costado mucho llamar a la escuela, Universidad Popular³³³. Para ella había sido toda la vida la escuela de artes, y tenía sentido esa concepción educativa que había conocido como alumna y después como profesora. El cambio de denominación implicaba un ejercicio de movilidad mental que, consciente o inconscientemente, rechazaba.

La profesora D identificaba el cambio a UP con el despido del profesorado y no con un cambio educativo. Decía: “La escuela continuó como estaba. Fue más bien un cambio de nombre, y nada más. Siguió siendo la escuela de artes de toda la vida”³³⁴. En la práctica pocas cosas cambiaron para esta profesora, mantuvo un mismo rol en la organización, centrada en el aula, y siguió impartiendo las mismas clases y de la misma manera. Lo único que destacaba como oportunidad de mejora fue tener un grupo menos de clase los viernes por la tarde³³⁵. Esta profesora me contó que no se identificó con el proyecto de la UP. Le parecía un proyecto de dar cursillo³³⁶ no adecuado para enseñar su especialidad. Aunque su especialidad siguió con la misma distribución de tres o cuatro cursos de iniciación a perfeccionamiento, el proyecto de la UP lo relacionaba con cursos temporales monográficos. Y para ella, las artes implican el aprendizaje de un oficio que difícilmente se podía enseñar en unas horas.

La reconversión a UP no hizo que variara su forma de relación con la institución, seguiría siendo una trabajadora obediente y cumplidora³³⁷, de esas personas de “ir y venir a su aire”³³⁸. La cultura organizacional, aunque cambió en algunos aspectos como la libertad, fijó su posicionamiento en lo que se podría denominar como cierta sumisión asociada a una subjetividad normativa de género, pero también a una forma de resistencia pasiva. Esta última interpretación puede suponer un posicionamiento abierto, que se enfrenta de manera independiente a su trabajo y a la escuela, intentando mantenerse fuera de los lócos internos³³⁹, comprometiéndose lo justo, es decir, haciendo lo estrictamente necesario y obligatorio. Decía esta profesora: “Yo siempre fui un poco así, de entrar en mi clase y salir. No estaba muy metida”³⁴⁰. Considero que este discurso puede hacer referencia a una forma de resistencia, donde ella se proyecta con una subjetividad fuera de los límites profesionales y escolares.

El otro ejemplo de posicionamiento ante la reforma de UP, fue la profesora A. Ella adquirió un posicionamiento activo en el proceso de construcción social del discurso escolar de la UP. Llevaba 3 años dando clases en la escuela en el momento en que se inició la reconversión. Para esta profesora, el cambio era necesario. Decía: “Creo que había que darle una vuelta porque esto estaba muriendo; estaba muerto y aquella idea me parecía buena”³⁴¹. Sigue diciendo:

Antes no era nada. La UP fue un empuje fantástico. La UP significó un cambio cualitativo considerable, [...] un empuje a esto [...], pasar de la nada a un concepto de escuela. Para mí no era una escuela, era algo, [...] como si cada uno en su clase fuese independiente, no había una unidad de criterios, ni siquiera nos conocíamos los profesores. (Entrevista a la profesora A, el 9 de septiembre 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo)

La profesora A se identificó con el ideario de la UP. Asumió una posición proactiva participando como representante de los profesores y como representante de la escuela en el Congreso de la Federación de Universidades Populares españolas, en Cartagena. Allí, reforzaría su idea sobre la importancia de la educación permanente de adultos. Esta profesora fue partidaria de la UP: “...Yo te lo digo de verdad, a mí me gustó muchísimo. Además, hacer cursos distintos y dar oportunidades a todo el mundo. Pero ya te digo, si no fuera por eso, esto no existía”³⁴². Esta profesora se refería al impulso económico y de dotación de material para la escuela:

Todo esto que tienes aquí, las mesas, por ejemplo, partieron de ahí. La mayoría del material que hay aquí fue gracias a los cursos del INEM; y después, que quede claro, se contemplaron partidas importantes para dotar esto. ¡Qué no llegaba a mucho, pero por lo menos! (Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo)

Respecto a los cambios educativos, esta profesora aplicó nuevos métodos de enseñanza, con nuevas actividades de participación interdisciplinar como la creación de un coro abierto a la participación del alumnado y de gente de fuera de la escuela, la creación de un grupo de teatro que representaba obras en otro idioma, o la organización de viajes de estudio. Para ella, el objetivo era construir nuevas estrategias de aprendizaje para su alumnado y lograr la integración de las diversas especialidades de la escuela en un proyecto común. Su enseñanza la definió como “participación, camaradería, apertura a todo el mundo sin distinción de edad, ideología, formación o clase social”³⁴³.

La profesora A cambiaría su percepción a raíz de las denuncias que realizaron los representantes C sobre la gestión de la dirección. Estas denuncias afectaron a su discurso y a su manera de actuar frente a la dirección, hasta el punto de verse involucrada, saliendo su nombre en los periódicos como partícipe de un complot contra la dirección. Esta profesora dice que se sintió engañada³⁴⁴. Decía: “Cometieron ahí una serie de chanchullos, a mi costa”³⁴⁵. Los chanchullos a los que se refiere tenían que ver con la inflación de cursos:

(...) yo daba cursos allí y aquí. Leyendo esta memoria yo no estaba dando clases, pero, por otro lado, estaba cobrando porque tenía mi nómina. Entonces, en la memoria constaba que las clases las daba la persona que estaba dando clases aquí, a la que contrataron a parte (...). (Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo).

La profesora A sigue diciendo: “Me dijo [el director] te doy las clases de estos cursos especiales, y como tú no puedes dar las dos, das las de los parados, y mientras, busco a otra profesora que dé los cursos de la UP”³⁴⁶. Esta profesora pasó a dar solamente cursos del INEM, pero cobrando el mismo sueldo que tenía: “A mí me dijo: “resulta que no te puedo pagar más porque está estipulado que no puedes cobrar más de lo que se cobraba aquí””³⁴⁷.

Los profesores que impartían los cursos del INEM cobraban más que los profesores de los cursos de la antigua EAO³⁴⁸. Al parecer existían diferencias importantes³⁴⁹ que contribuían a un contexto educativo injusto y poco equitativo. Pese a esta diferencia retributiva, la profesora A aceptó el cambio de impartir cursos temporales para el INEM. ¿Por qué? Quizá el cambio era una forma de motivarse intrínsecamente realizando un nuevo trabajo sin esperar recompensa externa. Es decir, por el interés de impartir unas buenas clases y de seguir aprendiendo como profesora. Pero también se puede interpretar como una aceptación de la autoridad del director o como un ejercicio de dominación de género y profesional, entendido como un marcador de límites y de posibilidades de devenires identitarios (Bianciotti, 2011). Estas posibilidades se pueden enmarcar en el sentido práctico (Giddens, 1995) como un entendimiento de su posición y de las reglas de la vida social institucional. Una agente actuante y consciente de lo que hay que hacer desde su posición en la estructura jerárquica, de cómo hay que actuar en el juego y de las oportunidades que puede tener al impartir cursos del INEM. Las tendencias del juego están incorporadas en el cuerpo, forman cuerpo con el juego (Bourdieu, 1997, p.146).

El sentimiento de engaño que sintió esta profesora con respecto al director, generó cierto desengaño: “(...) me traicionó, pero bueno, a mí no me importa ni le guardo rencor. Lo podía haberlo denunciado, incluso, por difamación en el periódico, pero estaba mal del corazón y me dije: dejémoslo estar que no quiero hacer daño a nadie; y así quedó”³⁵⁰. No presentó dicha demanda judicial, según ella fue por pena y porque el director se lo había pedido personalmente. Este final nuevamente enlaza con la posición de dominación sostenida que parece tener esta profesora, pero también, como dije antes, con una conciencia práctica para asegurarse el futuro dentro de este entramado de relaciones de dependencia. Las denuncias de los representantes C querían demostrar que la política del partido socialista era de “nepotismo y corrupción”³⁵¹. Decían: “Las cosas fueron a peor y no hubo una política de izquierdas en el Ayuntamiento”³⁵². Este discurso incluía a la UP como una de los enclaves donde denunciaban varias ilegalidades en su gestión.

Los representantes C denunciaban que había profesores contratados en la UP que habían cobrado sin impartir docencia. En la prensa se mencionaba a varios profesores, entre ellos a la profesora A. Se basaban en la memoria de actividades de la UP del año 1987, donde aparecía el nombre de profesores que impartían varios cursos al mismo tiempo y a la misma hora. Un comunicado de prensa informaba con nombres y apellidos de esta doble ubicuidad:

La figura como profesor de artesanía textil (1) y artesanía textil (2). Ambos cursos en los que hay matriculados dos alumnos diferentes, se llevan a cabo a las mismas horas y días en la misma sala. Otro tanto ocurre con Dibujo Artístico y Pintura Artística (2), ambos impartidos por S y en las mismas circunstancias (...). (Faro de Vigo, el 27 de mayo de 1988).

Además de la ubicuidad de algunos profesores, denunciaban las irregularidades en el sistema de contratación del profesorado de la UP, llegando a presentar un recurso de reposición contra el acuerdo de contratación de un profesor. Los representantes C veían en el sistema de contratación un claro ejemplo de ilegalidad, que servía como mecanismo de entrada de clientelas del partido socialista. Para corroborar dichas afirmaciones sobre la contratación del profesorado se argumentó en prensa:

- Las contrataciones del profesorado carecían del visto bueno de la junta rectora, órgano superior encargado de ratificar y supervisar dicho proceso.
- Las contrataciones del profesorado incumplían los cometidos fijados por el propio director de dar prioridad de empleo a personas en situación laboral de parados.
- El profesorado de los cursos del INEM –impartidos en la UP– tenían más de una ocupación laboral, y en algunos casos, incumplían la ley de incompatibilidad del trabajador público.
- Se denunciaba la ilegalidad en los concursos de contratación del profesorado con criterios de selección subjetivos e ilegales, sobrevalorando en las bases el hecho de ser exalumno y excandidato a alumno. Y también, la adecuación a un proyecto que aún no se había definido, y que, por tanto, no era condición en el concurso público de contratación³⁵³.

Otra de las acusaciones tuvo que ver con la desaparición de recursos y material del centro. Culparon al Alcalde, al director de UP y al profesor X de utilizar los equipos de vídeo y de música electrónica del centro para sus fines personales. En la prensa se comunicaba que los equipos de vídeo habían costado a las arcas públicas 40 millones de pesetas, y que nunca se habían utilizado con fines formativos en la escuela. Sin embargo, este material había servido para la promoción de la campaña electoral del alcalde, para la filmación de bodas y banquetes y para la grabación de la campaña electoral del PSOE de la ciudad. Ante estas denuncias el colectivo de profesorado de la UP actuó de una manera muy semejante a la profesora A. Se mantuvieron en silencio, con una discreta presencia pública. Solamente comparecieron ante los medios de comunicación, en una ocasión, y alentados por la Presidenta de la J.R.

La Presidenta de la J.R (concejala de Cultura del Ayuntamiento) fue la encargada de convocar una rueda de prensa para que el profesorado y el director respondiesen a las acusaciones realizadas por los representantes C. La noticia trascendió a un periódico local el 26 de mayo

de 1988 con el siguiente titular: “Monitores de la Universidad Popular quieren demandar a un concejal”. El profesorado solicitaba a los representantes C una rectificación sobre las denuncias: “Si no se produce una pública rectificación antes del lunes, presentaremos una demanda judicial contra el concejal...”. La respuesta no se hizo esperar. Los representantes C disiparon cualquier responsabilidad o implicación política del profesorado:

(...) su crítica se centra en el marco de la acción política; la culpa del descontrol no es de los profesores, sino de los responsables políticos del centro que han permitido llegar a esta situación. (Atlántico Diario, el 26 de mayo de 1988).

El profesorado se enfrentó públicamente al representante C amenazándole con una demanda judicial; también se pusieron en huelga³⁵⁴. Esta acción de resistencia deduzco que fue predecible y controlada por los líderes escolares, y también como una consecuencia de la manipulación política. El profesorado ejerció cierto liderazgo, pero enmarcado dentro del sistema. Lo que significa que difícilmente esta acción sirve como potencial desestabilizador del poder. Para que esto ocurra, la visión del profesorado tiene que ser otra, una intención de subvertir el marco y de transformar la cultura organizativa.

¿Cómo terminó este conflicto político entre el partido socialista y los representantes C? El partido socialista negó las acusaciones calificándolas “de absoluta mentira”³⁵⁵, y tomaron una serie de medidas para atenuar las posibles consecuencias políticas: la primera condujo a la dimisión del director de la UP y a su sustitución inmediata por un funcionario del ayuntamiento; la segunda, fue contraatacar con acusaciones políticas a los representantes C, llevándolos a los juzgados por haber tildado al gobierno municipal socialista de corrupción y nepotismo; la tercera medida consistió en ocultar información sobre la gestión y no revelar la alianza de algunos profesores con el nuevo director de la UP y con la dirección provincial del INEM. Este último deniega a los representantes C la información solicitada sobre los cursos realizados en la UP, argumentando que su reglamento de régimen interno le obligaba a guardar la privacidad de dicha información³⁵⁶.

Recapitulación

Con la llegada de la democracia hemos visto cómo el primer gobierno municipal socialista decidió que el nombre de la EAO no era una denominación que estaba a la altura de la modernidad y quisieron prescindir de todo lo que recordaba al pasado. El gobierno municipal socialista lideró la reforma escolar a Universidad Popular, algo que los socialistas a nivel de Estado estaban poniendo de moda, como un instrumento más para la democracia.

La reforma a UP fue un cambio para no cambiar nada. La debilidad o carencia de una visión clara, junto con un modelo de liderazgo basado en el control vertical y externo, no contribuyó a la renovación interna de mejora educativa.

La UP fue un ejemplo de politización de la escuela, donde no supieron o no quisieron cumplir los objetivos trazados para esta institución sin protagonismo, estridencias y despilfarro. El di-

rector no contribuyó con su política a dinamizar, apoyar y desarrollar capacidades de mejora. Su liderazgo personalista convirtió la educación en un modelo de cultura de espectáculo, basada en relaciones clientelares.

Esta política tendría sus efectos externos e internos. A nivel externo, generaron nuevas pugnas y tensiones políticas, como resultado de su falta de transparencia y de liderazgo participativo. La oposición política sacó a la luz una nueva polémica sobre la gestión directiva de la UP. A nivel interno, la política de reforma, lejos de potenciar el liderazgo del profesorado, lo relega a una posición residual, donde las diferencias y desigualdades salariales y profesionales irán en aumento.

Anteriormente a la reconversión a UP las críticas por la falta de sentido de la escuela eran muchas: “El plan de estudios resultaba casi folclórico³⁵⁷, una “antigualla antifuncional”³⁵⁸, “tal y como está mejor es cerrar que simular el sostenimiento de un centro que no sirve para nada”³⁵⁹. Esta falta de sentido no se consiguió corregir bajo esta nueva reforma. Lo importante para que funcione una reforma es construir un sentido de actuación profesional de todos los agentes, incluido el profesorado.

6. La Universidad Popular, una organización que no aprende

En los capítulos anteriores he desarrollado cómo se ha ido configurando la Escuela como organización, desde su origen hasta el inicio de la democracia. Ha sido un viaje al pasado, donde hemos visto cómo la Escuela fue construyendo su historia en íntima simbiosis con los acontecimientos políticos y sociales de cada época.

En estos capítulos anteriores he analizado las diferentes reformas -e intentos de reforma en la historia escolar-, centrándome en la estructura, en la acción de los agentes educativos y políticos y señalando sus intereses particulares o grupales.

En los años más recientes, o cercanos en el tiempo, entre 1979 y 1987, he analizado el proyecto de reconversión en UP (Universidad Popular) y en una nueva propuesta de cambio ante una visión de la educación como espectáculo y en un modelo de organización personalista. En este contexto, la Escuela fue sometida a la rigurosa politización de la educación, con cambios en los planes de estudios y un liderazgo directivo cada vez más externalizado.

Ahora, en este nuevo capítulo, veremos las continuidades y los cambios que tendrán lugar en la institución desde el año 1988 a 2003, y cómo se ha conformado una determinada cultura organizativa producto de la historia escolar, de sus normativas, valores, ideologías y políticas. Todo ello influirá en el comportamiento cotidiano de los agentes sociales.

En este capítulo seguiré con el análisis micropolítico desde una perspectiva de género, para intentar comprender y explicar el proceso social donde la dirección y los docentes interactúan y reconstruyen sus significados en el entramado informal de relaciones de poder e intereses. En esta reflexión, trataré de dar voz a los profesores, en especial a las profesoras, y cuestionar el androcentrismo inmerso en las relaciones sociales de la organización.

En este período escolar, el gobierno de la organización estará regido por la Junta Rectora (JR) y por un nuevo director. Analizaré cuál fue el papel de ambos -junta rectora y del director-; cuál es su estilo de liderazgo; cómo lograron mantener un conservadurismo dinámico reproduciendo y produciendo posiciones “fijas” de los diferentes agentes; qué valores y creencias influyen en las lógicas de acción de los representantes políticos, del director y del profesorado.

Este período escolar va a ser doblemente significativo para mí porque durante algunos años estuve de profesora. Este posicionamiento me dará una visión más rica y caleidoscópica sobre lo que sucedió y me servirá para reconocermé como participante activa en ese entramado escolar.

6.1. Los órganos de gobierno comienzan a ejercer su liderazgo

La UP nace como una institución autónoma bajo la tutela del Ayuntamiento con una entidad jurídica propia, regida por un patronato bajo la protección de una JR. Como ya dije, el patronato no se haría efectivo hasta el 15 de febrero del año 1988. A partir de esta fecha se constituirá una estructura centrada en estos órganos:

Los órganos de gobierno de la UP serán los siguientes:



Tabla 3. Órganos unipersonales de la UP de Vigo.

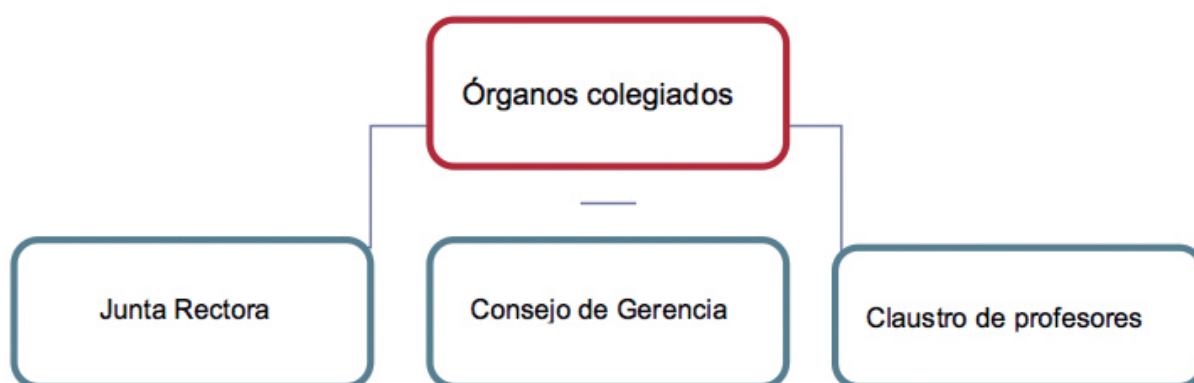


Tabla 4. Órganos colegiados de la UP de Vigo.

La estructura organizacional se caracterizará por el mantenimiento de un orden jerárquico, conformada por órganos de gobierno con funciones aisladas y diferenciadas. En este tipo de organización pertenecer a la dirección será un privilegio por la posición que se ocupa. De tal manera que se atribuye poder a quienes, por el cargo, tienen responsabilidades sobre la ins-

titución. En el caso de esta escuela, los líderes con poder formal serán: la Presidencia de la JR, los representantes de la JR, el secretario y el director.

Esta concepción funcional de la organización, limitará la comunicación abierta entre sus miembros y, también, la cultura de colaboración con el profesorado. En la práctica, esto afectará al equilibrio cotidiano del centro y al sentimiento de identidad y pertenencia. Los profesores que no participan de la toma de decisiones, se dedican al trabajo dentro del aula impidiéndoseles un trabajo colegiado y un liderazgo distribuido.

El Claustro de profesores, los coordinadores de área o el jefe de estudios, aparecen nombrados en los estatutos, pero sin asignación de sus funciones y competencias. El liderazgo queda centralizado en la JR y en el director, que son los que autorizan y definen estas relaciones de poder, con quienes se relacionan y quienes quedan excluidos.

La reforma de la estructura organizativa de la UP promoverá una autonomía regulada del profesorado cada vez más centrada en su aula, y un ethos directivo como gestor de presupuestos, contratos, recursos y procedimientos laborales. Las actuaciones de la JR serán el resultado de un nuevo gerencialismo (Anderson & Saldivia, 2015) que significó la subordinación al poder político del director y de la JR³⁶⁰.

6.2. La Junta Rectora como dispositivo de poder

Durante esta nueva etapa institucional, del año 1988 al 2003, se sentirá el poder del habitus organizativo en el mantenimiento de un modelo jerárquico y agregado organizacional. La Junta Rectora (JR) será la prolongación de la Junta directiva (JD) –el órgano colegiado en su origen escolar-. Sus funciones y composición no sufrirán grandes modificaciones, a pesar de los cambios en el escenario sociopolítico. Se mantendrá la presencia de los agentes políticos y administrativos sobre los escolares y, también, la presencia dominante de varones sobre mujeres.

La filosofía del filántropo donador del edificio tendría algo que ver en este mantenimiento. La cláusula 5ª de la Escritura de donación, especificaba que la Junta Directiva tenía que estar a cargo del Ayuntamiento, con una composición de 4 representantes municipales, 3 escolares y 2 vecinos. Esta cláusula de donación, estableció un marco de configuración compositiva, que después será utilizada por los representantes políticos a su favor. Otro de los motivos será la tradición organizativa técnica y racional, con funciones orientadas a la gestión y con predominio de un sistema agregado que divide a los agentes por categorías, funciones y actividades bien delimitadas. La JR, junto al director, seguirán siendo los órganos de gobierno con mayor poder de decisión en la institución escolar. Ambos actuarán como “dispositivos de poder” (Foucault, 1988) generando la regulación discursiva, las relaciones y las identidades profesionales.

El cambio organizativo se sentirá en el modelo de liderazgo. La JR pasó a gestionar la escuela como una organización burocrática (Weber, 1993), desde una perspectiva gerencial (Ball, 1994), cuya forma de actuar y resolver los asuntos será con valores como la precisión, la regularidad normativa³⁶¹, la racionalidad y la externalización del servicio.

Desde este planteamiento, la JR se asumirá como un órgano de superioridad técnica administrativa, donde primará su carácter lógico en la forma de tomar decisiones. Los representantes de la JR se reconocerán como autoridades institucionales con control objetivo de la legalidad burocrática. Según González Alcantud (1997, p. 54) la burocracia será la forma más racional de ejercer dominación. Los miembros de la JR harán valer su jerarquía con respecto a los demás agentes educativos, asistiendo estos últimos como espectadores en la toma de decisiones.

Este funcionamiento de la JR se mantendrá como un orden social cuyo efecto consistirá en crear un sistema que funcione sin que los controlados sean conscientes de ello. Como dice Weber (1993): “Que funcione tan austeramente como una máquina”; una forma de justificar la neutralidad de sus decisiones y de ocultar sus intereses. Nuevamente parafraseando a Weber (1948, 233) en (Ball, 1989, p. 110): “La administración burocrática siempre tiende a ser una administración de sesiones secretas”.

Los miembros de la Junta tomarán decisiones sobre la educación artística, los presupuestos, lo profesional, etc. Sus decisiones no son neutrales, son mediadores de ideologías, valores y percepciones. De acuerdo con esto, la toma de decisiones va más allá de una realidad universal, imparcial o asexual. Sus miembros movilizan influencias, intereses personales y partidistas, percepciones o creencias sobre la Escuela.

La JR no será un escenario de grandes pugnas entre los representantes. Desde mi punto de vista, esto tiene que ver con la existencia de una concepción organizativa compartida, con intereses políticos semejantes. Por eso, los conflictos se producirán, pero se intentarán ocultar por parte de la Presidencia de la JR. Los conflictos se producen como consecuencia de los intentos por permanecer en el poder y porque forman parte intrínseca de su ideología organizativa jerárquica.

No obstante, el conflicto es algo inevitable dentro de los procesos de la JR. La diversidad de grupos de interés, producirá diversidad de fines y de criterios. Estos, en ocasiones, tenderán a enfrentarse produciendo tensiones y pugnas por el poder y el control de la organización. El objetivo por parte de la Presidencia de la JR será siempre mantener el control y evitar en lo posible el conflicto.

6.2.1. Muchos representantes políticos y pocos representantes escolares en la JR

Las modificaciones en la composición de la JR fueron algo habitual en la Escuela. El objetivo fue, en la mayoría de las ocasiones, aumentar la representatividad de los grupos políticos municipales frente a los otros representantes de la Junta, de tal manera que la representación mayoritaria política se fue consolidando. En estos años, los representantes políticos de la UP ganarán más presencia en la JR con los representantes vecinales, ya que estos serán elegidos por los propios representantes políticos en el gobierno municipal³⁶². Los cambios compositivos de la junta rectora están recogidos en las diferentes modificaciones estatutarias de la UP. En estos años, la JR sufrió cuatro modificaciones en la composición de sus representantes. La primera modificación plenaria se aprueba en el año 1984 con la siguiente estructura:

- 4 Vocales natos: el concejal de Cultura, que actuará como Presidente, el director de la UP, la jefa de estudios y el representante del profesorado.
- 12 Vocales electos: 5 representantes vecinales y 7 representantes miembros de la corporación municipal.

Esta composición estaría formada por una mayoría de representantes de la corporación municipal, un 81,25% de vocales electos frente a un 18,75% de los representantes escolares.

En sesión del 17 de mayo de 1989 se aprueba en el Pleno del Ayuntamiento una segunda modificación de los estatutos de la UP. La JR pasará a contar con:

- 4 vocales natos: el concejal de Cultura, que actuará como Presidente, el director de la UP, la jefa de estudios y la representante del profesorado.
- 12 vocales electivos: 6 representantes vecinales y 6 representantes miembros de la corporación municipal: 2 PSOE, 1 PP, 1 C, 1 Grupo Mixto, 1 CDS.

Esta nueva proporción de vocales aumentará en 1 representante vecinal y disminuirá 1 vocal de la Corporación. La suma de estos dos grupos de representantes seguirá siendo de un 81,25% de representantes políticos frente a un 18,75% de representantes escolares.

La tercera modificación compositiva de la JR se aprueba en el Pleno del Ayuntamiento en sesión del 30 de agosto de 1999, con la consiguiente reforma Estatutaria de la UP. Este nuevo cambio supondrá un aumento de la representación de los vocales natos con la inclusión de un representante del alumnado de la escuela. Por otra parte, la representación de miembros de la corporación municipal aumenta de 6 a 7 miembros y disminuye el número de representantes vecinales de 6 a 5 miembros.

La JR pasa a estar conformada de la siguiente manera:

- 5 Vocales natos: el concejal de Cultura, que actuará como Presidente, el director de la UP, la jefa de estudios, la representante del profesorado y el representante del alumnado.
- 12 Vocales electos: 7 vocales elegidos por la corporación municipal y 5 representantes de la comunidad viguesa designados, también, por la corporación municipal.

Este cambio compositivo de la JR supone una ligera bajada en la proporción de representantes políticos -un 76% frente a un 23,5 % de la representación escolar-, pero la desigualdad seguirá siendo patente.

En el año 2000 se produce la cuarta modificación de su composición, la última hasta la fecha. Este cambio supondrá un aumento de los representantes electos. Concretamente, los representantes de la corporación municipal pasarán de tener 7 a 10 representantes, y los representantes vecinales -ahora denominados representantes de la comunidad viguesa- pasarán de 5 a 7 miembros. Un 81% de miembros corporativos y vecinales frente a un 18% de representantes escolares.

- 5 Vocales natos: el concejal de Cultura que sigue actuando como Presidente, el director de la UP, la jefa de estudios, la representante del profesorado y el representante del alumnado.
- 17 Vocales electos: 10 vocales y 7 representantes de la comunidad designados, también, por la corporación municipal, con la siguiente proporción: 3 PP, 2 Cs, 2 PS de G-PSOE.

Hemos visto cómo las diferentes modificaciones compositivas de la JR han sido siempre para mantener o aumentar la representatividad de los grupos políticos de la corporación municipal³⁶³ y con ello su dominio y control institucional sobre la escuela y el profesorado.

6.2.2. Las funciones de la Junta Rectora y del director de la UP

La JR tendrá unas atribuciones caracterizadas por ser mecánicas, estáticas y cerradas. Las funciones de la Junta serán éstas:

- Aprobar el Plan Anual de actividades de la UP, los presupuestos, la memoria anual de actividades y el balance general del ejercicio.
- Aprobar el proyecto del Reglamento de funcionamiento del Patronato de la JR, el Reglamento de Régimen Interno de la UP.
- Dentro de su ámbito de actuación, interponer toda clase de acciones, reclamaciones - demandas delante de los juzgados, autoridades gubernamentales y administrativas, conformándose o apelando a las resoluciones o fallos habidos, incluso utilizando los recursos extraordinarios de revisión o casación.
- Proponer al Pleno, en su caso, el nombramiento del Director de la UP.
- Aprobar el proyecto de plantilla de personal fijo.
- Proponer la contratación del personal fijo y no fijo con informe del director de la UP.
- Aprobar los proyectos de reglamentos y demás normas de selección y contratación del Personal Docente, administrativo y subalterno.
- Nombrar los cargos directivos a propuesta del director de la UP
- Cualquier otra competencia que no esté específicamente atribuida a otro organismo, tanto en el presente Estatuto como en los diferentes reglamentos.
- Representar los intereses del Patronato por medio de su Presidente delante de las autoridades, organismos y particulares.

Las competencias de la JR describen un modelo de liderazgo muy similar a las funciones que tenía en su origen escolar la JD centradas en instituir el cambio o la permanencia educativa, llevar la administración económica, gestionar disposiciones y nombrar y representar los intereses del patronato. La diferencia entre la antigua JD y la JR es que esta última asume competencias compartidas con el director. Por ejemplo, ambos tienen la función de proponer la contratación del personal fijo y no fijo, o de nombrar cargos directivos. Además, la JR y el director absorberán las atribuciones que tenía el Claustro de profesores en anteriores estatutos como la elección de director, subdirector y secretario, la toma de decisiones sobre la enseñanza y la examinación y aprobación del presupuesto anual de la Escuela.

El director será un gestor intermedio entre la administración superior y los agentes escolares. Como dice (Bardisa, 1997) “en el complejo sistema de gobierno, los directores están subordinados a un sistema de control jerárquico. Deben responder a los imperativos de la JR, pero también rendir cuentas ante los miembros de la escuela, y otros sectores sociales.

Por otra parte, los agentes escolares atribuyen al director la autoridad en el interior del centro, que le viene dada por el cargo. Consideran que debe velar por el buen funcionamiento de la institución y le corresponde ejercer el poder y el control de la organización de modo unipersonal³⁶⁴. En resumen, se considera que es el “responsable” de la escuela. Desde este punto de vista, el director tendrá un papel relevante dentro de la institución por su autoridad formal, pero, también, por su poder de influencia. No hay que ignorar que en la organización agentes con autoridad pueden tener poco poder de influencia, o viceversa. En el caso del nuevo director de la escuela (1988-2003) su poder radicó en la compenetración de ambas. Su autoridad tiene un origen estructural con una asignación de una serie de atribuciones de origen burocrático.

Las atribuciones eran las siguientes³⁶⁵:

- Promover, iniciar y gestionar colaboraciones, aportaciones y ayudas económicas, culturales, científicas o de cualquier otro tipo, de personas e instituciones con la UP.
- Orientar, coordinar y dirigir las actividades de la UP
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito a la UP.
- Convocar y presidir los actos y las reuniones de los órganos colegiados de gobierno.
- Ordenar, en su caso, los pagos y visar las certificaciones.
- Proponer el nombramiento y contratación, en su caso, a propuesta de los coordinadores de área, de los encargados de actividades y de cursos que no figuren como fijos en la plantilla de personal.
- Informar de la composición de la plantilla de personal y contratación de personal fijo.
- Ejercer la presidencia del Consejo de Gerencia.
- Cualquier otra competencia que, sin contradicción con lo dispuesto en el presente Estatuto, le pueda ser asignado por el Reglamento de Régimen Interno.

El poder del director no se agota en el desarrollo de estas competencias técnicas, sino en su influencia o capacidad con las que ejerce su relación con los demás miembros de la organización. Como veremos, el director tendrá un papel influyente en la cultura escolar, en la creación de significados y modos de actuar.

6.2.3. Muchos hombres y pocas mujeres en los órganos de dirección

Hemos visto cómo la composición de la JR tiene una representación mayoritaria de grupos políticos municipales. Ahora me interesa examinar la representación en términos de sexo. En la revisión histórica que he realizado en los capítulos anteriores, he tratado de explicar cómo se consolida una hipermasculinidad en la cultura organizacional que evidencia una visión androcéntrica y patriarcalista. Esta visión se constituye por la influencia de las circunstancias históricas, pero

también por las dinámicas de poder que se producen en el interior de la organización escolar. Me interesa demostrar cómo se mantiene esta visión androcéntrica en la organización escolar ocultada bajo los efectos del desempeño laboral. Por eso, es importante reconocer primero quién ocupa los cargos de dirección de la escuela y quién participa. Y segundo, las perspectivas, ideas, compromisos o decisiones sobre la gestión escolar y la enseñanza, porque la política de liderazgo impactará en la vida del profesorado.

Si analizamos la representatividad en los órganos de dirección, tomando como referencia la variable sexo, veremos cómo las mujeres tienen una presencia más reducida. Habrá más hombres que mujeres en los puestos de representación de la JR escolar. Además, nos detendremos en comparar la participación entre ellos para saber quién asiste e interviene, y por qué.

La proporción de mujeres disminuye en las posiciones de poder y de dirección en la JR. Esto no es exclusivo de la JR o de la política municipal, sino que es un indicador de la situación laboral que existe en España y en otros países, como Gran Bretaña, Italia, Francia, Alemania, Canadá y Estados Unidos (Barberá, 2002, p. 55). La distribución laboral evidencia la segregación de género, con la baja presencia de las mujeres ocupando posiciones de poder³⁶⁶. La existencia de esta situación generalizada, en el mercado de trabajo, está relacionada con las posiciones desempeñadas por hombres y mujeres en la estructura organizacional de la JR.

Estos son los porcentajes de representatividad por sexo de los miembros de la JR, desde la legislatura del año 1987 hasta el año 2005.

	1988		1991		1995		1999		2003	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Presidencia	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1
Director	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1
Representantes políticos	1	11	6	6	6	7	6	8	8	9
Jefa de estudios	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0
Representante del profesorado	1	0	1	0	0	1		1	0	1
Representante de alumnado	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0

Tabla 5. Representación por sexo de los miembros de la JR.

En esta tabla podemos comprobar un alto porcentaje de representantes varones sobre las representantes femeninas. Los varones han sido siempre mayoría con respecto a las mujeres en la JR. Esta representatividad de la JR era semejante a la evolución de la representatividad en la política municipal y estatal. En el ayuntamiento se produce un incremento desde el año 1983 hasta 2005 del número de concejalas, pero al igual que en la UP, los cambios fueron lentos, y a día de hoy, sigue habiendo un número mayoritario de hombres que accede a estos puestos de la política municipal. En los comicios municipales de los años 1979, 1983, 1987, la presencia de la mujer fue excepcional. En estas legislaturas el porcentaje de concejalas equivalía a un 6,4% respecto a un porcentaje de hombres de un 93,5%. A partir de la legislatura de 1991 el porcentaje de concejalas aumenta, al igual que ocurre en la JR. La corporación pasa a estar formada por 6 concejalas –un porcentaje de un 23%- y 20 concejales -un porcentaje de 76,9%-.

En la legislatura del año 1995 se produce un nuevo aumento de la representación femenina en la corporación municipal. La corporación municipal de ese año 1995 estaría formada por 7 concejalas y 18 concejales.

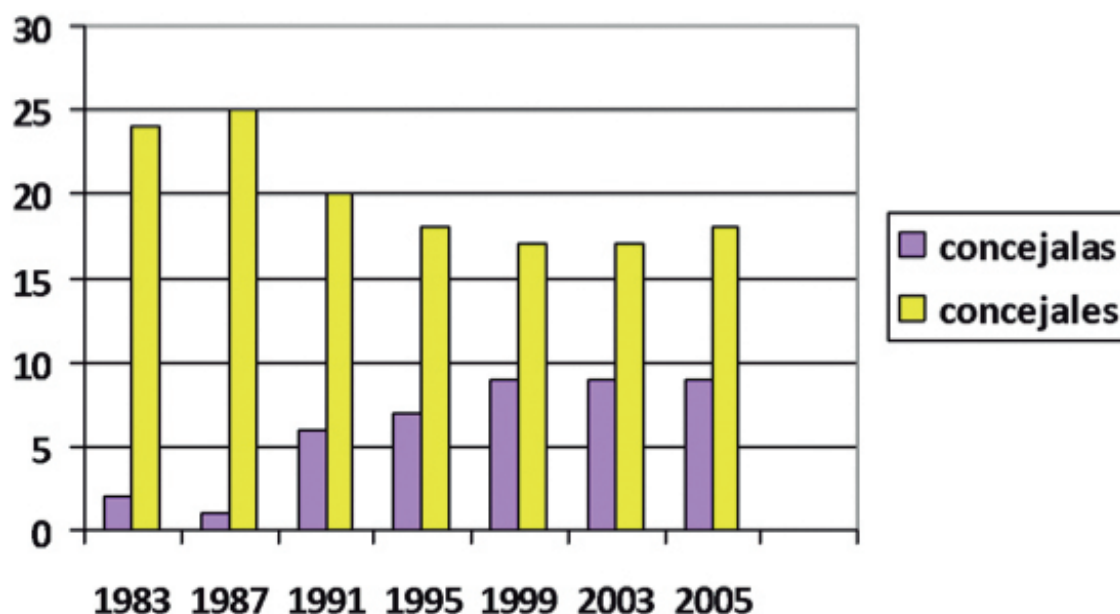


Tabla 6. Porcentaje de concejalas, según la variable sexo. Ayuntamiento de Vigo (1983-2005).

En la JR, a partir de la legislatura del año 1991, las mujeres comienzan a tener una mayor presencia, pasando de un porcentaje en 1988 de un 16,6% a un porcentaje de un 38,8%. Ese año, las representantes femeninas eran 7 de un total de 16 vocales. Concretamente, 2 representantes del grupo C, 2 representantes del B, 2 representantes del A y 1 representante del profesorado.

En las siguientes legislaturas, la presencia femenina en la JR fluctuó con subidas y bajadas en la representatividad. En el año 1995 el porcentaje femenino era de un 47%. En las siguientes legislaturas municipales -años 1999, 2003 y 2005- estarán constituidas por un porcentaje medio de 34%. Sin embargo, en estos años la representación femenina en la JR será más igualitaria.

En la JR en el año 1999, corresponde a un 42% y en 2003 sube ligeramente, alcanzando una representación femenina de un 45,4%.

En los consistorios españoles el porcentaje medio nacional de concejales también fue en aumento desde el inicio de la democracia hasta la actualidad, pasando de un porcentaje en el año 1995 de un 16,45% a un 34,95% en el año 2011.

Galicia ha tenido una evolución semejante pasando de un porcentaje de concejales de un 11,28% en el año 1995, a un porcentaje de un 36,54% en el año 2011.

	2015	2014	2013	2011	2007	2003	1999	1995
TOTAL	35,57	35,24	35,17	34,95	30,50	25,53	21,10	16,45
ANDALUCÍA	43,05	42,43	42,48	42,02	37,80	31,97	25,87	19,31
ARAGÓN	28,08	27,12	27,19	26,94	23,12	20,17	16,64	13,41
ASTURIAS	41,61	37,83	37,99	36,73	37,45	29,68	26,69	21,18
BALEARES	41,83	42,01	41,80	42,00	35,91	29,97	24,35	20,91
CANARIAS	41,90	41,71	41,25	40,96	38,27	30,82	24,25	18,30
CANTABRIA	33,88	32,49	32,35	32,35	27,30	24,14	19,29	13,29
CASTILLA Y LEÓN	26,06	26,94	26,86	26,79	22,86	19,41	15,92	12,28
CASTILLA-LA MANCHA	35,14	34,98	34,99	34,62	30,66	28,41	22,94	15,92
CATALUÑA	35,41	34,34	34,37	34,39	29,05	22,86	18,45	15,35
COMUNIDAD VALENCIANA	40,06	39,02	38,72	38,29	26,89	30,76	26,96	16,83
EXTREMADURA	39,19	36,89	36,66	36,51	35,04	27,18	22,44	17,78
GALICIA	36,69	37,75	37,21	36,54	31,83	20,66	15,42	11,28
MADRID	41,87	40,85	40,60	40,69	29,84	34,38	29,15	23,44
MURCIA	43,68	41,00	41,56	41,99	38,76	33,52	26,69	21,67
NAVARRA	35,70	34,80	35,01	35,48	37,23	25,34	21,18	17,22
PAÍS VASCO	41,39	40,26	40,48	40,45	27,80	26,48	26,65	21,45
LA RIOJA	29,49	28,68	28,65	29,00	35,03	21,67	19,91	21,98
CEUTA	40,00	45,83	45,83	45,83	..	..	..	..
MELILLA	40,00	50,00	50,00	41,67	..	..	..	..
CEUTA Y MELILLA				..	42,00	0,00	..	..
No consta				..	..	60,00	..	..

Tabla 7. Concejales en España. 1995-2011. Alcaldías según CC.AA. Fuente, Instituto de la Mujer.

Lo más destacable de estos datos sobre la política estatal, municipal y la JR de la UP, es el aumento progresivo de la participación de las mujeres, pero sigue existiendo una clara desproporción frente a los hombres en el ámbito político y organizacional de la UP. Esta distribución desproporcionada entre mujeres y varones tiene que ver con el sector laboral al

que corresponde y su correlación con la división social del trabajo y con los roles de género atribuidos a cada profesión.

6.2.4. Quiénes optan a los cargos de Presidencia y Dirección escolar en la JR

Si estudiamos quiénes optan a los cargos directos de la JR, veremos cómo cuanta mayor relevancia tiene el puesto menor es la presencia de las mujeres.

Voy a reflejar quiénes han ocupado estos puestos de representación en la JR, y cómo han llegado a ser elegidas estas personas. Este estudio nos dará cuenta de la presencia masiva de varones en los puestos de liderazgo, y cómo esto producirá un efecto cuasi sistemático de cooptación de candidatos masculinos que reproduce, a modo de círculo vicioso, el problema de la participación femenina en los puestos de dirección. Desde que se conformó la JR en el año 1988 y hasta 2006, fue presidida por un total de 7 presidentes, de los cuales 3 fueron mujeres y 4 hombres.

Mujer	Presidenta D	15 febrero 1988 al 15 de enero 1990
Hombre	Presidente A	16 de noviembre al 6 de mayo 1991
Hombre	Presidente A	8 de agosto de 1991 al 13 de febrero 1995
Mujer	Presidenta B	19 de julio de 1995 al 24 de junio 1999
Mujer	Presidenta C	28 de septiembre de 1999 al 11 de junio 2003
Hombre	Presidente A	22 de diciembre del 2003 al 20 de julio 2004
Hombre	Presidente E	20 de junio del 2005 al 15 diciembre 2006

Tabla 8. Relación de Presidentes y Presidentas en la JR.

Esta proporción es posible por las características del puesto de presidente de la JR. Este cargo se ha delegado siempre al concejal/a de educación o de cultura del gobierno municipal del Ayuntamiento ³⁶⁷. Ambas concejalías han sido mayoritariamente dirigidas por mujeres. Esto es posible porque la distribución de las concejalías, plasma una desigualdad que hunde su motivación a los estereotipos de género y la ideología patriarcal (Espí-Hernández, 2017). Existen áreas municipales masculinizadas como son, fundamentalmente Economía y Hacienda, Medio Ambiente, Promoción Económica y Empleo. Y otras áreas claramente feminizadas como Igualdad, Mujer, Participación Ciudadana, Servicios Sociales y Salud.

Una concejala, C, me explicó lo que pensaba al respecto: “Las concejalías de educación, bienestar social y cultura suelen ser otorgadas a mujeres, y las concejalías de urbanismo o economía y hacienda a hombres”³⁶⁸. Esta repartición de concejalías tiene que ver con la

división sexual del trabajo y con los estándares de la masculinidad y la feminidad tradicional. De ahí que las concejalías otorgadas a mujeres tuvieran una menor relevancia social, menor presupuesto e influencia mediática³⁶⁹.

El puesto de director de la UP fue adjudicado nuevamente a un varón. En el año 1987 el gobierno municipal socialista convirtió el puesto en un cargo de confianza del alcalde, lo que implicaba una afinidad política, personal y de género. Como explica García de León (2002, p. 38): "Un hombre tendrá un excedente de valoración para un puesto de dirección por el hecho de ser hombre, y tendrá el apoyo del elector por afinidad de pautas culturales y de género". Una Alcaldía regentada mayoritariamente por varones³⁷⁰, que seleccionaba a varones para ocupar sus puestos de confianza.

Con respecto a la jefatura de estudios de la UP, desde 1988 hasta 2005, el puesto fue regentado por dos profesores y una profesora. El primer jefe de estudios fue un profesor que estuvo unos meses, desde el 29 de junio al 21 de diciembre del año 1988. El segundo fue también un hombre. Permaneció en el cargo desde el 26 de septiembre de 1991 hasta el 25 febrero de 1994. A partir de este año fue una profesora la que se hizo cargo de la jefatura durante 7 años, desde el 24 de marzo de 1994 hasta el 8 de septiembre del año 2000 -que se jubila-. A partir de esta última fecha, el puesto de jefa de estudios permaneció vacante.

El procedimiento de elección del jefe de estudios no venía recogido en los estatutos, sin embargo, el director se encargaba de proponerlo. Esto lo podemos constatar en dos actas de JR. En la sesión del 4 de mayo de 1988 el representante político del partido C pregunta al director por el procedimiento de elección del jefe de estudios. El director le responde que fue nombrado por él. En una segunda acta, de la sesión del 8 de agosto del año 1991, se confirma el nombramiento del jefe de estudios. El director manifiesta que lo eligió él y que previamente preguntó al colectivo de profesores y mayoritariamente lo aceptaron.

La visión androcéntrica impregnaba la elección de la jefatura de estudios. El director elegía al profesor/a por su afinidad personal e ideológica y por las posibilidades de mantener una vinculación de fidelidad. La última profesora que estuvo como jefa de estudios me habló sobre su experiencia en el puesto y de su relación de amistad con el director: "(...) muy buena, porque a X (director), yo lo quiero muchísimo (...). Sigo siendo una gran amiga de él. Yo, para mí, sigue vivo. ¡Qué te parece! Es el recuerdo que tengo"³⁷¹.

También recordaba la jefa de estudios la falta de autonomía profesional que le otorgaba el director. Decía: "No te dejaba hacer cosas, las hacía él todas, y yo, muchas veces, tengo discutido con él, en plan: 'Lo voy a dejar. ¡Total, de qué te sirvo aquí si no me dejas tomar iniciativas sobre nada!'"³⁷². Este diálogo explica la relación de subordinación que tenía la jefa de estudios ante el director. Y quizá podemos pensar que dicha relación director-jefa de estudios está mediada por el sistema jerárquico sexo/género.

En este período 1988-2005 el cargo de representante de los profesores fue presidido por dos hombres y dos mujeres. El profesor I fue el que más tiempo estuvo ocupando el puesto. La relación de profesores es esta:

- 1988 al 1990, profesora A.
- 1990 al 1991, profesor K.
- 26 de septiembre de 1991 a 1994, profesora A.
- 6 de julio 1994 al 2003, profesor I.

El representante de los profesores era elegido por el Claustro. El sistema oficial de elección era por votación secreta, pero el director era quien controlaba el proceso. Yo viví, como docente, el proceso de elección del representante de profesores. Se realizó en una reunión del profesorado y el director. El director propuso que se eligiera a mano alzada al candidato a ocupar el puesto. Para sorpresa del director, y del candidato oficial, ganó otro profesor. Como consecuencia de esto, el director propone que se realice nuevamente la votación y así anular la anterior³⁷³. Este ejemplo representa el poder que tenía el director sobre la elección de estos cargos unipersonales y cómo esto se convierte en un reclamo para testar las fidelidades o conseguir alianzas.

Los profesores eran reacios a presentarse a los puestos de jefatura de estudios, a representantes de profesores o, incluso, como representantes sindicales. Los motivos tenían que ver con la participación docente en la actividad directiva y con el grado de compromiso e influencia. En una organización como esta, dividida por funciones y categorías, los profesores mantienen un débil compromiso con la escuela, sin interés por asumir una actividad directiva, y menos, una representación colectiva en un contexto individualista y de cierta desconfianza. El profesorado se refugia en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la toma de decisiones directivas.

Otra característica intrínseca sobre los imperativos de asumir estos puestos de liderazgo era la de percibir, por parte del profesorado, una carencia de poder de decisión (no están regulados en los Estatutos escolares) y una falta de estímulos económicos y laborales. En resumidas cuentas, acceder a estos puestos significaba un aumento del trabajo y una fuente de posibles problemas.

Para la mayoría de las profesoras (mayores de 50 años), a estos imperativos se añade el problema de compatibilizar dichos puestos de dirección (jefatura de estudios y representante de profesores) con las responsabilidades familiares y domésticas, y la autopercepción de inferioridad profesional con respecto a los varones y a los jóvenes. Este era el caso de la profesora E :

Yo..., sabes, lo que pensaba -en ocasiones-: soy la mayor, prácticamente, estos jóvenes me ven como la mayor, entonces... no quería entrar mucho al trapo, pues alguno podría decir: esta es mi madre, o algo así...

El caso de las profesoras jóvenes era diferente -como bien pude comprobar-, no nos presentamos a estos puestos de representación a pesar de tener una autopercepción profesional positiva, ya que el hecho de ser interinas (sin jornada completa, además) limitaba nuestro poder de influencia y afectaba a nuestro sentido de pertenencia. Con respecto, al cargo de representante del alumnado se aprueba en la JR del 15 de enero del 2000. Una representante, C, resume en tres puntos las condiciones que deben cumplirse:

- El tema es aceptar, o no, al representante del alumnado, aspecto exclusivo del orden del día.
- La decisión de la Corporación debe circunscribirse a la Universidad Popular y no a otros organismos autónomos.
- Debe tenerse en cuenta el contenido documental del legado de García Barbón, por ser en extremo importante.

El primer representante del alumnado se incorpora como miembro a la JR el 14 de abril 1999. El representante A cuenta que se consiguió tener un representante del alumnado coincidiendo con el cierre del edificio por obras:

(...) vimos que donde se tomaban las decisiones era en las juntas rectoras y que debía haber un alumno, por lo menos. Nosotros queríamos que fuera más de uno, pero se nos decía que, ya que los profesores no tenían más que un representante, era un exceso que hubiera más representantes del alumnado. (Cuaderno de campo. Conversación con el representante del alumnado, el 7 de febrero del 2006).

La representación del alumnado fue presidida por un varón y dos mujeres:

- 29 de junio de 2001 al 27 de octubre de 2002: alumno de dibujo.
- 20 de diciembre 2002 al 30 de noviembre de 2004: alumna de cerámica.
- 2005: vacante
- 11 de mayo del 2006 al 29 de enero 2008: alumna de cerámica.

El representante del alumnado es elegido por todos los alumnos de la escuela mediante un sistema de votación secreta, por un período de 4 años. Al igual que sucede con los cargos de representación del profesorado, el alumnado siempre fue reticente a presentarse a este puesto –en el año 2005 y 2008 este cargo permaneció vacante-. Estas reticencias tienen que ver con el celularismo y la dispersión del profesorado, que a su vez está asociado al desinterés por participar en la toma de decisiones generales de la escuela.

Me decía el representante A: “Uno de los problemas de la Escuela es que la gente está muy dividida”³⁷⁴. Pone el ejemplo de los alumnos del conservatorio que no iban a las juntas de delegados; y cuando iban “era para crear mal rollo o en busca de apoyo”³⁷⁵. También, la influencia del profesorado en estas divisiones entre el alumnado. Y añade el representante A: “...el profesor K se nombró, a sí mismo, delegado de los alumnos. Y otros talleres, como inglés o francés, no nombraron delegados de alumnos”³⁷⁶.

Estas tensiones y divisiones entre el alumnado a las que se refiere el representante del alumnado, tenían su origen en la cultura balcanizada (Hargreaves, 2005) del Centro. Esto era, en realidad, una confederación desarticulada de talleres que funcionan independientemente, como si fueran mini-escuelas.

6.2.5. Asistencia de los representantes a la JR

Hemos visto cómo la JR, máximo órgano de decisión de la escuela, está regentada por una mayoría de representantes políticos y, además, varones. Este hecho evidencia cómo la política escolar está sometida, en gran medida, al gobierno municipal y a su visión organizativa. Y con respecto a la representación mayoritaria de varones, incorpora un modelo de autoridad organizativa androcéntrica donde la masculinidad establece el orden político de la escuela. Otro asunto complejo que afecta a la JR es la asistencia de sus miembros por ser indicador del liderazgo de estos representantes y de su interés en participar, además de sus intervenciones en las reuniones. Un posible problema puede ser la falta de asistencia o participación, un hecho que se enfrenta al derecho de los representantes políticos de no rendir cuentas de su trabajo de dirección, siendo ellos los que lideran el proyecto educativo. Esta situación puede generar problemas y tensiones entre el profesorado que afecten al equilibrio cotidiano del centro.

Los representantes escolares han asistido con más asiduidad que los representantes políticos³⁷⁷. Estos últimos asisten de forma intermitente a las juntas rectoras. Este absentismo político se agudizó en los últimos años, durante la Presidencia D -22 de diciembre del 2003 al 20 de julio 2004-, y de su predecesor B -20 de junio del 2005 al 15 diciembre 2006-.

Si tenemos en cuenta la variable sexo, para analizar la asistencia³⁷⁸ de los representantes³⁷⁹ comprobamos que los varones³⁸⁰ asistieron a la JR un 72% frente a las mujeres que asistieron un 75%. Vamos a ver estos porcentajes teniendo en cuenta el cargo que ocupa en la JR.

Año	Presidente		R. políticos		R. profesores		Jefe de estudios		Director		R. Alumnado	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
1988-91	15	11	48	153	19	5	0	16	0	26	0	0
1992-95	4	22	93	150	12	13	13	12	0	26	0	0
1996-99	22	0	95	138	0	22	21	0	0	22	0	0
2000-05	21	10	176	176	0	28	6	0	0	27	11	5
TOTAL	62	43	412	617	31	68	40	13	0	77	11	5

Tabla 9. Porcentaje de asistencia de Representantes J.R.

Si analizamos la asistencia por etapas legislativas, tomando como referencia la tabla anterior, vemos que:

- Entre los años 1988-1991, las mujeres en la JR asistieron más asiduamente que los hombres.
- En la legislatura que comenzó en el año 1988 designaron para representar a la JR de la UP a 11 representantes hombres y a 3 representantes mujeres. De esta proporción, el porcentaje de asistencia de los representantes varones fue un 61,85% frente a un porcentaje de asistencia de las representantes mujeres de un 86,6%.
- Durante el período 1991-1995 los hombres fueron más habituales en las juntas rectoras que las mujeres. En la legislatura del año 1991, la JR la conformaron 9 representantes hombres y 7 representantes mujeres. La asistencia media de los hombres fue de un 95%, frente a una media de asistencia femenina de un 65%.
- Durante el período 1995-1999 los hombres asistieron más a las reuniones de la JR que las mujeres. En la legislatura que dio comienzo en el año 1995 se conformó con 8 hombres y 9 mujeres. La asistencia media fue de 97,5% hombres, frente a un 67,7% mujeres.
- Durante el período 1999-2003 las mujeres fueron las representantes en la JR que más frecuentaban las reuniones. En la legislatura que dio comienzo en el año 1999, la asignación de representantes tuvo una distribución por sexo de 10 hombres y 8 mujeres. Los hombres asistieron a las JR una media de 88%, frente a la media femenina de 93%.
- Durante el período 2003-2005 las mujeres asistieron con más asiduidad a las juntas rectoras que los hombres. En la legislatura que comenzó en el año 2003 la JR estaba conformada por 12 hombres y 9 mujeres. Los representantes hombres asistieron una media de 59%, sobre una media de asistencia de las representantes mujeres de 69.5%.

Estos resultados nos dan una primera pista de la posible indiferencia de los representantes políticos a participar en los asuntos escolares. El mayor índice de asistencia a las reuniones de la JR corresponde a los representantes escolares, que se quejaban de la autoridad concedida a estos representantes políticos y a su falta de interés por la escuela.

Con respecto a la asistencia, teniendo en cuenta la variable sexo, no se han encontrado grandes diferencias. Sin embargo, las divergencias en este sentido, se deben al desequilibrio representativo entre hombres y mujeres y a su participación en las reuniones.

6.2.6. Intervenciones de los representantes de la JR

Las intervenciones de los representantes de la JR son otro indicador práctico del modelo de liderazgo, una JR que asume la estructura y el control como dimensiones básicas de la organización escolar. Desde este punto de vista, la Junta está compuesta por una serie de interacciones segmentadas de grupos y agentes de difícil acoplamiento. La participación de los miembros estará vinculada a esta perspectiva organizativa y a la dimensión política escolar, caracterizada por la presencia de intereses, influencia o al género. A continuación, voy a

mostrar un análisis cuantitativo de las intervenciones de todos los representantes de la JR, desde el año 1988 hasta el año 2005, para constatar los diferentes posicionamientos de los agentes y de cómo su participación fue reduciéndose con el paso de los años.

	1988-91	1992-95	1996-99	2000-05
Presidente	105	147	141	177
R. políticos	207	138	137	108
R. profesores	37	19	13	36
Jefe de estudios	2	33	7	4
R. alumnado	(no existía)	(no existía)	(no existía)	(no existía)
Director	73	20	15	29

Tabla 10. Porcentaje de intervenciones de los representantes JR.

Estas cifras de intervenciones corresponden a los representantes de la corporación municipal y vecinal.

La primera Legislatura (1988-1991) fue la más rica en número de intervenciones. Todos los representantes³⁸¹ tenían un alto nivel de participación durante este período, aunque con diferencias entre grupos municipales. En la segunda Legislatura (1992-1995) disminuye el número de intervenciones de todos sus representantes, exceptuando el jefe de estudios. En las siguientes legislaturas descendería la participación de la mayoría de los representantes, menos el representante del profesorado que se mantendría con porcentajes similares.

Considero que también puede ser interesante analizar comparativamente el número de intervenciones, teniendo en cuenta la variable sexo en la JR, para entender cómo incide el androcentrismo de la JR en el posicionamiento de los representantes. Las mujeres son minoría en este órgano rector, y además intervinieron en menor medida que los hombres. Las intervenciones de las representantes femeninas suponen un 35% del total, frente a las intervenciones de los representantes masculinos que suponen un porcentaje de un 64%. Las representantes femeninas intervinieron en 261 ocasiones desde el año 1988 al año 2005, con una correspondencia media por representante de 0,14 intervenciones. Los representantes masculinos intervinieron un total de 475 ocasiones³⁸², con una correspondencia media de intervenciones por representante de un 8,8. Esto a nivel gráfico está representado de la siguiente manera:

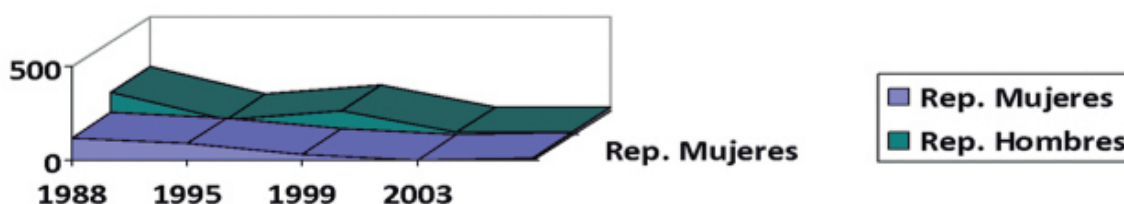


Tabla 11. Intervenciones de la J.R por sexo. 1988-2005.

Según Ball (1989, p. 205) la baja participación de las mujeres puede ser resultado del impacto de ser minoría con respecto a los hombres en lo relativo a presiones adicionales sobre quién tiene el status de “mujeres”. Algunas pueden sentir cierta presión de la masculinidad dominante. Además, el sistema patriarcal puede incidir en la adopción de estas representantes, un rol subordinado al discurso de los varones.

El presidente de la JR y el director de la escuela son los representantes que más participaron en las reuniones. Esto es posible por la configuración organizativa. A ambos se les atribuye la máxima autoridad en la toma de decisiones y la responsabilidad de dirigir las reuniones de la Junta.

En el análisis de las intervenciones de la Presidencia podemos demostrar una alta participación con respecto a los demás representantes. Los presidentes de la JR que más intervinieron durante su mandato fueron, en primer lugar, el presidente A (1991-1995), con 179 intervenciones a lo largo de 26 reuniones de la JR. Le sigue en número de intervenciones la presidente C (1999-2003), con 147 intervenciones repartidas en 24 juntas rectoras, y la Presidenta B (1995-1999), con 141 intervenciones repartidas en 22 juntas rectoras.

Entre los años 2003 y 2006 el número de intervenciones de la Presidencia se redujo considerablemente, a la vez que disminuyó el número de celebraciones de reuniones de la JR. En este período la presidencia estuvo regentada por dos concejales, A (2003-2004) y B (2004-2006). Ambos sumaron un total de 36 intervenciones a lo largo de 11 juntas rectoras.

Con respecto a los representantes de los grupos políticos municipales el grupo municipal C fue el grupo que más intervenciones realizan en las juntas rectoras durante el período 1988 a 2005. Este grupo C realizó un total de 282 intervenciones en la JR, frente a las 148 intervenciones de B y a las 137 intervenciones de los representantes A.

Los representantes del grupo municipal C -en la oposición- fueron los más activos en el uso de la palabra durante el período de tiempo que estamos estudiando, pero su actividad fue aún más reseñable durante el gobierno municipal socialista entre los años 1988-1992. En este período, los representantes C llegaron a intervenir un total de 148 veces, frente a los representantes B que intervinieron en 30 ocasiones en total, y frente a los representantes A que intervinieron 16 veces y a los representantes F que lo hicieron en 13 ocasiones.

Los del grupo C, al igual que los otros representantes políticos, aumentan sus intervenciones en la JR cuando son oposición, y disminuyen cuando son del grupo político en el Gobierno. Por eso mismo, los del grupo C durante el tiempo que presidieron la JR fueron los que menos intervinieron (sólo en cuatro ocasiones).

Sin embargo, durante este gobierno de los del grupo C, los representantes B intervinieron un total de 50 veces. Los representantes del grupo municipal local intervinieron en 26 ocasiones, y los representantes del grupo A realizaron un total de 17 intervenciones en la JR. Al analizar la política educativa, hemos visto cómo influye la política de liderazgo de la JR centrada en la estructura y el control, dejando a un lado la enseñanza y el aprendizaje.

6.3. Las estrategias de poder y control de la Presidencia

En este apartado voy a tratar sobre las dinámicas internas de la JR, las estrategias de poder y control de sus miembros para conseguir sus intereses. El objetivo de este estudio es examinar intereses y bajo qué condiciones actúan los grupos y agentes de la JR. El análisis de estas lógicas de acción nos sitúa en un entorno político de iniciativas fragmentadas, de divisiones internas, donde se trabaja para protegerse o mantenerse en el poder.

A continuación, voy a mostrar los procesos micropolíticos de la organización. Las estrategias de poder utilizadas por la Presidenta y por los representantes de la JR, con alianzas, control del tiempo, presiones, pugnas, amenazas o resistencias, etc. En un acta de la JR extraordinaria del 28 de noviembre 1995, se produce un conflicto entre la presidenta B y una representante de la oposición. La presidenta desautoriza a esta representante el realizar una petición. La Presidencia de la JR y su grupo utilizaban la autoridad formal como una de las estrategias de poder para tomar las decisiones, o, como acabamos de ver un ejemplo, para desautorizar o autorizar determinadas iniciativas.

La conformación de alianzas y coaliciones (Bacharach y Mudell, 1980) en (González González, 1997) era otra de las estrategias que tanto el gobierno y los demás representantes desarrollaban para la consecución de un interés común. El representante del profesorado me contó que las coaliciones se preparaban con antelación a las reuniones de las juntas. De manera que antes de entrar ya se sabía si iba a salir adelante un determinado punto del día³⁸³. Por otra parte, había coaliciones puntuales entre representantes, y otras fijas, como la que conformaba el director con la Presidencia. Como nos lo cuenta el propio director: “Desde que es director del organismo autónomo, hace quince años, siempre voté con la Presidencia, menos en un caso anterior en que no lo hice porque me creaba un problema de conciencia...”³⁸⁴.

El control de la información era otra de las estrategias utilizadas por la Presidencia. Muestro algunos ejemplos para entender cómo se utiliza la falta de información, en este caso, sobre la gestión en los cursos del INEM en la UP:

- En el orden del 8 de agosto 1991, el representante C dice que “en la etapa de la anterior Junta se cansó de pedir datos”³⁸⁵, “que aclaren las irregularidades con respecto a los cursos del INEM, algo que la intervención Municipal había prometido...”³⁸⁶. El director le responde “que el interventor había hablado de la complejidad de la labor indagatoria por el tiempo transcurrido y por el gran número de cursos, todos ellos de distinta dotación”.
- En sesión extraordinaria del 7 de octubre 1988, el representante C dice que “votará siempre en contra de los cursos del INEM mientras no acceda a la información solicitada del INEM en relación con la UP”.
- En la sesión del 6 mayo 1991, el representante C señala que “aún no recibió contestación sobre los cursos de INEM”. El director responde que “mandó el informe a todos los miembros de la JR”. C contesta que “no cuadraban los datos del INEM con las actividades del centro”.

El control del tiempo burocrático para limitar o bloquear la comunicación era otra de las estrategias de poder y control. Algunas acciones eran el “dar largas”, el contestar con evasivas, “el fuera de plazo”, el reducir al máximo las convocatorias de reuniones³⁸⁷, o, incluso, la convocatoria de sesiones extraordinarias. Se empleaban con el fin de reducir las discrepancias por parte de la Presidencia y aprobar con cierta celeridad los asuntos del día de las reuniones.

- En el acta de la reunión del 15 de noviembre de 1988, un representante, C, califica la convocatoria pública de selección del personal de “criterios subjetivos que dan lugar a propuestas injustas...”. La presidenta D le responde que “llega a destiempo la objeción de inadecuación de criterios. Se pudieron plantear en reuniones anteriores”.
- En otra reunión con motivo de la aprobación de cursos y proyectos, la presidenta B explica que no se trató hasta ahora la resolución del concurso porque “era necesario disponer de un nuevo presupuesto”³⁸⁸. La representante A critica dichos argumentos³⁸⁹. La presidenta quiere aprobar en esa sesión el curso de Serigrafía Artística e Técnicas Termofusibles, y dejar para otra reunión la resolución de las demás propuestas, presentadas al concurso de proyectos. En su aprobación, dice, que es urgente y necesaria para complementar la formación de los alumnos de artes gráficas. El representante del profesorado participa de la importancia de esta propuesta y añade que el autor es “un profesional de mucho prestigio en el campo de la serigrafía”. La estrategia del control del tiempo, junto con la alianza de la Presidencia y del representante de los profesores servirá para aprobar el curso de termoimpresión.
- En la sesión del 30 de junio del 2000, el representante B solicita a la presidenta C que les haga llegar la documentación de las reuniones con mayor antelación. También en la reunión extraordinaria del 28 de noviembre de 1995 donde se debatía como único punto del día el presupuesto de la UP para el año 1996, los representantes Cs protestan a la Presidencia B por la falta de antelación con que les llegó la convocatoria de la JR; dicen: “... la convocatoria no llegó hasta el lunes por la mañana y que desean que conste en acta”, y que por este motivo piden que retrase la aprobación de los presupuestos de la UP. Otro representante dice que “la convocatoria para esta sesión le fue entregada el sábado por la tarde”, y un representante vecinal pide también que conste en acta. La presidenta contesta que “el informe de la interventora es más que clarificador. Añade que las convocatorias para la JR salieron de la UP, a través de la empresa Seur en la mañana del viernes”, y que los expedientes se encuentran en el Ayuntamiento en las primeras horas de la tarde del viernes para poder ser estudiados.

Las convocatorias extraordinarias fue otra fórmula para aprobar procedimientos administrativos únicos considerados “urgentes”, y cuya condición exigían cierta fluidez. La condición de extraordinario excluía la obligación del capítulo de “ruegos y preguntas”, lo que en ocasiones provocó las protestas por parte de los representantes³⁹⁰. En la UP siempre se ha recurrido a este tipo de procedimientos extraordinarios para sacar adelante temas susceptibles de generar oposición o críticas. En una reunión, el representante C (en la oposición) pide “que se eviten las convocatorias extraordinarias para facilitar la participación de los miembros”³⁹¹. También, el representante de los profesores hace referencia a este problema: “No pude hablar de este asunto en la defensa no de su caso, sino del caso de sus compañeros en otras sesiones, porque las últimas sesiones fueron intencionadamente extraordinarias, sin ruegos ni preguntas”³⁹².

Hemos visto las estrategias de poder que utiliza la Presidencia y la dirección de la Junta que nos lleva a considerar las diferencias existentes entre los agentes interesados y de la inestabilidad de la organización. Ahora bien, si estas alianzas, o estas estrategias de control, se hubiesen utilizado para crear nuevas actuaciones colaborativas o para negociar una nueva realidad educativa, podrían contribuir a potenciar el crecimiento escolar. Se podría pasar de un pensamiento gregario y partidista a un pensamiento cooperativo y compartido.

La lógica de acción de la Presidencia de la JR muestra la falta de una cultura de participación democrática, donde compartir información, comunicarse y debatir es necesario para la toma de decisiones sobre la vida escolar. Este funcionamiento de la JR repercutirá en la cultura escolar del profesorado, incorporando estrategias como la balcanización, el bloqueo de la información o la falta de colaboración entre los docentes.

6.4. La política de empleo docente entre el favoritismo y el androcentrismo

La política de empleo de la JR del profesorado es uno de esos baluartes donde la jerarquía de poder y de género se torna más visible. Está íntimamente relacionada con la política educativa y la lógica de acción que subyace en el comportamiento de los grupos o de los agentes que conforman la JR. Algunos de los factores que influyeron en las condiciones de empleo del profesorado eran la falta de claridad sobre el proyecto educativo, el gerencialismo y su visión androcéntrica.

La lógica de acción de los representantes de la JR se constituye sobre la creencia en los modos de organización vertical y sobre la rentabilidad política y personal. La JR ejercerá su control a través de los concursos de selección del profesorado en la escuela. Esto no es nuevo; como ya vimos, el favoritismo y las relaciones de favores formaban parte de la cultura escolar y se mantendrían en los esquemas de relación social.

Las actuaciones en el campo de empleo dieron prioridad a los intereses y compromisos personales y partidistas. Se trató de una política donde se disputa el dominio político y partidista. Para ello, la diversidad de intereses se concretó en estrategias de poder para conseguir sus metas.

Durante este período se convocaron varias plazas de profesorado, aumentó la dedicación horaria de algunos profesores y se crearon algunos contratos con carácter indefinido y, también, temporal. La situación laboral del profesorado mejoraría respecto a años anteriores, pero no lo suficiente, porque la mayoría del profesorado se mantendrá con contratos de interinidad o temporales por obra y servicio³⁹³. Por otra parte, se crean contratos de profesorado en diferentes categorías, lo que contribuirá al aumento de las jerarquías y desigualdades laborales entre el profesorado. Esta situación provocará tensiones entre los grupos y será motivo de desaliento e insatisfacción entre el profesorado.

Como ya dije, no se puede entender la política profesional y de empleo del profesorado sin tener en cuenta los intereses creados, ideológicos y personales (Ball, 1989), porque difícilmen-

te se puede pensar que las decisiones de la JR no están constituidas por recursos de amistad, favoritismos o creencias educativas. Indagar sobre los mecanismos ocultos que hay detrás de estas plazas es una parte del desarrollo micropolítico. El sistema meritocrático será un modo sutil de enmascarar el favoritismo bajo una óptica androcéntrica. Como comprobó Morgan, Hall y Mackay (1983) en (Ball, 1989, p. 194): “Quienes seleccionan candidatos utilizan muchos modelos de profesores como base de estereotipos”.

El modelo de profesorado estaría mediado por redes influencias, ideología patriarcal o coincidencias partidistas. Estas serán algunas variables que influyen para conseguir ser el candidato perfecto, para entrar o para mejorar laboral y profesionalmente en la escuela.

Durante estos años se crearon las primeras plazas de profesorado adscritas a los grupos de nivel superior A1 y A2. En el año 1990 sale a concurso la primera plaza de profesor en categoría A1, y en el año 1996 otra plaza en esta categoría y 3 plazas de maestro para el grupo A2. Sería oportuno preguntarse cuáles son los motivos que llevaron a la JR a convocar dichas plazas, cuando el discurso y las acciones iban encaminadas al ahorro. Algunas citas al respecto, como “no hay dinero”³⁹⁴, o “la gestión de la UP siempre iba orientada a la idea del ahorro presupuestario”³⁹⁵.

Las tres plazas de maestro de taller en categoría A2 habían sido creadas en régimen de interinidad en el año 1983, y en 1996 sacan las plazas a concurso público para cubrir las de forma indefinida. Los argumentos utilizados por la presidenta C para justificar la nueva convocatoria de estas plazas serán los de la unicidad y el prestigio profesional de los candidatos:

(...) Señala que el taller de instrumentos musicales populares gallegos que existe en la Universidad Popular es único en Galicia y que se trata de un taller que consiguió gran repercusión en el mundo de la música tradicional como ya expuso en el inicio de su intervención y que la labor que desarrolla tiene un reconocimiento por parte de todos los estudiosos de la música tradicional gallega y en la concesión del título de Vigués distinguido a Don (...). (Sesión de JR, del 4 de abril del 2001).

Este discurso de alabanza profesional era una estrategia política para conseguir la aprobación de la plaza. Una posición política por parte de la presidenta C que contrastaba con la defendida en el año 1990 cuando formaba parte de la oposición. Entonces, el grupo C en la Junta se posicionó en contra, denunciando que la convocatoria de plazas de “maestros de oficios” en A2 era ilegal: “... porque no corresponden las retribuciones con la titulación requerida”³⁹⁶. Se referían a que la titulación que se exigió para estas plazas, de graduado escolar, no correspondía con los estudios mínimos de diplomatura universitaria, necesarios para optar a esta escala funcional. Por todo esto podemos concluir que las posiciones políticas cambian para lograr sus metas, y que las bases de las convocatorias de plazas se adaptan a las necesidades e intereses de los supuestos candidatos o candidatas con la complicidad³⁹⁷ de todos los miembros de la JR.

Las plazas en categoría A1 de profesores tuvieron convocatorias independientes. En el año 1990 se convocó la primera plaza A1, junto a dos plazas de maestros de formación en categoría A2. Todas, para cubrirse de forma indefinida mediante concurso-oposición. Esta plaza de

profesor A1 la ganó un ex vocal vecinal en la JR³⁹⁸. Anteriormente, este candidato había sido contratado temporalmente. El profesorado de la escuela reconocía a este profesor como un beneficiario de las relaciones con el partido socialista. Esto le concede un posicionamiento “privilegiado” en la Escuela respecto a otros profesores.

Así lo pensaba la profesora A al recordar a este profesor:

Por política, este señor entró. El puesto lo inventaron aquí, que había que dar clases de... aquí. Entonces, este debe de tener unos padrinos impresionantes, y debe de seguir teniéndolos. Porque, crearon la plaza para él y le dieron el sueldo mayor que había en esta Escuela, a él; y encima no trabajaba, además, es; ¡un año entero sin trabajar! (Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre 2007).

La otra plaza de profesorado A1 se convocó³⁹⁹ en el año 1995 de forma interina, mediante el procedimiento de concurso de méritos. El candidato fue defendido por la presidenta B de la Junta con estas palabras: “(...) la presidenta señala que le gustaría que se dispusiera de una persona con los conocimientos y prestigio del Sr. ‘candidato’, en el caso de que éste, de participar en el concurso, no consiguiera dicha plaza”⁴⁰⁰.

¿Qué tienen en común estas convocatorias de plazas A1 y A2? Tienen en común los procedimientos y estrategias informales que se utilizaron para asegurar la entrada de los candidatos y candidatas oficiales. En concreto, se podrían resumir en:

- El discurso de alabanza sobre la valía del candidato o candidata.
- La contratación temporal antes de sacar a concurso la plaza de la especialidad.
- El concurso de méritos como procedimiento preferente.
- El procedimiento de urgencia para resolver contrataciones susceptibles de ser cuestionadas.
- Una mínima divulgación de las convocatorias.
- La elaboración de las bases del concurso personalizadas.

Los representantes de la JR compartían lógicas internas similares. El objetivo común era mantener el control y reducir la posible debilidad de la JR. Además, la oferta de empleo era una oportunidad de crecimiento político y profesional. Contribuía al fortalecimiento y la movilidad en el poder. En referencia a esto, una presidenta en la JR declaraba con orgullo que: “el señor R entró como técnico fijo gracias a mí”⁴⁰¹; y señalaba que durante su Presidencia se contrataron a varios maestros y se crearon algunas plazas. Esta afirmación constata los vínculos entre el favoritismo político y las estructuras laborales.

También, la jefa de estudios y el representante del profesorado compartían creencias similares con respecto al empleo. Esto se percibe en la petición que realizaron ambos en la reunión del 13 septiembre 1994. Solicitaban: “premiar los servicios prestados en la UP”, de manera que se puntuase la experiencia laboral prestada en la propia institución. Este requerimiento formó parte de las bases de contratación del profesorado en la escuela, pero fue eliminado porque, como decía el representante C, “(...) iba en contra de la igualdad de oportunidades”⁴⁰². Al profesorado

le interesaba mantener este requisito para protegerse de posibles competidores y también para defender la endogamia escolar.

Los representantes del profesorado participaban de esta política de empleo. En el marco de esta lógica, no compartían la estructura laboral creada. Se posicionaban en contra de las condiciones laborales que afectaban al profesorado. En numerosas ocasiones, el representante de profesores y la jefa de estudios reclamaron mejorar la situación de inestabilidad laboral para sus compañeros.

A continuación, muestro algunas citas de sus intervenciones:

- (...) me parece bien que se cubran las plazas vacantes, pero existen problemas en lo que se refiere a la situación del profesorado que necesitan de una solución que es algo que se viene demorando. Hay profesores que no disponen de jornada completa; existen diferencias salariales profundas entre el profesorado; hay profesores que vienen ocupando plazas desde hace muchos años y se ven obligados a concursar cada año. El profesor X dice: que se le parece mucho esta situación a los trabajadores de la vendimia o algo parecido.” (Sesión de JR del 4 de abril 2001).
- Pide una regularización en las percepciones salariales. (Sesión de la JR del 29 de octubre 1991).
- El representante de profesores dice que por lo expuesto en el punto anterior y por lo señalado en anteriores sesiones de la junta rectora, se refleja la inestabilidad de empleo de algunos profesores y las injustas diferencias salariales entre unos y otros, anunciando su abstención. (Sesión de J.R 29 de junio 2001).
- El representante del profesorado comenta que “respeto la decisión del tribunal pero que no comparte su argumentación, y pide a la Junta Rectora que de una vez por todas resuelva la situación de muchos de los maestros que tienen inestabilidad en su empleo y que vienen desarrollando su actividad desde hace años en las mismas actividades. Dice que se trata de un asunto planteado varias veces sin que la Junta Rectora resuelva el asunto” (Sesión de JR 29 de febrero 2000).
- La jefa de estudios: (...) considera injusto y ve agravio comparativo en el hecho de que se mantenga esa inestabilidad para unas actividades y se de firmeza a una de nueva creación. (Sesión de J.R del 8 de septiembre 2000)

La política de empleo no resolvió la situación de precariedad laboral existente en la Escuela. Más bien, orientó sus acciones a configurar situaciones y dinámicas laborales injustas, con grandes desigualdades entre categorías y condiciones laborales. La insatisfacción en el grupo del profesorado estará relacionada con esta estructura laboral y con la falta de incentivos. Esto tendrá sus repercusiones en el clima escolar (Hoy y Miskel, 1996) citado por (Surema, 2013) y en el ámbito personal del profesorado.

La mayoría del profesorado de la Escuela estaba en categoría B1, concretamente 17 profesores de un total de 22. De estos 17 profesores, 4 eran interinos y 7 profesores contratados temporales. Los profesores de categoría B1 habían tenido bastantes dificultades en crecer laboralmente, sin embargo, hubo alguna excepción: dos profesores de esta categoría habían

conseguido tener jornada completa y un contrato indefinido de forma más rápida y fácil que los demás compañeros.

El profesor K había ingresado en la escuela en el año 1976, con un contrato temporal de 1 hora diaria a la semana. En el año 1995 aumentaría su contrato a 30 horas semanales, y en 1996 conseguiría ser contratado con jornada completa. El otro caso corresponde al profesor I, será contratado temporalmente por primera vez en el año 1984, y en 1993 gana la plaza en régimen de laboral fijo por 30 horas semanales; en el año 1995 consigue la jornada completa.

Estos dos profesores tenían en común que habían conseguido movilizar a sus redes de influencia a través de sus puestos de representación escolar. Además, el hecho de ser hombres también les había ayudado a conseguir ascender laboralmente. En la reunión de la JR del 6 de mayo de 1991, el presidente A dice lo siguiente con respecto a la continuidad de la especialidad del profesor I: “En mi opinión la plaza conviene sacarla adelante por la importancia del taller”. El director apoya el discurso del presidente y recurre al aumento de materias y del control de los materiales que contiene el taller para defender la necesidad del aumento horario de este profesor:

Considero necesario la permanente presencia en el taller del profesor más allá de las 6 horas de clase, en turnos de tarde y de mañana”. A las materias explicadas con anterioridad se añadieron algunas nuevas y se señala el hecho de contar el taller desde el inicio del curso como laboratorio de materiales. Entiende el director “que es obligatoria una mayor vigilancia por los productos que contienen el taller (Sesión de JR del 6 de mayo de 1991).

Las trayectorias de los demás profesores en categoría C1 fueron bien diferentes a la de estos dos profesores K e I; algunos se mantuvieron durante años concatenando contratos temporales; otros consiguieron después de muchos años llegar a ser interinos y muy pocos lograron la jornada completa. Esto provocaría una clara desigualdad laboral y profesional, que el representante del profesorado calificó de “caótica la actual situación diferenciadora”⁴⁰³. Los grupos más desfavorecidos serán claramente el grupo de las profesoras y el grupo de los profesores contratados. Todos ellos con poco poder de influencia.

Con respecto a la política de empleo de las profesoras, se puede decir que el hecho de ser mujeres siguió siendo un sesgo de discriminación con respecto a los hombres. Las profesoras representaban un 31,8% del profesorado, una minoría. El ethos masculino dominante tendría sus efectos sobre la progresión laboral de estas profesoras y sobre sus posibilidades de ingreso y crecimiento profesional y laboral. Los actos de sexismo y de discriminación se manifiestan en el favoritismo de candidatos varones, en la falta de reconocimiento profesional de ellas y en el cuestionamiento de su especialidad.

Las especialidades que se cuestionaban eran francés, inglés, pintura y dibujo o corte y confección; todas ellas impartidas por mujeres. Sin embargo, las especialidades dirigidas por hombres nunca fueron puestas en entredicho. Esto tenía que ver con la jerarquía sexo/género, y con su capacidad de influencia política. En nuestro estudio hemos podido constatar esto, cómo las especialidades impartidas por profesoras sufrieron un mayor cuestionamiento que las dirigidas por hombres.

Las especialidades de idiomas fueron dos ejemplos. La especialidad de francés pertenecía a los planes de estudios de la escuela desde su origen y siempre fue impartida por una profesora. La profesora que daba clases en esta época había tenido dificultades en su progresión laboral. Primero, había estado contratada por 15 horas semanales, y después, en el año 1989, aumentó su contrato a 30 horas semanales; con este contrato se jubilaría. La profesora de inglés tuvo un recorrido profesional similar, al igual que su compañera, se jubiló sin la jornada completa, con 30 horas semanales. El caso de la profesora de francés requiere una atención especial, ya que pese a haber ocupado puestos de representación institucional, no tuvo fácil ascender laboralmente. Los cargos no le sirvieron para ganar incentivos laborales, ni prestigio. Más bien, el cuestionamiento de su trabajo demostró el desinterés y la visión de intrascendencia que tenía su labor docente para la JR. Los representantes C y A fueron los más críticos con la continuidad de las especialidades de inglés y francés. Argumentaban⁴⁰⁴ la existencia de dicha oferta educativa en otros centros de la ciudad, por lo que: “La UP no debe atender actividades que ya están atendidas suficientemente en la ciudad”⁴⁰⁵. También, hablaban de inadecuación y de falta de sentido de dichas especialidades: “No tiene sentido y es una competencia desleal a las academias”⁴⁰⁶. En resumen, estos discursos nos llevan nuevamente a hablar de intereses, sexismo y una ausencia de objetivos educativos.

Otra especialidad que alimentó los debates fue corte y confección. Había pertenecido a los planes de estudios de la sección de la mujer desde los inicios escolares, pero con la entrada de la democracia y de los gobiernos de izquierdas, se comienza a cuestionar su permanencia. Los motivos radicarán en su vinculación con los roles tradicionales de mujer, como madre y ama de casa. Muestro a continuación algunos comentarios y debates al respecto.

El presidente A en la JR del 15 de julio de 1993 cuestiona la calidad de los trabajos mostrados por las alumnas en la exposición de fin de curso. Dice así: “Corte y confección no está al nivel deseable y que se salva gracias a los trajes gallegos...”. Este comentario reafirma la autoridad de la Presidencia -como si fuera un experto-, y también evidencia el cuestionamiento profesional de la profesora y el descrédito.

En otra reunión se debate sobre el aumento horario de la profesora de corte y confección. La representante C muestra su oposición con estas palabras:

(...) no procede aumentar el horario ya que conviene extender la oferta a otras actividades, una vez reconocida por su parte que la práctica totalidad del alumnado son mujeres. Ve en la propuesta una cierta carga despectiva discriminatoria para con la mujer. (Sesión de JR del 29 de octubre de 1991).

Esta representante y su grupo percibían la actividad de corte y confección como una discriminación hacia la mujer. En otra reunión, reiteraban esta idea manifestando que: “(...) las clases de corte y confección ponen de manifiesto el papel de subordinación de la mujer y dice que estaría dispuesta a aceptar la existencia de esta actividad en el caso de que se produjera semejante asistencia de hombres”⁴⁰⁷. Sin embargo, la representante B apoyaba la continuidad de la especialidad porque consideraba que no había “nada marginal en el deseo de las mujeres de solicitar clase de corte y confección”⁴⁰⁸, y que iban libremente sin que “nadie obliga a las personas a que se inscriban en ellas”⁴⁰⁹.

Los debates sobre la especialidad de corte y confección eran protagonizados por mujeres con representación política en diferentes partidos. En estos debates también entraba el director, posicionándose a favor de la continuidad de la especialidad:

(...) Hubo una oferta de clases de corte y confección y a ella corresponden una masiva demanda de alumnado. Insistentemente las personas que quedaron marginadas llaman al centro o acuden a él para reclamar una solución a su caso. Y en las demás actividades de la UP la mayoría del alumnado es femenino. (Sesión de J.R del 29 de octubre de 1991).

La preocupación por la discriminación de género era una excepción en los debates educativos de la JR. Una representante política en la JR me lo explicaba a través del “discurso postfeminista” (Martín: 2005). Decía que no era habitual que en la Junta se debatiera sobre estos temas porque no encontraban diferencias específicas de género: “Para los representantes de la JR no hay discriminación (...) dan por supuesto que hay igualdad. No se habla de discriminación por eso”⁴¹⁰. Como ejemplo me ponía el debate sobre la especialidad de corte y confección, y la reclamación presentada por algunas profesoras denunciando la desigualdad en la carga lectiva con respecto a sus compañeros. Cuando llegó a la Junta esta reclamación los representantes A y el director “pusieron el grito en el cielo. Lo negaron todo. El director dijo que si fuera así estaríamos en los juzgados”⁴¹¹.

La negación de la desigualdad o discriminación de género y/o laboral por parte de la dirección es un síntoma de la falta de compromiso por la equidad. Por otra parte, la afirmación de los representantes C de la existencia de discriminación en la especialidad de corte y confección, lejos de situarse fuera de las visiones androcéntricas y patriarcales, reproducían discursos del poder dominante. Además, se entendía la especialidad de corte y confección en términos esencialistas, como si de su interior manara el carácter discriminatorio.

Los discursos y las acciones de la JR respecto a la política de empleo y educativa, lejos de ser neutrales y sin ningún tipo de contradicciones, dan prioridad a sus intereses. Las implicaciones que tiene este liderazgo sobre la Escuela han sido muchas. La realidad mostrada deriva hacia una incertidumbre educativa y laboral que afecta a la vida de los docentes y resta credibilidad a este órgano de dirección por parte de los propios miembros y de los agentes educativos implicados.

6.5. El desinterés de los representantes políticos de la JR

Hemos comprobado que a partir de 1999 se produce un descenso de las intervenciones de la JR que se agudiza a partir del año 2003. También se ha podido acreditar, la correlación directa entre los diferentes niveles de participación en la JR y la posición política de los representantes. Para comprender mejor el gobierno escolar y la forma en que se toman decisiones se nos hace necesario ir más allá y preguntarnos sobre cuáles fueron las razones que hay detrás de este descenso en las intervenciones. ¿Y si este descenso tiene que ver con la disminución del compromiso y de la motivación por parte de los representantes políticos?

El 15 de febrero de 1988, se celebra la primera reunión de la JR. El grupo C en la oposición declara que “es muy grave que no se reúna el Patronato desde la creación de la UP y es impresentable este hecho”⁴¹². Los representantes C -oposición en el gobierno municipal- estaban en plena batalla de acusaciones al gobierno y al director de la UP. Les culpaban de presuntas irregularidades en la gestión escolar. Los representantes C aprovecharon las primeras reuniones de la JR para reclamar información sobre los cursos del INEM celebrados en la UP:

- Prosigue el Sr. X refiriéndose a la memoria, interesado por informarse sobre los criterios seguidos para la selección de los cursos del INEM, manifestando el director que tales criterios... (Acta de la Sesión ordinaria de la J.R del 4 de mayo de 1988)
- El señor X adelantó que votará en contra, lo que hará siempre que se trata de los cursos del INEM mientras no consiga la información solicitada del INEM sobre sus relaciones con la UP. (Acta de la sesión ordinaria del 7 de octubre de 1988)
- ...la relación de los cursos impartidos por la UP en el presente año ¿cuáles corresponden a convenios con el INEM?... (Acta de la sesión del 9 de junio de 1988)

La Presidencia de la JR contesta a estas peticiones informativas sobre los cursos del INEM con evasivas. El control de la información era una de las estrategias de poder utilizadas por la Presidencia para que los grupos y agentes de la oposición política no pudieran elaborar una contrapropuesta o participar en igualdad de condiciones en la toma de decisiones.

Muestro algunos ejemplos más sobre cómo se utiliza el control de información por parte de la Presidencia:

- En el orden del 8 de agosto de 1991, el representante C dice que: “en la etapa de la anterior Junta se cansó de pedir datos”⁴¹³, que aclaren las irregularidades con respecto a los cursos del INEM, algo que “la Intervención Municipal había prometido...”⁴¹⁴. El director le responde “que el interventor había hablado de la complejidad de la labor indagatoria por el tiempo transcurrido y por el gran número de cursos, todos ellos de distinta dotación”.
- En sesión extraordinaria del 7 de octubre 1988, el representante C dice que: “votará siempre en contra de los cursos del INEM mientras no acceda a la información solicitada del INEM en relación con la UP”.
- En la sesión del 6 mayo 1991, el representante C señala que: “aún no recibió contestación sobre los cursos de INEM”. El director responde que “mandó el informe a todos los miembros de la JR”. C contesta que “no cuadran los datos del INEM con las actividades del Centro”.

Los representantes C no consiguieron la información solicitada sobre la gestión de los cursos del INEM lo que motivo una férrea oposición por parte de este grupo. Este posicionamiento permitió un intenso debate durante los primeros años de funcionamiento de la JR –de 1988 a 1995- que se pone de manifiesto con consultas, propuestas, discursos y toma de decisiones.

La idea que subyace es que estamos ante un período inicial de la JR donde existe un interés generalizado por contribuir al debate escolar. Ahora bien, la dificultad deriva de saber el tipo

de vinculación que los representantes políticos mantienen con la Escuela. Esto nos enfrenta al problema del sentido para estos representantes. Este problema tiene relación con el propósito social de la educación, y también con la política organizativa. Porque una de las cuestiones fundamentales de los centros escolares es la pérdida de sentido y de identidad.

De acuerdo con esto, los representantes políticos en la oposición iniciaron su actividad en la JR enfrentándose a la reconversión a UP, generando un conjunto de expectativas educativas y políticas que sugerían cierta motivación para la acción. Ahora bien, ¿qué propósito y compromiso tuvieron estos agentes para producir sentido? Desde mi punto de vista, desde el principio de la actividad de la Junta, su relación escolar quedó limitada a una relación burocrática, donde primaban sus intereses políticos y partidistas. Dicho posicionamiento se manifestaría con mayor grado a partir del año 1995. A partir de ese año, se observa un descenso del compromiso de los representantes políticos con la escuela. Cuando hablo de compromiso me refiero a un interés que va más allá de las decisiones burocráticas, es un sentir profundo de apropiación de la escuela. Terrén (2004) define el compromiso en estos términos: “La implicación en su funcionamiento está muy relacionada con el orgullo de la pertenencia a ella...”. Este orgullo de pertenencia estimula el deseo por colaborar, aprender e innovar de forma colegiada y consensuada.

La percepción generalizada del profesorado y de otros agentes sociales y educativos es la ausencia de interés y motivación de los líderes políticos que conformaban la JR. En una conversación entre profesores y dos representantes (que habían sido miembros de la JR), A⁴¹⁵ interpreta que en la escuela no había un verdadero interés, “había un desleixe” (había dejadez) “y una falta de atención tremenda”. Uno de los agentes políticos decía: “la escuela era una verdadera pena”⁴¹⁶.



Ilustración 47. Imagen de la entrada de la Escuela.

El representante del profesorado creía que “los políticos no hablan nada en la JR”⁴¹⁷. El representante del alumnado⁴¹⁸ se refería a las reuniones: “Duran poquísimo tiempo y algunos no paran de mirar el reloj para decir que se tienen que ir a otro acto”⁴¹⁹; y seguía diciendo: “El ambiente de la junta rectora es deprimente (lo repite varias veces), nadie habla, no hay debate, hay un desinterés por la escuela tremendo”⁴²⁰.

También otros representantes del alumnado⁴²¹ de la UP criticaban a los representantes políticos por su falta de interés. Decía uno de los representantes: “Me tapaban la boca, no querían escuchar. Se quejaban de que había sido muy larga (la reunión) y duró 45 minutos”⁴²². Y otra representante del alumnado me decía en una conversación que: “los políticos, o no saben, o tienen mucho trabajo, o no tienen ningún interés por la escuela”. Ella creía que se mantenía: “por no perder el edificio y también porque el dárselo a los herederos supondría que los vigueses se iban a echar a la calle”⁴²³.

El director de la UP siempre había defendido el sentido y la permanencia de la JR como un órgano ligado al gobierno municipal y al ideario del filántropo. En una conversación informal manifestaba que “(...) la Junta Rectora debe ser el reflejo del Gobierno municipal (...)”⁴²⁴. Sin embargo, en el año 2006, su discurso cambió. Decía: “En la última junta rectora estaban cuatro personas, la directora accidental, yo, el secretario y uno más. Tuvimos que llamar a alguien más para que viniera y, aun así, engordamos el Acta con algún que otro nombre”⁴²⁵. Además de esto, el director criticaba a los políticos: “No se enteraban de nada”, y también al nuevo secretario: “No toma nota, unas actas muy escuetas”⁴²⁶. A todas estas críticas también se sumaba otra directora de la UP (2005). Esta directora comenzó su mandato defendiendo el papel de la JR. Decía: “Un órgano de decisión, de gestión económica y de tramitación”⁴²⁷. Luego cambió su discurso y pasó a decir que: “la primera JR a la que fui duró 5 minutos, faltaba muchísima gente y se dedicaron a ponerse verdes”⁴²⁸. Su experiencia fue tan negativa que gestionó el estudio de un cambio de los estatutos de la UP, con el objetivo de eliminar la J.R.



Ilustración 48. Interior de la Escuela.

El profesorado no se quedaba atrás con sus comentarios críticos a los representantes políticos de la JR. Decía el profesor J: “Nadie baja aquí, ¡no he visto nunca a alguien del patronato en mi taller!; ¿entonces, cómo puedes tú gobernar algo?”⁴²⁹. El profesor K opinaba que: “(...) al político no le interesa la evolución del arte, ni los movimientos culturales, al político le interesa el voto”⁴³⁰. Y el profesor H, hablaba de los políticos como “el mal de la Escuela”⁴³¹.

El supuesto desinterés de los representantes políticos era la percepción general de estos agentes. El desarrollo de esta visión se fundamenta en distintos indicadores como los conflictos partidistas, la falta de conocimiento escolar y un liderazgo centralizado y jerárquico. Este liderazgo no ayudará a crear un sentido de pertenencia e identificación, porque sin apoyo organizativo no hay un entorno saludable para prosperar y construir visiones colegiadas; algo que condiciona la cultura y el clima organizacional.

La participación activa, la implicación y el compromiso escolar, son las claves necesarias para un buen gobierno de la organización. La JR y sus representantes políticos (grupo mayoritario en la Junta) no tuvieron en cuenta dichas claves. Se atrincheraron en posiciones fijas donde los conflictos no se utilizaron como oportunidad de mejora y las decisiones se tomaban a la ligera, sin cuestionamientos de ningún tipo. Esto último se puede constatar analizando la toma de decisiones para la permanencia o para los cambios escolares.

Las nuevas ideas de cambio de la JR consistieron en la reconversión de la Escuela a UP y, en el año 2003, proponen un nuevo cambio, dejar de ser UP y recuperar la antigua acepción de Escuela Municipal de Artes y Oficios (EMAO).



30 de xaneiro de 2003

ORDE DO DÍA :

ASUNTO ÚNICO : PROPOSTA DA PRESIDENCIA DELEGADA SOBRE A DENOMINACIÓN DO ORGANISMO AUTÓNOMO.

A Sra. [redacted] sinala que como xa anunciara na última sesión, iba a ter lugar unha, con carácter extraordinario, para modificación dos estatutos do Organismo Autónomo, no sentido de recuperar a súa vella denominación de Escola de Artes e Oficios. Dí a Sra. [redacted], que na proposta que fai inclúe a condición de Municipal por considerar que é convinte que quede craro que se trata dun Centro dependente do Concello. A Sra. [redacted] dí que coa proposta cunha promesa feita hai tempo, e que viña a recoller o sentir maioritario da Xunta Rectora e de moitos pronunciamentos que ó longo do tempo fixéronse en medios de comunicación a prol deste cambio de denominación.

FERRAZ/1002

Ilustración 49. Extracto de la sesión de JR, del 30 de enero 2003.

Este cambio institucional a EMAO se caracterizó por seguir con el mismo patrón de las anteriores reformas, una propuesta política de los representantes de la JR que produjo muy poco o ningún

cambio significativo. Dicho de otro modo, fue una alternativa vacía que no creó condiciones, ni mejoras en el sistema social y educativo de la Escuela. Fue un simple cambio de denominación (Unceta, 2008, p. 426), asentado en el anhelo del pasado institucional⁴³². Un nuevo ejemplo de conservadurismo dinámico (Marris, 1975) que evidencia las políticas de acción superficiales de la JR y su visión gerencialista –los agentes de la junta como dictadores de fines–.

La vuelta a EMAO no supondría un nuevo compromiso de la JR por la reculturación organizativa o la innovación pedagógica (Gimeno, 2005), en (Maroto, 2011). Tampoco se utilizó como una oportunidad para alimentar el deseo de pertenencia y el propósito moral (Fullan, 2002a) hacia la Escuela.

Lo que hemos denominado desinterés de la JR y sus problemas de motivación y de pérdida de sentido, se trata de un problema global peculiar del campo educativo, aunque también local, de los agentes que integran la propia escuela. A nivel global, se ha pasado de una cultura de la certeza a una cultura de la incertidumbre. La información y las fuentes de conocimiento se expanden a escala global y se produce una pérdida de las grandes narrativas (Hargreaves, 2005, p. 85). Es debido a esto que los centros escolares han perdido sentido y se ha manifestado en el cuestionamiento de la educación o de la profesión docente (Unceta, 2008, p. 427). Dicha situación también es extensible al contexto político general. El representante del alumnado de la UP consideraba que: “el desinterés es transportable a todos los grupos políticos y es el reflejo de lo que pasa en la ciudad y en el Ayuntamiento”⁴³³. También, el representante del profesorado dice que: “debía de ser así en todas las juntas rectoras de las demás instituciones autónomas” porque algunos de los representantes políticos de la JR estaban en la dirección de otros organismos autónomos. Otros agentes sociales, como el Presidente del Club financiero, se expresaban en estos términos refiriéndose a los políticos de la ciudad: “Nadie se ha ocupado de lo común”. Otro agente social, decía: “Hasta ahora no habíamos tenido suerte con los representantes políticos y por eso existe un divorcio entre los políticos y los ciudadanos” (El País, 2010). Estos comentarios nos hacen pensar en un desinterés político generalizado con respecto a la ciudad u otras instituciones autónomas que se expande fuera de los muros escolares. Las pautas políticas están interrelacionadas e influyen en la realidad de la UP, pero también son determinantes las interacciones micropolíticas de la JR o del profesorado. De hecho, las actitudes de los líderes políticos y otros agentes educativos definen la cultura escolar.

Los líderes políticos tienen mucha responsabilidad sobre este escenario particular de la UP, su desinterés evidencia una creciente ausencia de identificación simbólica con el centro. Desde una perspectiva más particular, y teniendo en cuenta la influencia del cambio social, podemos pensar en una serie de factores explicativos, como la falta de credibilidad escolar en términos de rentabilidad política o incluso económica. Como decía el representante del alumnado: “Los políticos no valoran dicha institución educativa porque no saben ver la rentabilidad política que tienen y se le puede sacar”. Desde esta interpretación, la UP deja de ser una plataforma interesante en términos de poder de influencia y de consecución de rentabilidad política. Lo que significa deducir que el interés de los representantes políticos de la JR se centra en:

- El uso de la autoridad formal y del control organizacional.
- La participación en una JR como plataforma política donde ejercer la oposición, pedir cuentas, decidir, rechazar, proponer, etc.
- La potenciación de redes de influencia.

- La consecución de una rentabilidad económica.
- Y para la Presidencia, una manera de legitimar su autoridad e influencia.

De acuerdo con estos supuestos, podemos identificar toda una serie de hechos escolares que pusieron en entredicho la credibilidad escolar, lo que afectará a la motivación y al sentido escolar de los representantes políticos de la JR. Uno de los hechos fue la pérdida de las dietas por asistencia a las reuniones de la junta⁴³⁴. Otros serían los innumerables problemas derivados de las malas condiciones del edificio⁴³⁵. Estos dos factores provocarían un incremento de tensiones y conflictos entre los miembros de la JR y una ausencia de participación en la Junta. Los problemas del edificio implican dar solución a reformas estructurales, suspensión de clases⁴³⁶, oposición del alumnado, el cierre del edificio y la descentralización de las clases⁴³⁷. Dicha situación intensificará un imaginario de escuela como un problema. A tenor de esto, decía el representante del alumnado A:

Estos últimos años, la Escuela solamente salía en la prensa para dar malas noticias: si cerraban, las manifestaciones del alumnado eran para que no cerraran o para el traslado de las clases al edificio del Ayuntamiento. No salía por realizar alguna actividad (...). (Cuaderno de campo, conversación con el representante del alumnado A, el 7 de febrero del 2006).

Como dice este representante, la prensa se encargaría de recrear este imaginario de la Escuela como problema. Un ejemplo lo tenemos en un artículo de la Voz de Galicia -10 de agosto del 2003- donde se ironizaba sobre la posibilidad de un fantasma en la UP que espanta a los concejales para que se hagan cargo del centro. También, la dirección y los funcionarios del Ayuntamiento participaban de este tipo de discursos. El nuevo director decía en el ayuntamiento que: “venía a romper la mala fama que tiene la Escuela”⁴³⁸. Y un funcionario del ayuntamiento hablaba de “ambiente problemático”⁴³⁹, en la Escuela como: “un niño tonto que tienen allí y que no sabe cómo atajar”⁴⁴⁰. Todo esto influiría en el profesorado, degradando aún más su estatus profesional y simbólico.



Ilustración 50. Extracto del artículo de La Voz de Galicia del 10 de agosto del 2003.

Otro hecho relacionado con la pérdida de sentido escolar para los líderes políticos es la percepción de falta de rentabilidad económica de la UP. Desde su perspectiva gerencialista, la gestión económica y su rentabilidad forman parte de su visión de liderazgo organizativo. Prueba de ello son las intervenciones siguientes:

- Un representante político en la JR, diciendo que “en la memoria de actividades presentada 1990-91 no se da cuenta del dinero empleado en cada uno de los talleres en material” (Sesión del 26 septiembre 1991).
- El Presidente de la JR responde a la propuesta de un representante sobre la contratación de más profesores diciendo que no es posible el aumento porque no hay dinero⁴⁴¹.
- El representante C dice que le parece excesivo el aumento de personal que viene registrado en el capítulo 1º del presupuesto⁴⁴².

La Escuela es percibida por los representantes políticos como un gasto. Los problemas en el edificio, la obligatoriedad de mantener la gratuidad de la enseñanza -por exigencias de las cláusulas de donación del edificio- y, además, la disminución de los presupuestos de la Escuela debido a la eliminación de los cursos con el INEM, pudieron ser algunos factores determinantes. Pero el factor fundamental era la visión de educación artística como algo inútil.

Desde mi punto de vista esta sería la clave del desinterés político: la percepción de la educación artística no reglada como algo inútil. Como ya dije, esto es un problema general que va más allá de la educación artística y que se produce en el campo de educación y a los centros escolares en general como consecuencia de los cambios sociales de esta época, las transformaciones de acceso y producción del conocimiento y de las identidades. Este es un problema del sentido en un mundo incierto y de cambios continuos.

También, cada vez más, los planteamientos economicistas que rigen en España ponen el énfasis en la enseñanza formativa y técnica para encontrar trabajo, para promover y para impulsar la economía del país, dejando de lado la relevancia de las artes y de las humanidades (Hernández, 2014). Por eso, la disminución de los presupuestos de la UP responde a estos planteamientos economicistas.

Se lamentaba una representante, B, en la JR: “(...) todo lo relacionado con educación sufre las mayores marginaciones a la hora de distribución de las partidas presupuestarias”⁴⁴³. El valor simbólico de la educación artística no reglada estaba vinculado a los parámetros de rentabilidad económica y política. Desde estos argumentos, la educación artística no era algo relevante, porque no genera beneficios económicos, ni tampoco votos, ni prestigio social. Hablar de esto equivalía a la suma de estos factores: educación + arte + educación no reglada de adultos. Este cómputo daría como resultado el desencanto y el desinterés de los representantes políticos. Por eso se suceden reformas escolares en búsqueda del sentido institucional. Una de las propuestas promovida por un grupo político en la JR fue el cambio de orientación hacia la formación profesional (algo que ya se había iniciado con el convenio con el INEM). Dice al respecto el representante A: “Es necesario hacer una evaluación de los contenidos de los programas que desarrolla la Universidad Popular; y el Plan debe tener en cuenta la formación de los alumnos de cara a su inserción en el mundo laboral”⁴⁴⁴.

En otra reunión este mismo representante A reiteró:

(...) que su grupo también se abstendrá, porque como ya expuso en otras ocasiones, considera que es necesario un cambio de orientación en la Universidad Popular y dirigirla al mundo ocupacional (...). (Sesión de J.R del 4 de abril del 2001).

El representante C manifiesta su disconformidad con la denominación del Plan para el curso cuando se trata de un centro no reglado y cuando su actividad viene condicionada por el presupuesto anual (Sesión de J.R del 7 de octubre 1988).

Una propuesta de cambio identificaba la educación artística no reglada como de segunda categoría. El trasfondo era el valor simbólico de la formación ocupacional reglada, técnica y científica, en contraposición a la actual enseñanza de la UP no reglada, artística e identificada con la expresión libre (opuesta a lo racional). El representante del alumnado explica el fin educativo y social de la UP:

Antes se buscaba una promoción laboral. Antes la gente venía aquí para prepararse para un trabajo concreto. Hoy tiene otra función de tipo social muy importante, te prepara un poco en otros aspectos de la vida que a veces no se encuentran en otras instituciones y se completa esa parte de vida. El aspecto lúdico no resulta fácil de encontrar en muchos sitios; aquí aprendes muchas cosas que te ayudan a desarrollar tu tiempo libre. Y también puede servir para tu futuro profesional (...). (Cuaderno de campo. Conversación con el representante de los alumnos A, el 7 del 2 del 2006).

Los problemas derivados de esta visión de inutilidad educativa de los representantes políticos en la JR, no es ajena al menosprecio que sufre el profesorado y el alumnado. Más bien están condicionados por esta visión y por su forma de liderar la Escuela.

La representante del profesorado relataba su malestar debido a las declaraciones de los representantes políticos de la JR. Decía: "... en una reunión de la JR me levanté enfadadísima. Se quedaron asustados porque no sabían que me enfadaba así; dije que esto era una birria, un asilo de gente"⁴⁴⁵. El representante del alumnado también cuenta que escuchó por parte de los políticos en la JR críticas hacia las mujeres: "(...) en el sentido de que muchas mujeres que venían aquí a... (Critizando la participación de las mujeres, en el sentido de que venían aquí como si fuera una asociación de vecinos (...))"⁴⁴⁶. Dichos relatos nos llevan a pensar sobre la erosión institucional y la infravaloración de las alumnas mujeres y del profesorado por su condición de género a las que tratan de culpabilizar por los problemas del sistema. Esto es consecuencia de la visión androcéntrica de la JR y la ideología patriarcal imperante en lo social.

En consecuencia, la escuela es percibida por la JR como un espacio improductivo, dedicado al entretenimiento y que no cumple las expectativas de los líderes, pero tampoco las expectativas de otros agentes sociales y educativos. Esto nos traslada nuevamente a la idea principal, la motivación de los líderes políticos y a su relación con la visión de inutilidad educativa y su pérdida de sentido. Mientras los líderes no compartan un propósito moral, con una función estratégica compartida y comprometida, difícilmente se potenciará una cultura escolar y de trabajo colaborativa y motivante.

6.6. Muchos cursos, pero sin proyecto definido

La política de la JR se nutrirá de la lógica europeísta y de los nuevos procesos de mundialización y globalización cuya prioridad era la modernización y crear una identidad común europea y la difusión cultural⁴⁴⁷. Una política cultural que Méndez (2004, p. 55) considera que sufrió un cambio de dirección entre los años 80 y los 90 que afectará a la economía de la cultura. Para Méndez, en los años 80 se pensaba que: “la economía debía de sostener al arte y a la cultura (...); en los 90 serán sostenidas para atraer inversiones económicas”.

La política municipal y autonómica gallega tomará a Europa como referente educativo y cultural, tratando de subsanar las deficiencias infraestructurales en el terreno del arte y de la cultura. Esto supondrá crear numerosos equipamientos culturales, como la Facultad de Bellas Artes en Pontevedra (1990), el Centro Gallego de Arte Contemporáneo en Santiago de Compostela (1993). En Vigo, se crea una nueva red de museos, entre ellos, el Verbum, el Museo del Mar y el MARCO (Museo de Arte Contemporáneo). Dichos proyectos representan la voluntad política por la modernización, crear una imagen de la ciudad y la Galicia actual⁴⁴⁸.



Ilustración 51. Imagen del MARCO.

Estos museos padecían la resonancia del efecto Guggenheim de Bilbao. Al igual que allí, se pretendía que se convirtieran en protagonistas de regeneración urbana de cara a una economía de servicios centrada en el turismo. Se podría denominar “la festivalización de la ciudad” (Richards, 2001), donde los turistas hacen realidad sus sueños de consumo cultural y donde los locales pueden reafirmar su identidad y obtener beneficio económico. Pero este proceso no se reprodujo en Vigo y los museos no fueron referentes de atracción cultural y turística, ni fueron capaces de dinamizar el arte y ni a los artistas locales.



Ilustración 52. Imagen del Verbum.



Ilustración 53. Imagen del Museo del Mar.

La UP en este proceso se nutrió de algunas características de esta política; por ejemplo:

- La importancia de lo cuantitativo, justificada con la gestión burocrática.
- La importancia de la dimensión económica de la escuela. La idea de que la escuela es una institución pública que debe generar ingresos al presupuesto municipal.
- La promoción, difusión y acceso vinculados a la formación profesional y al entretenimiento cultural.

- La promoción de las artes entre la defensa y promoción de los valores culturales del “pueblo”; por ejemplo, con la creación del conservatorio de música tradicional; y a su vez, el valor de la cultura desde una visión universalista y de modernidad.

Estos planteamientos formarán parte de la política del espectáculo iniciada por el anterior director y que continuará hasta el año 1995. Como ya vimos, a partir de este año descendió progresivamente la participación y la actividad de la Junta, lo que demostraba que era una muestra del desinterés de los líderes políticos por el intento de mejora escolar.

La política educativa tenía como objetivo justificar una supuesta eficiencia técnica con la aprobación de numerosos asuntos escolares: decisiones sobre la difusión, el cese del director⁴⁴⁹, nombramiento de un nuevo director⁴⁵⁰, oferta de plazas de profesorado⁴⁵¹, aprobación de cursos y actividades, presupuestos, etc. La idea era: cuantas más acciones y oferta de cursos y mayor demanda, mejor gestión. Esta realidad no engendró una mejora educativa, sobre todo porque el propósito de dichas actuaciones no pasó de ser meros procedimientos burocráticos, donde primaban los intereses y los imperativos de afirmación política.

De estas actuaciones tenemos algunos ejemplos en las reuniones de la JR. En sesión del 6 de julio 1994, la representante B pregunta al Presidente A sobre la difusión de las actividades. El presidente le dice que lo harán en el boletín oficial de la provincia y en la prensa. Otro representante, B, reitera la importancia de la difusión. El presidente dice que su intención es hacer un díptico o un tríptico de la labor del centro⁴⁵². En otra Junta, un representante vecinal expone su satisfacción: “Por el gran número de solicitudes para cursos, entendiéndolo que se trata de un buen síntoma del prestigio de la UP”⁴⁵³. En otra sesión, el presidente socialista presenta el Plan de Actividades para el año 1992/1993, cuyo objetivo será “mejorar y variar la oferta y hacer destinatarios de ella a un mayor número de personas”⁴⁵⁴. Y en la sesión del 30 de junio de 2000, la representante C manifiesta que: “la Universidad Popular debe realizar su labor teniendo en cuenta las demandas de la sociedad...”.

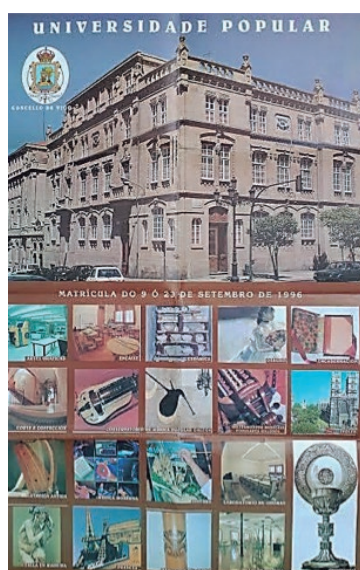


Ilustración 54. Cartel de difusión de los cursos de la UP en 1996. Foto de realización propia.

La difusión y la ampliación de actividades era una idea deformada de participación democrática, donde el alumnado y el profesorado no contribuyen en su elección o en su organización. Por otra parte, se aprobaban sin una planificación y sin un sentido claro de proyecto educativo.

Algunos ejemplos más sobre la importancia que daban a la oferta de actividades y a lo cuantitativo:

- En la junta rectora del 4 de mayo de 1988, la presidenta destaca que durante el año anterior “se realizaron 101 cursos del INEM y 12 actividades propias del centro”⁴⁵⁵.
- En la sesión de JR del 8 de julio 1992 “se ofertaron 125 cursos y las 16 especialidades⁴⁵⁶ con un total de 2510 de plazas”.
- En el orden del día del 15 de julio de 1993 “el número de cursos de octubre de 1993 a junio 1994, es de 126, correspondientes a 16 especialidades. para un total de 2710 personas”.

La indefinición de un proyecto educativo de centro era otra de las características relacionadas con la política organizativa de la JR. Como estamos viendo, el posicionamiento de los representantes de la junta genera condiciones y también limitan posibilidades educativas.

Los representantes de la JR asumieron cierta superficialidad en sus discursos y acciones que se fueron haciendo más notables con el paso de los años. Desde la decisión de un cambio institucional a UP como una adaptación acrítica, hasta las continuas acciones desprovistas de reflexión y de compromiso.

Nuevamente nos encontramos con el problema del desinterés y falta de motivación de los líderes políticos, que se reflejan en su falta de preocupación con la educación. Las preguntas al respecto servirán para añadir nuevas razones a las esbozadas anteriormente: ¿Hasta qué punto se comprometen con la educación de la escuela? ¿Estos capacitados los representantes de la JR para dirigir el liderazgo sobre los asuntos educativos y pedagógicos? Mi opinión es que dichos discursos y las acciones de la JR eran una manifestación de alienación respecto a lo educativo, como ámbito de su intervención. Concretamente, los representantes políticos no identificaban lo educativo como parte de su función de liderazgo. En consecuencia, la educación terminó siendo un terreno reservado a los docentes, los que, a su vez, “devolvían la pelota” de la responsabilidad a los dirigentes. De esta manera, se producía un desajuste o descoordinación entre agentes y entre lo educativo y lo organizativo, lo que parecía consustancial al modelo de organización estructural de posiciones diferenciales entre la dirección y el profesorado.

La toma de decisiones de la JR sobre lo educativo se basó en la ausencia de objetivos y en la fragmentación en la aprobación de actividades. Esto era posible desde el momento en que la escuela no disponía de un proyecto educativo de centro, o de un reglamento de régimen interno –ni siquiera en estos momentos, año 2017-, algo básico en la mayoría de los centros escolares.

La indefinición educativa era un efecto de la inercia política, donde se perpetuaba una cultura organizacional sin un propósito personal y colectivo; sin capacidad de liderazgo para dinamizar

y establecer relaciones y apoyos de colaboración con el profesorado, alumnado o comunidad. La política de liderazgo obstaculiza la educación por la falta de interés, reflexión y maestría (Fullan, 2002a, p. 29) de los representantes de la JR.

Los discursos y acciones de los agentes políticos de la Junta no demuestran esta capacidad de maestría y de competencia. Un representante se refería a esto diciendo: “Es necesaria una política seria en materia de profesorado de la UP y saber con exactitud cuáles son los objetivos concretos que tendrá que cumplir el Organismo Autónomo”⁴⁵⁷. Este discurso toca el punto central de la ecología moral en la organización (Fullan, 2002, p. 22); es decir, la implicación de estos agentes con el entorno laboral de los profesores mejorando sus condiciones, los objetivos y la planificación educativa.

Más bien, los discursos parecían sumergidos en un lenguaje de geometría variable, según las circunstancias, los gustos e intereses personales y partidistas. Una idea que reflejada en las siguientes citas:

- En la sesión de JR del 30 de junio 1993, el presidente anuncia los cursos presentados en el “concurso de ideas e proyectos” e informa de aquellos que le parecen interesantes: “Telares, vidriera artística, teatro, diseño gráfico, encaje de bolillos”; y los cursos que dice que no le parecen “muy adecuados” para la UP: “macramé, frivolidé y labores, dibujo, pintura, decoración de muebles, informativa, vidrio reciclado, educación de la voz, educación de la salud, plantas medicinales y educación medio ambiental”.
- En esta intervención, la Presidencia no aclara los motivos o razones que pueden tener los criterios de valoración de estos cursos. Algunos representantes intervienen, dice la representante B que “los cursos de iniciación a la fotografía no tienen en un principio demasiado interés por el tiempo de dedicación”. El representante C señala la falta de telares para la celebración de la actividad, a lo que le responde el director confirmando su existencia.

Otro ejemplo sobre el cambio de opinión y criterio sobre las enseñanzas artísticas se aprecia en relación con las clases de inglés y francés. El representante C, en la reunión extraordinaria del 7 de octubre 1988, comenta que: “entiende el señor X que hay ciertas áreas que conviene suprimir, poniendo como ejemplo las clases de francés y de inglés ahora que tenemos Escuela de Idiomas (...)”. La jefa de estudios le replica y, entonces, el representante C cambia de parecer y dice: “A lo mejor es preciso añadir otros idiomas”, y pone como ejemplo ruso y griego moderno.

Este mismo representante, en la reunión del 30 de octubre de 1995, defenderá algo contrario a lo que venía solicitando en años anteriores: “Que francés e inglés deberían suprimirse porque ya los hay en la escuela de idiomas, al igual que Corte y Confección y Electricidad contemplada en la formación profesional”.

Resumiendo, lo educativo en la escuela está al capricho de los intereses y de los cambios de criterio de los representantes de la JR. El resultado será un plan educativo vago e irreflexivo, que supondrá una pérdida de identidad institucional.

Recapitulación

En suma, la organización es dependiente del tipo de liderazgo. En este caso hemos visto cómo el liderazgo jerárquico y centralizado de la JR crea una serie de condiciones en la organización a nivel educativo y profesional.

También hemos observado cómo se moviliza el poder entre los diferentes grupos de interés que conforman la JR y cómo se conforman las fuerzas, cuya pretensión es mantener el control organizativo.

Resumiendo, la falta de compromiso y desinterés político por la Escuela fueron factores determinantes que obstaculizaron la transformación sistémica de la organización.

Esto nos lleva a considerar sobre la responsabilidad moral y capacidad de acción de estos representantes de la JR para romper con la inercia, así como la importancia de políticas justas y democráticas que incentiven el compromiso de todos los agentes educativos.

7. El papel del director y su relación con el profesorado en la UP

Este último capítulo supone un acercamiento al interior de la Escuela durante estos años. Este marco posibilitará entender el liderazgo organizativo desde otra vertiente, la figura del director. El director asumirá la función de líder dentro de la organización, pero con un papel diferente que el de la Junta Rectora.

Vamos a comprobar esta visión personalista del liderazgo y de cómo influye y afecta en las acciones y conductas del profesorado. La relación entre director y profesorado analizada en los diferentes espacios simbólicos, donde ambos pondrán en juego sus estrategias de poder e influencia.

7.1. El liderazgo del director

En el mes de junio del año 1988 el alcalde nombra a un nuevo director de la UP. Este profesional era un técnico de actividades culturales y educativas del Ayuntamiento que liderará una etapa de estabilidad institucional que dura 17 años, desde el año 1988 hasta mediados del año 2005.

El nombramiento de este director tenía como objetivo renovar la imagen institucional en un momento de crisis por la polémica en torno a la gestión directiva de su antecesor. Representará una elección segura, no porque fuera militante del partido como su antecesor, sino por su reconocimiento público (Vigo, 2013), sus dotes de “malabarista”⁴⁵⁸ y su alianza de poder con el alcalde. Todo esto era suficiente para ser percibido por el gobierno municipal como un buen candidato para presidir la UP. El nombramiento no estuvo exento de críticas por parte de los representantes políticos de la oposición en el Ayuntamiento de Vigo⁴⁵⁹ y del profesorado⁴⁶⁰. El representante del profesorado mostró su disconformidad por no tener en cuenta al profesorado, recordó que el nombramiento “corresponde al claustro de profesores”⁴⁶¹.

La designación del director se realizó en el Pleno Municipal del 30 de junio de 1988 mediante una moción de urgencia presentada por la Concejala de Cultura. La aprobación se hizo efecti-

va debido a la momentánea ausencia en el Pleno de algunos representantes de la oposición. El nombramiento fue aprobado por los concejales en el gobierno en solitario, votando en contra la oposición que: “rechazaría por vez primera el carácter urgente de una propuesta”⁴⁶².

El liderazgo de este nuevo director mantendrá el carácter específico de su sucesor. Un liderazgo visionario (Nanus, 1994) en (Delgado, 2005, p. 372), con una idea propia y personal de la Escuela en la que actuaba como líder único, con una visión de la organización cerrada. La característica esencial de este director fue su poder de influencia sobre los trabajadores, para crear y mantener su ideal escolar. Un ideal escolar centrado en la estabilidad que viene a garantizar⁴⁶³ la continuidad de la cultura escolar con un mismo modelo de director y de estructura organizativa.

El director (y también el profesorado) impulsará un concepto tradicional de líder unipersonal, basado en relaciones paternalistas y controladoras sobre los trabajadores. Asume una manera “particular”⁴⁶⁴ y “excepcional”⁴⁶⁵ de liderar, al margen de lo oficial⁴⁶⁶, sustentado en las relaciones de confianza y de proximidad con el profesorado. Esta será la imagen del capitán de caballería que dirige la tropa. Como dice Senge (1990) en Fullan (2002, p. 86): “Estos mitos refuerzan una orientación hacia los hechos y héroes a corto plazo, en lugar de unas fuerzas sistémicas y un aprendizaje colectivo”.

Esta manera de dirigir la escuela contrasta con el modelo de liderazgo gerencialista de la JR, lo que genera un doble funcionamiento organizativo en el que lo oficial iba por un lado y el funcionamiento en el interior de la escuela por otro. Entre la normatividad burocrática y el liderazgo personalista del director.

La profesora B definía al director como jefe y amigo⁴⁶⁷, es decir con un doble papel entre autoridad y confianza que le hacía ser respetado, a veces temido⁴⁶⁸ y, también, querido.

El liderazgo directivo se asentaba en prácticas informales basadas en lealtades personales sobre obligaciones recíprocas. La profesora B comentaba que “era de la vieja escuela, paternalista”⁴⁶⁹. La profesora C decía “trabajaba por favores”⁴⁷⁰. Y el profesor I definía su forma de dirigir como: “no real, entre amigos, con los que haces las cosas como favores y sin tanto papeleo”⁴⁷¹. El director explicaba su manera de dirigir de esta manera:

Estando en una cafetería cerca de la escuela, una profesora y yo, nos encontramos al director tomando café con los administrativos de la escuela. Estaba de baja por enfermedad por lo que la relación con el personal parecía más relajada. El director habló en un momento dado de su modo de dirigir la escuela, en contraste con el modo de dirigir la escuela de la actual directora. Argumentaba que siempre fue partidario de que los problemas de la escuela no trascendieran, de que las cosas “no se menearan mucho”. Por eso dice el director que fue criticado y mal interpretado. Él defiende que la escuela tiene que tener otro tipo de funcionamiento diferente al funcional del Ayuntamiento. (Cafetería. Cuaderno de campo 25 de abril de 2006).

La lógica de discrecionalidad del director se sintetizaba en este discurso de “o mellor e non menear moito as cousas” (lo mejor es no mover mucho las cosas). Una visión de la escuela

proteccionista contra las intromisiones externas o internas. El objetivo era mantener el control escolar y aminorar los imperativos políticos y administrativos a los que estaba sometido desde la JR y el Ayuntamiento.

Por otra parte, su discurso era una advertencia de cómo debíamos comportarnos los profesores. Un mecanismo de control perverso asociado a la incertidumbre y la insularidad, para mantener el statu quo. Para eso se hacía necesario silenciar o evitar conflictos que pudieran poner en entredicho la imagen pública del director. El resultado sería el aislamiento y la incomunicación de lo que pasaba en el interior de la escuela.

La profesora B consideraba que esto era producido porque: “el director quería vivir tranquilo y no quería problemas”⁴⁷². El director se preocupaba mucho de proteger aquello que consideraba propio (su puesto de trabajo y la escuela). Su forma de gobernar le llevaba a querer tener todo contralado en la escuela, desde los papeles de la administración y la elección de los representantes escolares, hasta el más mínimo detalle, como las llaves del edificio de la escuela. Los profesores eran críticos con este tipo de figura multifunciones que además de ejercer como director actuaba como transportista, asesor político, técnico de mantenimiento, gestor, etc. Decía una ordenanza: “No supo gobernar. Lo veías debajo de la mesa arreglando cosas.... Estaba todo manga por hombro”⁴⁷³. El profesor R comentaba: “Pecaba tanto de exceso como de falta”⁴⁷⁴.

Estos comentarios reflejan la excesiva importancia del papel del director, que a su vez demuestran un limitado liderazgo del profesorado en la organización. Por eso surgen dos cuestiones relacionadas: la autonomía y la participación del profesorado. El profesorado ejercía una “seudoparticipación”, es decir, una autonomía centrada en el aula. En realidad, como dice Bardisa (1995), era una trampa sutil, porque la autonomía brindada sobre la independencia docente, en ocasiones, les impide participar de las decisiones globales y en el control del gobierno.

El profesorado valoraba mayoritariamente esta libertad que les daba el director con respecto a su trabajo. La profesora D lo expresaba de la siguiente manera: “Yo hacía lo que quería en mi aula, el director nunca se entrometió”⁴⁷⁵. Este sentimiento de autonomía y de poder era aceptado como un símbolo de status y de conquista personal. Lo que implicaba que no percibieran limitaciones prácticas con respecto a la autonomía de organización; lo verán como una fuente de independencia respecto al control del director y de otros profesores. Tomando nuevamente la palabra a (Bardisa, 1997) en (Coronado, 2011), afirma que esto es el resultado de la tradición organizativa, tan presente en el sistema escolar de nuestro país, basada en una estructura jerárquica de liderazgo centralizado, donde el profesorado se excluye, o son excluidos, de la toma de decisiones que afectan a la escuela.

El profesorado de la UP, salvo excepciones, atribuía el poder a la autoridad del director, otorgándole el derecho a decidir sobre la organización, lo que perpetuaba una estructura de relaciones de poder jerárquicas y un modelo de maestro como: “individuo pasivo que ejerce poco control sobre sus vidas profesionales” (Burbach y Figgins, 1992) en (Fullan, 2002, p. 92). Por lo tanto, se producía una manipulación de la organización con un pacto un tanto maliciosa

entre director y profesorado, donde ambos pretendían mantener su autonomía de funciones. El problema estará en la subordinación del profesorado al control organizacional y en su reducida participación en la toma de decisiones. Ser conscientes de esto les hace responsables a director y profesorado sobre el devenir organizativo.

El profesorado de la escuela responsabilizará al director y a la JR de la mala dirección, desentendiéndose de algo que consideran que no forma parte de sus atribuciones. Solamente una pequeña parte del profesorado cuestiona estos marcos organizativos y reivindica mayor participación organizativa y colegiabilidad. Como esta profesora R, que dice lo siguiente cuando le pregunto sobre qué es lo que cambiaría de la escuela:

Lo primero que haría es eso, reuniones. Primero, para que haya un intercambio. Yo creo que eso molestaría a algunas personas, porque entonces quitarían... no digo las libertades. Pero sí, ir en conjunto, sin copiarse, porque cada uno somos personas. Debería ser así; y tener una sala y un tiempo de encuentro (entrevista a Clara en el 2002).

Esta forma de autonomía y de participación creará cierta dependencia del profesorado hacia la dirección. El liderazgo de la dirección no facilita estos procesos de apertura de canales multidireccionales de comunicación y participación democrática. Como Clark y Astuto (1994) en (Fullan, 1994, p. 157) observa cuando habla de la función directiva:

(...) las actuaciones de los directores que buscan la estabilidad, la fijación de objetivos, la regulación, el rendimiento de cuentas, la intervención, el control y la eficiencia son o redundantes, o destructivas de la cooperación y del sentido de comunidad, o ambas cosas a la vez. Una comunidad del trabajo conjunto en la escuela exige una actuación directiva que promueva actividad, desarrollo de una comunidad profesional que incorpore diversidad y diferencia, y creación de un sentido de eficacia individual y autoestima tanto en los alumnos como en los profesores.

En este sentido, la dirección limitada al papel del líder imposibilita la construcción de una organización democrática y participativa. Pero también la propia cultura del personal docente (Zaffaroni & Braslavsky, 2006) basada en el individualismo, la fragmentación o la falta de compromiso con el aprendizaje obstaculizará procesos de liderazgo colaborativo. Así lo expresa el profesor V cuando habla del profesorado:

(...) la falta de responsabilidad del propio profesorado, donde funciona una parte importante de ellos como si fuera un taller de... principios del siglo XX, es decir, la formación de aprendiz: "ponte ahí y vete haciendo", más que plantearse qué tipo de metodología.... Es muy acomodaticio el profesorado, creo que ahí hay parte de culpa. (Entrevista al profesor V, el 25 de octubre del 2007).

A partir de esta idea de responsabilidad compartida, voy analizar más detenidamente las dinámicas de relación entre el director y el profesorado. Para ello, me centraré en los espacios de interacción comunicativa, como los claustros del profesorado, los pasillos y las reuniones en el despacho del director, porque estos espacios nos darán cuenta de las relaciones de poder, los mecanismos de influencia y oposición, las coaliciones y los intereses.

7.2. Los Claustros de profesores, una charla entre amigos

Las reuniones del profesorado se celebran en la primera planta del edificio principal de la Escuela, en una sala que comúnmente se denomina “Sala de Juntas”. Dicha sala era un espacio simbólico de control jerárquico por parte de la dirección que se utilizaba para albergar todo tipo de actos institucionales como las juntas rectoras, las asambleas de trabajadores, los sorteos de plazas para el alumnado, las oposiciones y las reuniones de profesores. Se le otorgaba un carácter oficialista y formal, sus dependencias solamente se abrían con el permiso del director. Como dice (Ball, 1989, p. 212): “(...) cada sala de profesores revela muchas cosas sobre las peculiaridades de la escuela de la que forma parte. Las relaciones sociales de la sala de profesores a menudo son un reflejo directo de la estructura micropolítica de la institución”. Las relaciones sociales que se establecen llevan el sello de la historia de la organización de la escuela y del poder masculino en la institución. Esto se nota en la decoración de la sala, con retratos al óleo de personajes relevantes para la escuela realizados por antiguos alumnos.

Los claustros no se llegaron nunca a constituir legal y jurídicamente porque, como ya señalé, no aparecen recogidos en los Estatutos del centro. Esto puede ser un mecanismo de poder de dominación por parte de la dirección ya que sin su existencia legal la autoridad formal quedaría centralizada en la JR y el director, como principales órganos rectores.



Ilustración 55. Sala de Juntas. Imagen de elaboración propia. UP Vigo.

La inexistencia de los claustros⁴⁷⁶ en la UP hizo que la comunidad educativa le otorgase la categoría cultural de “juntanza”, “reunión”, “asamblea”, “encuentro”. Para el profesorado, la creación de Claustros fue una constante reivindicación⁴⁷⁷. Decir “claustro” llevaba consigo el deseo de oficialidad del profesorado. Decían varios profesores en una asamblea celebrada el 13 de octubre del 2005: “Llevamos años sin un reglamento sobre el Claustro”; “Nunca se ocuparon los órganos de dirección de la escuela”; “¡Se necesitan claustros!”. El profesorado más veterano había vivido en el tiempo donde los claustros tenían autoridad institucional y poder de decisión, y donde los contenidos de las reuniones se publicaban en cuadernillos y se distribuían entre el profesorado y la sociedad viguesa de entonces.

La desaparición de los Claustros significó la consolidación de una estructura jerárquica, donde el profesorado cada vez tenía menos presencia y poder de decisión. Por otra parte, la reivindicación de los claustros tenía que ver con el anhelo sostenido de ser normativo y de equipararse en derechos y deberes a los profesionales de la enseñanza pública. Este deseo era un imaginario heredado que ya formaba parte de la cultura escolar y que, como pudimos ver en capítulos anteriores posibilitó diferentes reformas escolares, como la transformación a Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA). El profesorado identificaba la creación de Claustros con la oficialidad organizativa, el status institucional y una posible mejora laboral.

La conformación de Claustros nunca fue abordada por la dirección, lo que motivará la percepción negativa del profesorado sobre la JR, y cierto escepticismo sobre la practicidad de estas reuniones. Durante esta dirección se celebraron pocas reuniones. A la profesora D le costó recordar su existencia: “No estoy segura de ellas. No me acuerdo”⁴⁷⁸. Buscando en los archivos de la escuela, encontré registradas algunas convocatorias de reuniones celebradas durante los años 1991 a 1994. A partir de ese año disminuirán, y con más intensidad partir del año 1999.

7.2.1. Ritual de las reuniones de profesores

Las reuniones de profesores eran rituales informales. La ordenanza era la encargada de transmitir de “viva voz” el anuncio de reunión al profesorado. Nos decía “tal día, a tal hora, va a haber reunión en la sala de juntas”. Generalmente, no existía convocatoria formal, ni un justificante de haber recibido la comunicación⁴⁷⁹.

En aquellos tiempos, estas celebraciones eran rituales de un aparente colegueo. La asistencia del profesorado solía ser bastante numerosa, porque aseguraba el ser visto por el director y los demás profesores, y además podía servir para informarse de los asuntos de la escuela.

Los actos de celebración de las reuniones comenzaban con la apertura de la sala de juntas por parte del propio director o de una ordenanza. Los profesores entraban y trataban de sentarse en sus lugares habituales. La situación del profesorado y del director en la sala de reuniones tenía su propio orden regido por preferencias selectivas y normas implícitas. Normalmente, el director se solía sentar en la cabecera de la mesa y frente a la puerta de entrada. Los profesores afines al director, a ambos lados.

El sitio donde se sentaba el director era un lugar estratégico desde donde ver y controlar las ausencias y presencias, los cuchicheos o el lenguaje no verbal de los asistentes.

Los profesores se solían situar cerca de los suyos, de su grupo de interés y de amistad. La estructura social en las reuniones era la continuidad de la genealogía organizativa. Por ejemplo, el profesor K siempre se ha situado al lado o cerca de todos los directores y los grupos de profesores juntos. La colocación del profesorado en las reuniones era un reflejo de las afinidades y de las divisiones internas entre hombres y mujeres; especialidades; privilegiados y excluidos; interesados, conformistas o carentes de interés.

Entre las personas conformistas o carentes de interés se encontraba un grupo de compañeras veteranas. Estas trataban de sentarse cerca de la puerta de salida y cuando llegaban las 13:00 h. (hora de salida del trabajo) salían con prisa de la sala para poder llegar a sus casas y atender las responsabilidades familiares.

El director comenzaba las reuniones hablando amigablemente con algunos profesores mientras se esperaba la llegada de otros, se compartían anécdotas, informaciones, historias y risas. Durante el desarrollo de la reunión el ambiente no variaba demasiado. Los asuntos por los que teóricamente estábamos convocados quedaban reducidos a un segundo plano frente a la viveza de los relatos del director. El director era el principal contador de historias en las reuniones sobre la escuela y el Ayuntamiento. Los profesores seguían con atención sus anécdotas, sonreían, añadían alguna anécdota más o simplemente se mantenían en silencio. Estos encuentros eran un ejercicio de autoridad e influencia del director sobre el profesorado. Este énfasis en el ejercicio de poder del director servía para mantener el mismo orden social escolar donde el profesorado actuaba acorde a lo esperado por el director, reforzando así sus posiciones. Los conflictos y las diferencias entre el profesorado raramente afloraban porque los mecanismos de poder del director y las obligaciones mutuas evitaban su aparición, bien por resistencia o por aceptación.

7.2.2. ¿Por qué no se hablaba de docencia en las reuniones de profesorado?

En las reuniones se percibían los intereses personales, los discursos pedagógicos privilegiados, los valores y las ideologías. El director era quien regulaba las reglas del discurso pedagógico y sus límites. Y el profesorado otorgaba el liderazgo de las reuniones al director, bien como estrategia o por costumbre.

El profesor R siempre se quejaba de que: “en la escuela siempre se hablaba de dinero y nunca de calidad docente”⁴⁸⁰. En las reuniones de profesorado siempre se trataban temas que tenían que ver con la gestión escolar como: la productividad, el inicio de la matriculación del alumnado, la preparación de las exposiciones de fin de curso, el suministro de material para el aula, la memoria del curso, el programa, las vacaciones, etc. El sentido de las reuniones quedaba desvirtuado hacia trámites burocráticos que requerían la preparación o el visto bueno del profesorado. Estos asuntos en muchos casos ya habían sido decididos o negociados previamente antes de las reuniones. En los claustros no se dialogaba sobre la práctica docente o de educación artística porque no era un tema preferente para el director y el profesorado. Lo importante para el profesorado eran las mejoras laborales y la consecución de recursos. Hay varias razones que pueden ayudarnos a entender esto. La primera tiene que ver con el valor de estas reuniones como un mero trámite para informarse de gestiones y para justificar su asistencia. Algunos profesores que entrevisté tenían una visión negativa sobre su practicidad. Decía la profesora C: “Bueno, se acababan todas (se ríe) sin solucionar nada”⁴⁸¹.

La segunda razón tiene que ver con la cultura escolar y la excesiva preocupación por la gestión burocrática, la escasez de recursos y la inestabilidad laboral. El profesorado reproducirá

esta visión economicista y marginal que tenía la JR sobre la escuela, que en algunos casos llevará al profesorado a refugiarse en posiciones victimistas.

Estos son algunos comentarios del profesorado: “Somos el muerto, que está ahí, que les supone un tanto por ciento del presupuesto millonario que ellos tienen...”⁴⁸²; “La EMAO es un castigo para los políticos”⁴⁸³; “No hay dinero. Es la razón principal”.

La tercera razón se puede explicar por la pérdida de sentido escolar. El profesorado no va a hablar de algo que no siente como propio, no va a debatir sobre enseñanza escolar o sobre un posible proyecto cuando no existe ni siquiera un proyecto educativo de centro con el que identificarse. Por otra parte, consideraban que la planificación estratégica no les correspondía.

Una cuarta razón es la falta de compromiso por la mejora profesional y la enseñanza. El aislamiento profesional del profesorado no favorecía el compartir ideas y propuestas educativas, ni tampoco la motivación por adquirir un mayor conocimiento y competencia. El profesor R hablaba sobre ello:

Si se resume en una sola palabra, desastre. (Se ríe) Es evidente que es un centro que no se ha actualizado, no sabe dónde está, no sabe hacia donde va. El profesorado tiene un montón de casuísticas distintas, son un montón de personas muy diversas unas de otras, pero realmente el tema de formación del propio profesorado y la preocupación que tienen de formar a sus alumnos es muy relativa (yo creo). No veo realmente gente comprometida con la enseñanza y que realmente crean que están haciendo algo en este centro, aparte de llevarse un sueldo a casa, creo que es muy poca la gente que lo hace. (Entrevista al profesor R. El 25 de octubre del año 2007).

Como refleja este profesor, la mayoría del profesorado se asentaba en la rutina y en el rechazo a asumir riesgos educativos, una mentalidad que quitaba legitimidad a su trabajo profesional. Algo asociado a lo que Fullan (1994) llama ambiente pobre de aprendizaje, donde el desarrollo del profesorado no se vincula al desarrollo de la escuela.

El aislamiento profesional y la falta de reflexión docente daban como resultado la conformidad en vez del compromiso para crear una visión compartida de organización.

Un profesor R ilustra esta situación:

Los profesores funcionan, una parte importante de ellos, como si fuera un taller de principios del siglo XX. Es decir, la formación de aprendiz “ponte ahí y vete haciendo”, más que plantearse qué tipo de metodología y la forma de evaluar tus aprendizajes, además de tu forma de enseñar (...)

⁴⁸⁴.

La mayoría del profesorado se refugió en el trabajo de su aula y adoptó una perspectiva educativa donde primaba el aprendizaje del oficio basado en el aprender-haciendo. Como contó otro profesor: “El oficio se aprende lijando una tabla y acabas haciendo una virguería”⁴⁸⁵. El profesor actúa como el único especialista en la materia, y su aula como un taller independiente con unas reglas y normas propias.

Se asume la enseñanza como una cuestión individual y no colectiva. Es decir, una enseñanza segura, donde el docente prefiere mantenerse aislado en la rutina de su trabajo antes de ser cuestionado o perder la autoridad de su aula.

La última razón tenía que ver con las reglas de juego del director y su utilización estratégica por parte del profesorado. El director tratará de eludir los temas educativos porque consideraba que eran temas pertenecientes a los docentes, y también porque eran susceptibles de producir enfrentamientos o un posible cuestionamiento sobre su modelo de liderazgo.

7.2.3. Estrategias de poder del director y del profesorado en las reuniones

En las reuniones, el control se establecía a través de los límites discursivos y las reglas de interacción. El director, junto al profesorado, utilizaban estrategias de poder y de control para influir en las decisiones y mantener el statu quo.

Difícilmente podemos pensar en la organización sin considerar cómo los mecanismos se suceden, cómo influyen en las acciones del profesorado y en su interacción con la dirección. Estos mecanismos serán un reflejo de lo que sucede diariamente en la escuela.

El colegueo será la principal estrategia de poder. Significaba convertir un espacio formal en un espacio informal de ambiente distendido. Como decía una profesora C eran “reuniones de amigos”⁴⁸⁶. Esto servía para crear confianza, y a la vez para distraer sobre los temas o problemas relevantes. El colegueo se producía entre el director y los profesores más afines a él. El director era el impulsor de este ambiente distendido que generaba el colegueo.

Los profesores afines al director eran llamados por algunos compañeros los colegas⁴⁸⁷. Éstos eran tres o cuatro profesores que otorgaban seguridad y soporte continuo al director con demostraciones simbólicas de poder y de alianza. Estos profesores compartían un estilo semejante de relación social, pero no eran un grupo estable de alianza.

El apelativo de colegas estaba vinculado a la masculinidad como un dispositivo de poder y de género. Por eso, estos profesores recibían los apelativos de “machitos”⁴⁸⁹ y “pelotas”⁴⁹⁰.

Algunas compañeras pensaban que el ser hombre servía para tener una relación más fluida e igualitaria con el director. Un símbolo determinante de distinción y diferenciación institucional. Los profesores Q y S se referían a estos profesores de este modo: “Siempre fueron unos pelotas y siempre lo harán con todos los directores” . Los profesores Q y S los llamaban así, para ironizar y como estrategia subversiva para diferenciarse de este grupo de profesores. También era el reflejo de las divisiones internas entre grupos de profesorado, entre los considerados privilegiados y los no privilegiados.

Estos cuatro docentes varones eran conocidos por su poder de influencia y la facilidad para conseguir privilegios y mejoras laborales. Uno de estos profesores fue tema de conversación en una cafetería:

Tomando un café con algunas profesoras y una ordenanza, se trataba el tema de un posible candidato para ser representante del profesorado. Salió el nombre de un profesor que a todas nos parecía un buen representante. La ordenanza, opinaba que le parecía adecuado porque era muy político y sabía manejarse. La profesora B decía que sabía ‘culebrear’ muy bien. (Cuaderno de campo. Conversación tomando café. El 21 de abril 2006).

En otra conversación a la que asistí, un grupo de compañeros hablaban de estos profesores: “No dan clases, no tienen alumnos y consiguen mantener sus privilegios”⁴⁹¹. También, en una entrevista a la profesora A, hacía referencia a la influencia de uno de estos profesores: “Por política, este señor entró. El puesto lo inventaron aquí... Y luego no trabajaba. Encima eso. Pasaron años, ¡un año entero sin trabajar!”⁴⁹².

La ironía, el humor y la ambigüedad, eran otras estrategias discursivas utilizadas por el director y los colegas del director en las reuniones (también se utilizaban en otros espacios de interacción). Estas estrategias formaban parte del colegueo como medios informales de control social para desviar la atención de posibles problemas, evitar compromisos, ocultar información y entretener. Era el modo de mantener una imagen pública descontracturada y de supuesta armonía entre la dirección y el profesorado.

El rumor es una “respuesta a la ambigüedad” (Shibutani, 1966) en (Ball, 1989, p. 217). Un modo de suplir información o de explicar lo inexplicable. La estrategia de la ambigüedad preservaba la posibilidad moral de cumplimiento de determinada petición y servía para prevenir posibles resistencias u oposición por parte del profesorado. Para ello, el director recurría a la típica frase “veremos o que se pode facer” (veremos lo que se puede hacer). Esta expresión era un ejemplo de manipulación del poder. Igualmente, mantenía el control, asumiendo afirmativamente las demandas. Decían representante del alumnado⁴⁹³ y algunas profesoras⁴⁹⁴: “El director nunca te dice que no”. De este modo, el director creaba un consenso falso o manipulado.

Los profesores afines al director utilizaban habitualmente la provocación y la ridiculización como estrategias de poder. La provocación, mediante lenguaje corporal, los gestos y los discursos. El profesor R decía al respecto: “(...) detecto que hay gente que es muy fantasma o muy chulita con unas actitudes prepotentes, y son típicamente masculinas (...)”⁴⁹⁵.

Algunas profesoras percibían que estos profesores se comportaban de forma irreverente y chulesca⁴⁹⁶ para hacer visible su fortaleza y posición de privilegio. También, esta actitud era entendida como una afirmación de la superioridad masculina. Estos colegas del director se sentaban desgarbadamente sobre su silla y cuchicheaban al oído de su colega cuando la persona que estaba hablando era un profesor o profesora que no era de su agrado. De igual modo, estos profesores, en ocasiones, se comportaban de forma más agresiva: levantando la voz, diciendo tacos, levantándose de la reunión para no escuchar a un compañero, interrumpiendo la intervención de otros⁴⁹⁷ o corrigiendo lo que se estaba diciendo. Cuando esto ocurría, el director participaba de estas técnicas imponiendo un doble juego de agencia, dejando que se produjera y, a la vez, manteniendo el control para evitar que se le fuera de las manos.

La profesora I, me contó su experiencia en una reunión de profesores, donde se ridiculizó a la jefa de estudios:

(...) yo interrumpí a una persona que estaba ridiculizando a la jefa de estudios ¡y ella callada y todas calladas! Yo no concebía cómo una mujer puede ver, aunque sea cierto, cómo un hombre está ridiculizando a una mujer. Y entonces intervine y dije que estaba avergonzada. Bueno, me puse un poco..., pero no ofendí a nadie, dije que era vergonzoso que un hombre se atreviera en un claustro de profesores a ofender a una compañera. - ¿Y la compañera no dijo nada? - Callada. Algo habló, pero callada. Y todos: ¡Cállate X! ¡No me da la gana!, no me callo, no me callo. Yo tengo que decir lo que siento porque para algo estamos aquí. No estamos para entrar y estar callados y salir. Porque las mujeres, unas, no todas, salían así (gesto de boca cerrada). (Entrevista a la profesora I, el 3 de febrero de 2005, en su casa).

Este relato nos ofrece el sentimiento de malestar de esta profesora. Por un lado, por la ridiculización de una compañera, y por otro, por la falta de apoyo de los demás compañeros. Esto denota la actitud crítica y de defensa de género de esta profesora hacia el claustro y a la dirección.

También es un escenario de relaciones de poder y de sujeción del profesorado. La ridiculización se utiliza para legitimar la superioridad de un profesor y del propio director. Es relevante ver que existen profesores (los colegas) con poder de influencia que interfieren en las dinámicas del centro y que conforman alianzas para mantener el control organizativo.

Haciendo referencia al poder, existen unas convenciones de decoro social dentro de los debates en las reuniones de profesores. Un “lenguaje disponible” que se concreta en modos de hablar, en el idioma, los silencios o las formas del lenguaje. La posición en la jerarquía del profesorado hace que estos presupuestos varíen, convirtiéndose como acabamos de ver en este relato, en un discurso desafiante a la autoridad del director. Por lo tanto, puede hablarse de límites en la participación del profesorado, unos límites que no se pueden traspasar, y si se hace, se convierten en un desafío al orden social de la escuela.

7.2.4. ¿Quiénes participaban en las reuniones?

La participación del profesorado en las reuniones está vinculada a la posición que ocupa cada profesor o grupo en la jerarquía organizacional (Kanter, 1997) en (Barberá, Ramos, Sarrió, & Candela, 2002, p. 171). La posición en la estructura organizacional⁴⁹⁸ vinculada al género -los puestos más altos de profesorado correspondía a los hombres- y al poder de influencia, son dos parámetros que influyen en la participación docente en las reuniones y en la escuela. Desde esta perspectiva cabe entender que los profesores fijos y varones tengan mayor participación que los profesores contratados temporales y las profesoras. Esta división jerárquica impone límites en la participación, de manera que los grupos de puestos más bajos y de menor influencia pueden sentirse en desventaja.

Comentaba la profesora S: “Yo, debido a estar contratada y ser novata, no puede abrir mucho la boca”⁴⁹⁹. La confluencia de ser nueva, la inestabilidad laboral y ser mujer joven, eran suficientes

motivos para estar callada. La presión de la estructura jerárquica y de la cultura organizativa imponía un orden consciente, que esta profesora utilizaba como estrategia para evitar perder la confianza del director y de su grupo de profesores afines.

El profesorado en general tenía una presencia bastante pasiva en las reuniones. La dinámica organizativa interna basada en relaciones de favor influía en esta forma de estar y actuar. La mayoría del profesorado prefería guardarse sus opiniones, seguir la corriente al director; otros, como los profesores afines al director, eran más activos en el uso de la palabra.

Para el director, la participación del profesorado no era una preocupación, más bien algo esperado como resultado de la estructura jerárquica y de la cultura organizativa. La profesora C decía de las reuniones: “Bueno se acababan todas (se ríe) sin solucionar nada”⁵⁰⁰. Esta profesora, al igual que otros compañeros, eran escéptica con las reuniones y con la propia dinámica escolar. Decía la profesora B: “No veo salida a la escuela”⁵⁰¹. Este ambiente organizacional desmotivante y los mecanismos de rutinización de la escuela basados en relaciones de favores no generaban un ambiente rico en participación y en confianza.

Las relaciones de favores creaban una relación de dependencia que afectaba a la manera de situarse y de estar en la Escuela. La lealtad y el temor a perder la confianza del director eran otros dos motivos que explicaban esta escasa participación del profesorado en las reuniones. La profesora S decía: “Parecía que opinar era un delito”⁵⁰². Otro profesor, K, hablaba de temor: “Hoy hay miedo, yo tengo miedo. ¡Qué te parece! Yo tengo miedo. Me siento perseguido en la escuela, y aparte hay una cosa que me revienta bastante, se desdibuja la personalidad de un profesor (...)”⁵⁰³.

Este miedo al que se refiere este profesor se percibía no sólo en las reuniones sino en las actitudes y comportamiento diarios de algunos profesores. El temor a ser desobediente a las acciones de favores del director condicionaba los discursos y acciones en las reuniones y en otros espacios formales. El director esperaba que sus favores le devolvieran la confianza depositada con el silencio o con una supuesta conformidad del profesorado. Esta cultura escolar condiciona la participación del profesorado, conduciendo a la desmotivación, individualismo o al miedo. El profesor R explicaba el posicionamiento del profesorado en las reuniones, reflexionando sobre la falta de dinámicas participativas en la escuela:

El centro no lo facilita, al no haber una sala de profesores, al no hacer un claustro, al no tener una actividad que nos dinamice y que nos facilite el coordinarnos y hacer proyectos conjuntos, por lo menos que nos facilite mínimamente conocer a los compañeros en el café de la puerta de enfrente. (Entrevista a profesor R, el 25 de octubre del 2007).

7.2.5. ¿Por qué no participaban las profesoras en las reuniones?

Las profesoras de mayor edad que pertenecían al grupo de las veteranas que habían entrado a formar parte en la escuela en la postguerra o los inicios de la democracia, compartían el temor de sus compañeros. Estas profesoras eran el grupo más numeroso entre las mujeres, 6 de un

total de 8 profesoras. Este temor⁵⁰⁴ estaba generado por la segregación laboral, las relaciones de favores y por la reproducción por parte de ellas del sistema patriarcal. Decían las profesoras D y C:

(...) somos de una generación muy...; a lo mejor sí que veíamos esas cosas como no normales, pero transigimos más. La gente que vais viniendo detrás, más jóvenes, ya tenéis otra mentalidad, otra idea. Lo del machismo es posible que nosotras lo llevemos un poco más inculcado y pase-mos, nos dejamos llevar por la situación. (Entrevista conjunta a la profesora D y profesora C, el 4 de septiembre del 2007).

La inculcación del machismo al que se refieren estas profesoras, significa la sujeción y adaptación al sistema dominante patriarcal que actuaba en la escuela en forma de mecanismos de discriminación de género. Estas profesoras no solían hablar en las reuniones porque tenían muy asimilado su papel de mujer subordinada. Un papel que les hacía ser obedientes, discretas, inseguras y temerosas. La profesora D se llamaba a sí misma “pardilla”⁵⁰⁵ porque no era capaz de defenderse y mostrar su opinión. Ella lo atribuye al peso de su educación: “En mi época... yo era decir amén a todo, y se acabó, al ver a mi padre era todo, era la biblia, y hoy en día los jóvenes tomáis decisiones, y desde muy jóvenes además”⁵⁰⁶.

La profesora I decía de esta profesora y de sus compañeras que tenían miedo: “Veían al director y ya empezaban a temblar. No hablaban...”⁵⁰⁷. También la profesora S decía: “Me dejaron todo el percal y no abrieron la boca para defenderse”⁵⁰⁸. Los valores y creencias compartidas sobre sí mismas, y lo esperable de ellas, venían a reforzar los estereotipos de género que actuaban como principal barrera obstaculizadora de su participación.

Este comportamiento de estas profesoras lo pude observar diariamente. El miedo a hablar demasiado y a comportarse fuera de las normas y valores dominantes de la organización y del género normativo. Las dos entrevistas que realicé a las profesoras B y C, en espacios temporales diferentes, quedaban reflejados los significados compartidos y simbolismos de género. En la primera entrevista, las profesoras mostraron sus reservas a hablar del director, empleaban respuestas escuetas⁵⁰⁹ y ambiguas.

Pongo un ejemplo de un fragmento de la entrevista a la profesora C:

- Investigadora (Yo): ¿Influye en algo el ser mujer en la escuela?
- Profesora C: Pues yo creo que sí.
- Investigadora (Yo): ¿En qué?
- Profesora C: Yo lo que noto es que aquí en la escuela hay un director, representante de los profesores. Sólo una mujer tiene un cargo de representante.

Este posicionamiento cambiaría ligeramente al término del mandato de este director. Las miradas y los discursos sobre él se hacían más evidentes, incluso una de estas profesoras se atreve a hablar abiertamente del sistema de favores y de las desigualdades profesionales en la escuela. Un ejemplo viene recogido en mi cuaderno de campo en una comida escolar del 22 de diciembre de 2005. En la conversación, dialogando sobre la dirección, muestran su conciencia crítica sobre la manipulación del poder del director:

- El Profesor R dice que la manera de dirigir la escuela que tenía A no era real, como si fuera entre amigos. Las cosas se hacían como favores, sin tanto papeleo.
- La profesora C le da la razón. Te vendía las cosas como favores que te veías obligado a devolver.
- La profesora B añade que lo malo de A era que no sabía delegar...

El alejamiento de la dirección anterior, el enquistamiento organizativo y las alianzas de género provocarán ciertos cambios en las actuaciones de estas profesoras. Estos cambios se reflejarán en la confianza para hablar del director, cuestionar o de tomar decisiones conjuntas. Por ejemplo, en mi cuaderno de campo, recogí algunas observaciones con respecto a esto:

Tomando café en septiembre, en medio de la vorágine de cambios de director, la profesora D cuenta que se encontró a X en la calle y que le contó lo que estaban viviendo en la escuela. La profesora D dice que X no daba crédito. D dice que lo que está sucediendo ahora, ella nunca lo vivió. La profesora C opina que X fue una mujer que aguantó carros y carretas. Dice que ella daba muchas horas de clase mientras los otros (hombres) se dedicaban a otras cosas. C opina que en la escuela siempre hubo mucho machismo, los hombres siempre se creyeron más. Dice más tarde que parece mentira que el profesor I, K y V anden pavoneándose cuando B y yo tenemos estudios, carrera. La profesora B añade que siempre a las mujeres se nos discriminó en la escuela. (Cuaderno de campo, del 4 de septiembre del 2007).

La compatibilidad entre la vida personal y laboral de estas profesoras sería otra de las dificultades para participar en la escuela relacionadas con el género. Las profesoras impartían entre 24 y 26 horas semanales de clases distribuidas en jornada partida, más las horas de presencia en el centro, hasta completar su horario de 30 horas o de 36,15 horas semanales.

No todos los profesores tenían el mismo número de horas lectivas. El horario era un ejemplo claro donde se apreciaba el favoritismo y las desigualdades de género. Así lo confirmaba una profesora joven: “Las profesoras somos las únicas que no tenemos jornada completa -30 horas semanales-, en categoría B1, con más alumnos y damos más horas de clase”.

El horario laboral era un problema y un motivo de insatisfacción para la conciliación con la vida familiar de estas profesoras, que soportaban grandes cargas familiares. En las reuniones tenían la vista puesta en el reloj para salir corriendo y llegar a sus casas. La profesora E decía: “(...) yo tenía a mi madre con 93 años, entonces yo no tenía tiempo, era salir corriendo”⁵¹⁰. En otro momento de la entrevista comentaba de las reuniones: “Sí, venía a las reuniones. Lo que ocurre es que a las 13:00 h. ya sabes lo que pasa, salía corriendo porque vivo lejos, tenía que coger el autobús (...)”⁵¹¹. Algo parecido decía otra profesora, D, veterana: “Siempre ando con prisas, no estoy muy metida”⁵¹². El salir corriendo de las reuniones era un indicador de la presión y de las dificultades que sentían para poder compatibilizar su vida laboral con la familiar y, también, de la falta de apoyo para afrontar estas cargas.

La asunción de las responsabilidades familiares estaba muy en relación con una identidad profesional ligada a un género normativo de mujer tradicional –madre, esposa y ama de casa-. Estos roles propiciaban una menor vinculación escolar. Las pretensiones de estas profesoras

no pasaban por tener una participación muy activa, ni conseguir grandes logros, status o poder de influencia. Tal como plantea Bologh (1990) en (Barberá et al., 2002, p. 40) la “racionalidad femenina” en contraste con el concepto weberiano de “racionalidad masculina”. Las profesoras tomaban en consideración los sentimientos y emociones propias y ajenas, siendo determinantes para la posición que ocupaban en la jerarquía laboral.

Los compromisos familiares de estas profesoras, junto con una autoimagen negativa (algunas de ellas), les restaba posibilidades para su participación en las reuniones e incluso en la vida escolar misma.

Yo, sabes, lo que pensaba a veces, es que era la mayor, prácticamente. Estos jóvenes me ven como mayor, entonces no quería entrar mucho al trapo, por la sencilla razón de que temía que alguno podía decir ‘esta es mi madre’, o algo así. (Entrevista a la profesora E, el 3 de septiembre del 2007).

Esta profesora se percibía como “la mayor” de todos los profesores, una autoimagen que actuaba como barrera para adoptar un posicionamiento más activo en las reuniones. Comentaba en otro momento de la entrevista: “¿Sabes por qué a veces no hablaba mucho?, pues porque pensaba que hay gente joven que está muy preparada”⁵¹³. El condicionamiento de la edad se interrelaciona con lo que las profesoras consideraban como “preparación” profesional. Las profesoras C, D, E y F se referían al déficit de su capital formativo como otro hándicap para poder intervenir en las reuniones. Decía la profesora D y la profesora C:

Profesora D: (...) la gente está ahora más preparada. La diferencia que hay entre tú y yo es mucha. En mi época había gente muy preparada también. Yo, por una serie de circunstancias que no vienen a cuento, no tengo esa preparación, pero la gente hoy en día está muy, muy bien preparada.

Profesora C: La gente que le interesa y quiere prepararse puede tener una base buenísima que antes era impensable.

Las diferencias generacionales era un motivo para mantenerse al margen; además, los compromisos familiares les restaban posibilidades de seguir formándose fuera de su horario laboral. La idea central es que el comportamiento y las actitudes de estas profesoras en las reuniones (extrapolable al resto de la vida escolar) tiene su origen en el mantenimiento de los roles y funciones estereotipadas de género por parte de ellas y de la cultura organizacional. Estos valores, unido a la cultura organizativa conservadora y androcéntrica, incidirán en el alejamiento de estas profesoras de cierto liderazgo y progreso profesional.

7.3. Hacer pasillo

En la escuela se conformaron otros entornos simbólicos de relación entre los agentes escolares. Se construyeron redes y alianzas político-profesionales, fuera de lo que era el ámbito formal de las reuniones. Estos espacios serían los lugares de paso y el despacho del director.

Durante esta dirección, los lugares de paso de la escuela (como la entrada principal), la portería, la Secretaría o los pasillos, se convirtieron en escenarios de encuentros informales de relación social y profesional. Las profesoras denominaron a este tipo de relaciones “hacer pasillo”⁵¹⁴ sinónimo de corrillo; un componente fundamental para entender cómo el poder se articula en las relaciones informales.



Ilustración 56. Entrada del edificio Anexo de la EMAO.

Los corrillos eran acciones consentidas, legitimadas y dominadas por el director. Él era el principal promotor de estas prácticas de comunicación entre profesores y funcionarios. La profesora C recordaba a propósito de esto que en una ocasión salió en el periódico local una imagen del director hablando con una ordenanza de la escuela en la entrada principal con un titular que hacía mención a la cercanía entre el director y los trabajadores⁵¹⁵. Esta imagen representaba un estilo cotidiano en la escuela, el director charlando con las ordenanzas, los administrativos o con algunos profesores.

Las ordenanzas y los administrativos tenían una presencia constante en estos corrillos, y su papel era fundamental como correas de transmisión de rumores, cotilleos y otras informaciones al director. A estas trabajadoras les gustaba que el director conversara con ellas. Un ejemplo:

A las siete fui a la portería para que me dejaran llamar por teléfono. X (ordenanza) estaba fuera de portería hablando con un amigo. Me dejó pasar dentro a llamar. En ese momento, salió el director de su despacho y pregunta a X: “¿Cuál es la fecha de tu boda?”

A las ocho de la tarde cuando salía de clases, me encontré a X que venía de Secretaría, estaba riéndose. Yo le pregunté el motivo. Me dijo que el director estaba buscando citas humorísticas de Álvaro Cunqueiro. (Cuaderno de campo, el 8 de marzo del 2001).

Esta ordenanza me comentaba que “el director a la salida de las reuniones de junta rectora, narraba con pelos y señales todo lo que se decía”⁵¹⁶. Valoraba positivamente la comunicación y el colegueo del director. El funcionario que sustituyó a este director tenía un tipo de trato distante, decía la ordenanza: “No cuenta con nosotros y con la secretaria. X es distante, altivo, clasista”⁵¹⁷. A este nuevo director⁵¹⁸ no le gustaban los corrillos, eran percibidos con desconfianza y como una práctica de desorden institucional. Sin embargo, los trabajadores seguirían con sus corrillos como ejercicios cotidianos de resistencia (Scott, 2000).

“Hacer pasillo” era una técnica de control y poder de/entre los trabajadores para acceder a información, recursos (Trujillo 2004) en (Cetzal, Delgado, & Reche, 2012) o conformar coaliciones. Las estrategias utilizadas consisten en la creación de alianzas, el intercambio de favores, los rumores, la persuasión, el cotilleo y el humor. El director sabía que los trabajadores apreciaban la proximidad en el trato, y él aprovechaba sus dotes comunicativas para ganarse su confianza haciéndoles partícipes de sus confidencias y convirtiéndolos a su vez en cómplices y comunicadores. Por otra parte, los trabajadores compartían entre ellos o con el director otras confidencias y cotilleos que les servían para estar informados de lo que pasaba en la escuela.



Ilustración 57. Pasillo de la entrada principal de la EMAO.

Las estrategias de poder que se ponían en juego en estos corrillos dependían de los grupos de actores, el tipo de información y de los intereses que se querían lograr.

Las alianzas era una de las estrategias de esos agentes, el objetivo era fortalecer sus posiciones. Aunque las alianzas eran circunstanciales y no suponían un compromiso indefinido (Delgado, Trujillo, & Martínez, 2009, p. 177). De igual modo, en estos encuentros se advertían fuerzas contrarias o cambios de posiciones. Por ejemplo, el testimonio de la profesora B nos ilustra esta cuestión. Me contaba que: “los profesores afines al director estaban con los administrativos y ordenanzas en Secretaría discutiendo a gritos”⁵¹⁹.

La discusión era sobre la revaloración de puestos de trabajo y el reparto de la productividad, una de las causas de disparidades y controversias entre el profesorado y los demás trabajadores. Por lo tanto, hay que considerar que las personas difieren en sus intereses, lo que en ocasiones rompen o reconstruyen nuevas alianzas.

En las redes de comunicación de estos encuentros, el cotilleo era uno de sus componentes. El cotilleo alentaba el antagonismo, las acusaciones, las exageraciones o la incertidumbre. Como ejemplo pongo algunas conversaciones a las que asistí en los pasillos:

- La ordenanza dice del director que trabajaba para el protocolo, escribiendo, hizo lo que quiso el político de turno.

Cambio de los estatutos para poder ser director en las condiciones que le interesaban. El director pasaba ampliamente, no le interesaba que cambiara, y aún sigue gestionando e informado a través del encargado de mantenimiento y otros. (Cuaderno de campo, conversación en la portería con la ordenanza, el 21 de febrero del 2006).

- El profesor V critica al director. Dice que sigue moviendo hilos en el Ayuntamiento, estando de baja. Dice que siempre le gustó “mantenernos agarrados por los cojones”, y que utilizaba el trato de favores para tenernos controlados”. (Cuaderno de campo, conversación con el profesor V en el pasillo, el 15 de febrero del 2006).

También el cotilleo, unido con el humor, se usaba como una forma de entretenimiento y de pasar el tiempo (Ball, 1989, p. 217).

El director nos contaba en la portería a un grupo pequeño de profesores una anécdota que le ocurrió al llegar con el quiosquero al lado de la escuela. El primer día que ocupó el puesto como director, el quiosquero le vino a ver a la escuela con un montón de revistas porno como intercambio de favor por el uso del baño de la escuela. Al parecer, esto había sido un acuerdo informal con los anteriores directores de la escuela. (Cuaderno de campo, el 24 de enero del 2002).

La portería era un espacio estratégico para los corrillos donde habitualmente estaba el director para observar la puntualidad del profesorado, sus interacciones y sus tránsitos. Aquí, los profesores cogían y dejaban las llaves de su aula, y también era un espacio de encuentro, diálogo y negociaciones con las ordenanzas, los profesores o con el director. Un caso concreto recogido en mi cuaderno de campo:

A la salida de las clases, la profesora B y yo pasamos a dejar la llave en portería. Allí estaba uno de los profesores afines al director. Nos dio una convocatoria de reunión sindical para la próxima semana con un único punto del orden del día, que decía: “Última oferta administrativa”. La profesora B y yo preguntamos a este profesor sobre la valoración de puestos de trabajo. Salió de la portería y en voz bajita nos dijo que estaba todo arreglado y que todo iba para adelante. El profesor nos pidió silencio y que votáramos que sí a la nueva propuesta, porque a los que más favorecía era a los profesores de nuestra categoría...” (Cuaderno de Campo, 18 de noviembre del 2005).



Ilustración 58. Pasillo de acceso a las aulas del 1º piso.

“Hacer pasillo” se convertía en un escenario clave de intercambio de información y complicidades que promovía cierto grado de compromiso o influencia entre los participantes. Funcionaba como un medio para captar las posiciones y actitudes de los trabajadores e, indirectamente, ayudaba a la adaptación, a prever los conflictos o a vencer resistencias. Como dice Cetzal (Cetzal et al., 2012, p. 38), el ejercicio de poder está relacionado con diversos factores, y resulta necesario para aquellos que están al frente de una organización identificar herramientas que permitan tener mayor control de los subgrupos que se forman, de las alianzas, así como de las diversas situaciones que se van presentando en una institución y que de alguna manera impidan el buen funcionamiento de la misma.

En este caso, el liderazgo del director en estos corrillos tenía como objetivo mantener el control sobre la autoridad y su poder de influencia, y no una dimensión participativa horizontal. Esto necesariamente no implicaba una anulación participativa de los trabajadores que conformaban los corrillos, porque toda interacción está sujeta a cierto dinamismo de poder. Ahora bien, el proceso de participación no era plenamente igualitario, porque existía una jerarquía vertical

que influía en los niveles de participación de los docentes y otros trabajadores, lo que implicaba que no todos los trabajadores participaban, y lo más importante, que su participación en estos corrillos difícilmente tenía consecuencias sobre la toma de decisiones organizativas.

Los corrillos servían para privilegiar y excluir a grupos o profesores de la organización. Aquellos profesores que no participaban de estos escenarios tenían menos posibilidades de ejercer poder e influencia para conseguir sus intereses. Estos profesores estarán más desconectados y menos informados de los acontecimientos de la escuela. Como decían las profesoras D y C: “Como no hacemos pasillo no nos enteramos de nada⁵²⁰. Estas profesoras declaraban que no participaban porque no tenían tiempo para pararse por los pasillos, se lo impedían las clases y las obligaciones familiares. Ironizaban en una comida de compañeras: “¡Claro, éstos tienen todo el tiempo del mundo porque llegan a mesa puesta! No como nosotras⁵²¹.”

Además, había otros profesores que no participaban cotidianamente de estos corrillos porque las personas que conformaban los corrillos no eran de su simpatía. Por ejemplo, el profesor R definía a alguno de ellos como: “(...) pobres gentes, en todas partes te las vas a encontrar, porque hay gente que destila mucho veneno y es de todos conocido⁵²².” Otros motivos por los que algunos profesores no participan eran:

- La falta de tiempo para pararse a conversar en los pasillos por la gran carga de horas de clases y por las obligaciones personales y familiares.
- La colisión entre planteamientos ideológicos y de profesionalismo del profesorado. Esto se concreta en comentarios críticos sobre los corrillos como: “Dan una imagen nefasta”. El profesor J tildaba de “vergüenza que X e Y pasaran horas en la portería con las ordenanzas⁵²³.”
- Las discrepancias y antipatías personales y profesionales.
- El celularismo que promueve la propia estructura de la organización escolar, que fomenta el individualismo y la incomunicación entre los profesores.

En este apartado he pretendido mostrar cómo funcionan las redes de comunicación informal en este contexto escolar para comprender una parte del entramado micropolítico y el liderazgo organizativo, las relaciones de poder que se establecen en estos corrillos entre el director y los trabajadores, y de cómo fragmentan y excluyen de la comunicación a parte de los trabajadores. Las redes de comunicación y de participación en esta escuela quedan reducidas a los corrillos y a las reuniones de despacho, sin acceso real a la información y a la toma de decisiones. Esto nos lleva nuevamente a hablar de una seudoparticipación del profesorado, una ilusión de autonomía y control sobre las decisiones escolares.

7.4. Las reuniones de despacho un encierro con-sentido

Las reuniones en el despacho del director eran otro espacio simbólico de relación del director con el profesorado. Estas reuniones serán el ámbito en el que mejor se caracteriza el funcionamiento del liderazgo directivo y la cultura organizacional jerárquica y fragmentada.

Las reuniones de despacho imponían un modelo de encierro consentido, una relación bilateral entre el profesorado y el director. Se caracterizaban por el aislamiento, la individualización y la particularización de los asuntos públicos institucionales. Al profesorado⁵²⁴ se le motivaba para ser protagonista y víctima de esta trama de relaciones interpersonales, donde lo público y oficial se convertía en informal y privado. Un encierro que reflejaba el propio estado de la institución. Un estado de “clausura”, de aislamiento sobre sí misma, un estado de protección y dominio por parte del director.

Estos encuentros producen y reproducen una política paternalista y de favores donde el director articula su papel de jefe y amigo. Funcionan como dispositivos de poder donde se ponen en marcha relaciones de intercambio de lealtades y obligaciones. El profesorado se convertía en un agente con posibilidades para ejercer poder y lograr sus intereses dependiendo de la influencia, el género y el tipo de petición que se fuera a realizar. En la interacción del despacho se actuaba bajo los condicionamientos estructurales y la política de favores; ambos impondrán limitaciones para su actuación y negociación de intereses.

Vamos a ver cómo se produce esta relación director-profesorado, cuáles son los fines o intereses particulares o compartidos y cómo se integran en la conformación de la dinámica escolar. El director siempre estaba dispuesto a reunirse con los trabajadores. La puerta de su despacho casi siempre estaba abierta para cualquiera que quisiera hablar con él. Recibía con amabilidad a cualquier hora del día. Normalmente eran los propios profesores los que solicitaban una reunión, pero en ocasiones era el director el que tomaba la iniciativa. El profesorado solía asistir de forma individual a su despacho, conocían y participaban de los patrones culturales escolares dando por sentado que los problemas se tenían que tratar personal y privadamente. La individualización era la estrategia de poder por excelencia, reproducía el celularismo al que se sometía diariamente el profesorado en su trabajo. La individualización unida al aislamiento (Fullan, 1994, p. 149) produce la desconexión comunicativa de unos profesores con otros, y alimentan la incertidumbre y las tensiones. En las reuniones de despacho se crean consensos forzados de relaciones de favores entre director-profesor. El intercambio de favores se expresa en forma de reciprocidad mutua, que produce uniformidades aparentes, oculta y evita posibles conflictos.

El profesorado identifica este sistema como parte de la organización y la cultura escolar. Decía la profesora: “...te vendía las cosas como favores, que después te veías obligado a devolver”⁵²⁵. Este era el efecto del uso tradicional de las estrategias políticas de poder para atraer la complicidad y la sujeción del profesor. La estrategia central era convertir en favores los derechos de los trabajadores, lo laboral y formal convertido en personal e informal. Este sistema de organización restringía el ejercicio de poder asimétrico (en la mayoría de la relación con el profesorado) porque el director manejaba las posibilidades de repartir o no los recursos, como los horarios, los cursos, el dinero o la mejora laboral. Además, era el promotor del aislamiento, la incertidumbre y el individualismo en este tipo de encuentros. El que controlaba la información y la comunicación a través de estrategias retóricas como la ambigüedad, el cotilleo y el estableciendo de alianzas y compromisos. La participación del profesorado en estos rituales del despacho era mayoritaria. Al igual que pasaba en los otros espacios informales de participación, los profesores afines al director eran lo que más iban al despacho del director, y

los profesores contratados y las profesoras eran lo menos asiduos. Los profesores afines al director tendrán más poder de influencia sobre la política escolar. Como define (Ball, 1989, p. 219) estamos hablando de política de baronías fuertes cuyos fines serán mejorar su situación y mantener su capacidad de actuación.

Este era el caso del profesor M, etiquetado como un buen estratega o maestro del culebreo⁵²⁶. Iba mucho al despacho del director para conseguir mantener sus privilegios y mejorar sus condiciones laborales. Este profesor M ocupaba una plaza de máxima categoría, una carga docente y una distribución horaria a la carta, y tenía cierta libertad de gestión de su departamento (algo inusual en la escuela). Según el profesor P: “Hacía y deshacía, porque el director tenía miedo a enfrentarse a él”⁵²⁷.

Cuando iba al despacho del director preparaba con cuidado su forma de actuar. Él mismo me dijo una vez: “Para ir a la guerra había que estar bien apoyado”⁵²⁸. Sus apoyos venían sobre todo del exterior de la escuela porque mantenía prestigio profesional y una amplia red de influencia. Estos factores motivaron una relación con el director más igualitaria, donde ambos podían negociar e intercambiar influencias. Entre ambos parecía que había un pacto tácito de respetar espacios de poder diferentes, donde el director no se inmiscuía en las cosas de este profesor y su grupo, y a la vez este profesor evitaba actuar contra él.

A nivel de grupo, este profesor M mantenía una coalición con otros colegas de su especialidad que habían entrado posteriormente a él para conformar su área. Su reclamación siempre se dirigía a defender sus intereses personales y de su grupo con el objetivo de mejorar sus condiciones laborales y crear una escuela independiente fuera de la UP⁵²⁹. Esto último generaba suspicacias y tensiones entre el profesorado. Los profesores (sobre todo los profesores afines al director) y el director lo percibían como un potencial enemigo para ellos y la escuela. La envidia, las tensiones personales, los conflictos por la autoridad y los intereses en competencia eran algunas de las causas. Decía la profesora J refiriéndose a este profesor y su grupo: “Siempre fueron a su bola”⁵³⁰, y el profesor P mostraba su enfrentamiento personal con este profesor en una reunión con la directora:

X comenzó a despotricar contra el grupo..., en concreto contra M. Le llamó mentiroso por lo que en la última reunión había dicho que no le hacía...para su taller. ... X no estaba de acuerdo con que el dinero que conseguía de las subvenciones para la orquesta lo gestionara él, cuando estos gastaban luz, espacio y dinero de la escuela. Y además, decía, que algunos de los componentes de la orquesta ni siquiera habían estudiado en la escuela sino que eran profesores de otros conservatorios superiores... (Cuaderno de campo. Conversación entre este profesor P, yo y la directora, el 9 de noviembre de 2005).

Los profesores contratados y las profesoras iban menos por el despacho del director, porque, entre otras razones, las acciones llevadas a cabo por los grupos o profesores que carecían de status tenían menos posibilidades de prosperar. Aun así, había profesores que me comentaron que siempre conseguían sus objetivos. Este era el caso del profesor Q (contratado temporal durante muchos años); siempre que quiso hacer algo, un curso, por ejemplo, o pedir un permiso por un familiar enfermo, el director le decía: “Vete, vete, no te preocupes”⁵³¹. Este profesor

sólo tenía palabras de agradecimiento para este director. Sin embargo, la profesora C se quejaba: “No me dejaron hacer nunca un curso”⁵³², y la profesora B decía: “En la Escuela nunca se consigue nada, siempre se está a punto, pero cuando lo tienes en las manos se evapora”⁵³³. Mi caso era parecido al de profesora B, me costaba mucho conseguir que se cumplieran ciertos derechos laborales. En una ocasión había solicitado autorización para asistir al curso de doctorado en Barcelona. Al ir al despacho del director para solicitar dicha autorización, me respondió, informalmente, que no podía ser, porque el curso: “No estaba directamente relacionado con mi actividad como docente de dibujo”⁵³⁴. Traté de convencerle de que era importante para mi labor docente, porque lo organizaba el departamento de dibujo y trataba sobre la docencia, sobre cómo enseñar. Como en otras ocasiones, no dio un no rotundo, siguió dándome largas⁵³⁵.

La asistencia del profesorado al despacho del director tenía como fin gestionar temas profesionales y laborales que se concretaban de forma genérica en:

- Distribución de horario de clases.
- Promoción y mejora laboral sobre el aumento de horas del contrato o aumento de categoría profesional.
- Permisos para asistencia a cursos, solicitud de días propios, solicitud por enfermedad, asistencia al médico, etc.
- Solicitud de recursos de material para el aula, presupuesto por asistencia a cursos, presupuesto de material, arreglo de maquinaria, etc.

Las mejoras laborales y salariales suponían la mayor preocupación que los docentes llevaban al despacho. Esta preocupación formaría parte de la percepción generalizada sobre la escasez de recursos y sobre las injustas dinámicas laborales. Unas consideraciones que aludían a la carencia de apoyo político, al favoritismo o a la ausencia de una visión organizativa comunitaria y justa. Estas preocupaciones provocaban que el profesorado intentase cambiar y mejorar aquellas situaciones, incluso interponiendo demandas judiciales. Las situaciones que creaban mayor tensión entre el profesorado eran la inestabilidad y la jornada laboral⁵³⁶. Ambas, creaban un sentimiento de descontento mayoritario.

En esta escuela, el profesorado se movía no tanto por cuestiones ideológicas sino por intereses materiales. En esta línea, Ball (1987,1990) en (González, 1997), habla de intereses creados, referidos a preocupaciones relacionadas con condiciones de trabajo: el acceso y control de recursos como el tiempo (horarios de clase y períodos libres), la disponibilidad de materiales, espacios (determinadas aulas o instalaciones del centro), ayudas especiales y subvenciones, etc.

La distribución horaria y el número de horas lectivas eran importantes para el profesorado, y en el mes de mayo o junio algunos docentes trataban de negociar su mejora. Esto se realizaba en el despacho, como un asunto individual, y dentro de la relación de favores. La jornada laboral de un profesor podía llegar a las 30 horas lectivas a la semana, con una distribución de mañana y de tarde. Esto era así porque la dirección no establecía diferencia entre la labor docente del profesorado y la que ejercía cualquier funcionario del Ayuntamiento de su categoría. Es decir, para la JR el profesorado era un funcionario para dar servicio el número de horas de

su contrato. Para defender esto, la dirección apelaba que los docentes estábamos adheridos al convenio del Ayuntamiento, lo que para ellos suponía una supuesta igualdad de derechos y deberes como empleados públicos municipales. Esto era un problema para la mayoría del profesorado por la excesiva carga lectiva y por la ambigüedad e incertidumbre con la que se aplicaba el convenio.

OUTUBRO A XULLO

CURSO	DURACION	PERIODICIDADE	HORARIO	Nº ALUM
INICIACION	28 OUTUBRO A 22 XULLO	LUNS E MERCORES	09,00 A 12,00	8
INICIACION	28 OUTUBRO A 22 XULLO	MARTES E XOVES	17,00 A 20,00	8
PERFECCIONAMENTO I	28 OUTUBRO A 22 XULLO	MARTES E XOVES	09,00 A 12,00	15
PERFECCIONAMENTO I	28 OUTUBRO A 22 XULLO	LUNS E MERCORES	17,00 A 20,00	15
ACTIVIDADE LIBRE	28 OUTUBRO A A 22 XULLO	VENRES	09,00 A 12,00	15
ACTIVIDADE LIBRE	28 OUTUBRO A 22 XULLO	VENRES	17,00 A 20,00	15

Ilustración 59. Horario del profesor K. 30 horas semanales.

CURSO	DURACION	PERIODICIDADE	HORARIO	Nº ALUM.
INICIACION	28 OUTUBRO A 22 XULLO	LUNS E MERCORES	10,00 A 12,00	15
INICIACION	28 OUTUBRO A 22 XULLO	MARTES E XOVES	16,00 A 17,30	15
INICIACION	28 OUTUBRO A 22 XULLO	LUNS E MERCORES	18,00 A 19,30	15
PERFECCIONAMENTO	28 OUTUBRO A 22 XULLO	MARTES E XOVES	10,00 A 12,00	15
PERFECCIONAMENTO	28 OUTUBRO A 22 XULLO	MARTES E XOVES	18,00 A 19,30	15
PERFECCIONAMENTO	28 OUTUBRO A 22 XULLO	LUNS E MERCORES	16,00 A 17,30	15
CREACION I ESTUDIO	28 OUTUBRO A 22 XULLO	VENRES	10,00 A 12,00	15
CREACION I ESTUDIO	28 OUTUBRO A 22 XULLO	VENRES	17,00 A 19,00	15

Ilustración 60. Horario del profesor I. 24 horas semanales.

CURSO	DURACION	PERIODICIDADE	HORARIO	Nº ALUM.
INICIACION	28 OUTUBRO A 1 XANEIRO	LUNS A VENRES	09,00 A 10,30	30
PERFECCIONAMENTO	28 OUTUBRO A 1 XANEIRO	LUNS A VENRES	10,30 A 12,00	30
INICIACION	28 OUTUBRO A 1 XANEIRO	LUNS A VENRES	16,30 A 18,00	30
PERFECCIONAMENTO	28 OUTUBRO A 1 XANEIRO	LUNS A VENRES	18,00 A 19,30	30
INICIACION	7 FEBREIRO A 13 ABRIL	LUNS A VENRES	10,30 A 12,00	30
PERFECCIONAMENTO	7 FEBREIRO A 13 ABRIL	LUNS A VENRES	09,00 A 10,30	30
PERFECCIONAMENTO	7 FEBREIRO A 13 ABRIL	LUNS A VENRES	16,30 A 18,00	30
INICIACION	7 FEBREIRO A 13 ABRIL	LUNS A VENRES	18,00 A 19,30	30
INICIACION	24 ABRIL A 3 DE XULLO	LUNS A VENRES	09,00 A 10,30	30
PERFECCIONAMENTO	24 ABRIL A 3 DE XULLO	LUNS A VENRES	10,30 A 12,00	30
INICIACION	24 ABRIL A 3 DE XULLO	LUNS A VENRES	16,30 A 18,00	30
PERFECCIONAMENTO	24 ABRIL A 3 DE XULLO	LUNS A VENRES	18,00 A 19,30	30

Ilustración 61. Horario del profesor V. 12 horas semanales.

El profesorado siempre anheló cambiar al convenio de educación o modificar el convenio del Ayuntamiento, porque imponía un clima de insatisfacción. Por ejemplo, en una comida entre compañeras, la profesora R preguntaba al resto si había vacaciones los días de carnaval⁵³⁷.

En otro encuentro, algunas compañeras mostraban su inseguridad sobre si había que venir un día determinado:

La profesora F a la profesora B le decía que iba a venir, pero no había clase para los alumnos. También añadía que no le había llegado ninguna circular, por lo que ella no se daba por aludida. La profesora F decía de la Escuela que no se sabía nada con claridad, ni tampoco lo que éramos. La profesora R defendía que teóricamente había clase porque éramos funcionarios del Ayuntamiento, y aunque no le había llegado la circular también se podría interpretar como que había que venir por ser funcionarios. (Cuaderno de campo. Comida de compañeras, el 3 de febrero del 2005).

El problema era global, la inexistencia de una organización escolar sin un calendario escolar, proyecto educativo de centro o un reglamento de régimen interno. Esto apela a los intereses directivos por mantener la dependencia y la división entre los docentes, pero también a la falta de compromiso con el cambio.

Con respecto al profesorado, esta ambigüedad normativa se reproducía en su función profesional, en ocasiones funcionario, y en otras ocasiones reconocidos como docentes. Esto provoca quejas continuas del profesorado, con frases como: “al final no somos ni una cosa ni otra”⁵³⁸, “estamos en tierra de nadie”⁵³⁹, “no somos nada”⁵⁴⁰ o “no somos ni chicha ni limoná”⁵⁴¹. Esta cuestión no se llegó a resolver, principalmente por intereses encontrados entre los líderes políticos y las divisiones internas entre el profesorado. La adhesión al convenio regulador de trabajadores del Ayuntamiento, con frecuencia se utilizó para jugar con los derechos de los docentes, debilitando su autonomía y sus derechos. Una consecuencia de esto fue la distribución horaria de los profesores cuya aplicación se adaptó a los intereses políticos y al manteniendo de la estructura de prerrogativas e incentivos entre el profesorado. En la práctica esto se reflejaba en horarios diferentes para cada profesor dependiendo del género, la categoría profesional, la edad, etc.

El profesor R era uno de los partidarios de cambiar el convenio para que se reconociera la función docente: “Para dar menos de 30 horas de clase o, por ejemplo, para no tener que venir en Semana Santa”⁵⁴². Este profesor, al igual que otras compañeras, tenía unas condiciones laborales peores que sus compañeros: contratos temporales o interinidades a tiempo a parcial, una carga de alumnado considerable y una jornada docente entre 24 a 30 horas lectivas. Estas condiciones de distribución laboral creaban un desequilibrio en la vida del profesorado y en la cotidianidad del centro. El profesor T y la profesora C criticaban en una reunión informal los horarios diciendo: “Que no sirven para compatibilizar con su vida familiar”⁵⁴³.

A nivel de escuela, la excesiva carga lectiva y una distribución horaria diferente para cada profesor dificultan la comunicación y la coordinación entre los docentes. El tiempo para tutorizar al alumnado, para trabajar de forma conjunta, para analizar lo que se está aprendiendo no eran recursos que se barajaban en este centro.

Además, esta diferenciación de horario entre el profesorado, reforzó la balcanización y la individualidad. Así lo percibían estos profesores:

La profesora R hablaba sobre una posible percepción de la dirección sobre los encuentros que teníamos algunas compañeras. Decía: “Seguro que opinan que es un ‘complot’ ya que intentan desunirnos con horarios diferentes, sin reuniones y demás”. (Cuaderno de campo, día 8 de febrero del 2005).

El profesor R habla de la excesiva carga horaria y la falta de unión entre talleres como lo malo de la EMAO. Dice no esperar mucho de la EMAO y que tiene capacidad de adaptarse. (Cuaderno de campo, comida de navidad del 23 de diciembre 2004).

Como dicen estos profesores, el horario laboral era un problema para muchos profesores por el número de horas lectivas y las desigualdades en su asignación. El horario era un ejemplo de las prácticas organizativas segregadoras e injustas que se perpetuaron en su día, justificando el convenio y un liderazgo jerárquico. Ir al despacho a conseguir esto o cualquier otro requerimiento servía para someter al profesorado al control y el poder de influencia del director. En este contexto de interacción, el profesorado participaba de estas prácticas para lograr sus

intereses, en este caso, no como víctimas sino como agentes que en diferentes condiciones de desigualdad trataban de mejorar sus condiciones y aumentar sus posibilidades.

La asignación de horarios, la adjudicación de cargos y el aumento de los contratos laborales, aluden a procesos de influencia y movilización de intereses alrededor de una visión organizativa y de liderazgo orientado hacia el statu quo educativo. En este sentido, el liderazgo del director no desencadena procesos de participación democrática, más bien incurre en mantener una cultura escolar basada en las divisiones internas entre el profesorado y el desinterés por lo educativo.

Conclusiones finales

Llegados al final de esta tesis, siento cierto alivio después de tan largo trayecto.

Estas conclusiones no pretenden ser definitivas ni, por tanto, aspirar a considerarse como punto y final. Los trabajos de investigación se prestan, en ocasiones, a nuevos puntos de vista y, casi siempre, hay más que decir; dichos trabajos nunca estarán concluidos. Espero, eso sí, haber logrado abrir un nuevo camino que sirva para la investigación de la educación artística dentro del campo de la micropolítica escolar. Mi deseo es haber aportado algunos hallazgos sobre el gobierno escolar y la educación artística a través del estudio histórico de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. He intentado comprender las peculiaridades de su estructura, los porqués de los cambios educativos, las lógicas informales de poder, los agentes que participan y son excluidos del gobierno, y el papel del profesorado.

En este final, trataré de resumir las ideas centrales del proceso de análisis, resaltando las especificidades de la investigación, exponiendo algunas falacias iniciales y, también, aportando nuevos interrogantes que posibiliten una apertura.

En esta tesis he tratado de reflejar la identidad organizacional de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo desde una perspectiva micropolítica, teniendo en cuenta el género. Ha sido una investigación histórica de educación que se configura en dos partes.

La primera como una geneología de las relaciones de poder y las relaciones políticas y sociales. Y la segunda parte, es una etnografía donde narro la historia de la institución de la que formé parte como una etnografía “insider”.

Al plantear esta tesis he tratado de alejarme de las teorías tecnocráticas del campo organizativo para asumir una concepción de la sociología crítica para comprender la trama de relaciones de poder que se construyeron históricamente en la organización escolar y su relación con la educación artística.

En este sentido he intentado mantener vivo mi compromiso ético y político como investigadora, asumiendo mi implicación en las relaciones de saber-poder. Es decir, siendo consciente de mi influencia y complicidad política y profesional con el profesorado, y cómo esta se refleja en

el tema de estudio. La identidad narrativa determina mi acción social como agente de la historia, y como tal presupone una intencionalidad. Mi deseo como investigadora ha sido reconocer e intentar establecer un diálogo con el profesorado y otros sujetos políticos sin caer en un ejercicio de simpatía imaginaria, o como dice McLaren (1996) de compasión creativa. Por otra parte, he pretendido ser mediadora de las narrativas que transcurren en “los puntos ciegos” (De Lauretis, 1987) en (McLaren, 1997) o en los espacios fuera de los márgenes de los discursos hegemónicos, afrontando la posibilidad de examinar, reconocer o reconstruir la historia.

La investigación se ha realizado bajo el convencimiento de que las políticas gubernamentales tienen un impacto importante sobre la organización de los centros y sobre el proyecto educativo. Como dice Sabirán (1999) en Santos Guerra (1999):

La explicación de las organizaciones escolares, desmembrada del sistema educativo, impide la crítica ideológica, al desnaturalizarlas. La naturaleza ideológica de las organizaciones escolares le viene dada por su dependencia del sistema educativo (...).

La política organizacional forma parte del contexto histórico y de las relaciones sociales y políticas. Hemos visto como esta puede impulsar proyectos y experiencias educativas; y a la inversa, puede obstaculizar o mermar las acciones de los agentes educativos. Por lo tanto, esto supuso trazar las relaciones múltiples y descentradas que se producen entre el sistema de gobernación del orden, el saber, las subjetividades y la cultura escolar.

La primera falacia a la que tuve que enfrentarme en mi proyecto fue a la idea romántica que yo tenía sobre el origen de esta escuela de artes y oficios, suponiéndole un potencial de oportunidades para la clase obrera. Cuando comencé a leer y a analizar a las organizaciones escolares y la historia de estas escuelas, no tardé mucho en darme cuenta de su función social y de su utilidad para la modernización industrial. Como mostré, la modernidad trajo consigo la proliferación de organizaciones de todo tipo y el nacimiento de los sistemas nacionales de educación y de instrucción técnica. Este sistema tendría como finalidad promover el arbitrario cultural hegemónico de las clases dominantes, adiestrando a los obreros de acuerdo con los intereses de la burguesía y de sus representaciones culturales y sociales. Por tanto, la enseñanza sirvió como instrumento para naturalizar la sociedad de clases y el sistema sexo/género.

Este hecho valió para reencontrarme con mi ingenuidad y para comenzar a observar a la EMAO desde una óptica más atenta y crítica a las relaciones de poder e intereses. Por otra parte, sirvió para entender cómo los motivos que se invocan públicamente para poner en marcha una escuela, no son siempre los que realmente han impulsado esa acción, es decir, suelen darse motivos que escapan a los administradores, o, incluso, motivos de los que aun siendo conscientes no interesa explicitar.

La Escuela mantuvo siempre características normativas y de funcionamiento similar a otras escuelas españolas, como confluencia del contexto social, político, legislativo y económico. Sus características se asemejan a otras organizaciones en su estructura interna débilmente articulada (Weick, 1980) en (Yáñez, 2006); su carácter discontinuo; su estructura jerárquica; su balcanización, etc. Pero, la complejidad de esta institución va más allá, y cada escuela tiene su

propia organización encarnada en las relaciones sociales. Como dice Bardisa (1997): “Las escuelas son realidades sociales inventadas que traducen en el interior su propia cultura escolar, constituida por patrones de creencias o significados compartidos por los miembros y apoyadas por determinados valores, normas, rituales de funcionamiento”. Esto no se puede perder de vista, la escuela no se puede entender al margen de los agentes sociales que la constituyen, de sus relaciones y actuaciones.

Por esta razón, el análisis de la vida cotidiana de la escuela exigió privilegiar la metodología cualitativa para captar la vida social interna y poder interpretar las dinámicas de poder en torno al gobierno escolar.

Mi enfoque micropolítico no se ciñó a un nivel organizativo, porque su complejidad no nos permite limitar su análisis a un espacio o a un tiempo. Trato de aunar todos los niveles organizativos, desde lo macro, meso y micropolítico. Como dice Bacharad y Mundell (1993): “La micropolítica no se define por su contexto, sino que se produce en las relaciones entre los grupos y sus agentes, cuyas dinámicas de poder traspasan lo meramente escolar”. De ahí que las relaciones de poder, en el caso de la Escuela, se desplazan vertical y horizontalmente entre los agentes directivos, el profesorado, el alumnado y otros agentes sociales.

De ahí que uno de mis hallazgos sugiere que el poder es dinámico y relacionar, no lo poseen sólo los que ejercen una posición de liderazgo formalizado, sino se despliega por todo el entramado social, y formar parte de las relaciones políticas que van más allá del ámbito del centro escolar. En este sentido hemos visto en esta escuela, como agentes y grupos de intereses se movilizan para lograr sus intereses mediante estrategias de poder formal e informal. Esto sugiere que el poder produce relaciones tensas, y en ocasiones conflictivas debido a la diversidad de fines, metas o intereses que tienen los agentes sociales.

El análisis micropolítico advierte de que, en esta escuela, como en cualquier otra organización, se conforma un centro político de juegos de intereses, alianzas y acuerdos destruidos o creados, donde la lealtad puede permanecer o puede ser traicionada. En esta tesis, he tratado de desentrañarlo teniendo en cuenta la estructura organizativa y las dinámicas sociales y políticas que operan a su alrededor conformando una determinada cultura escolar.

Uno de los hallazgos corresponde a la permanencia de una estructura formal de autoridad jerárquica conformada por las élites políticas y sociales en el gobierno escolar, asentada en visiones conservadoras y reproductoras de la función de la Escuela. Por otra parte, vimos que esto era posible por la construcción de una cultura escolar donde el profesorado participa activamente, adaptándose o resistiendo intentando buscar espacios de acción social y significación más allá de lo normativo.

Otra de las hipótesis explicativas que pude comprobar fue cómo la Escuela en sus diferentes momentos históricos, refleja y reproduce desigualdades sociales, y, también, las relaciones jerárquicas de clase y de género. La influencia del sistema patriarcal y la visión androcéntrica en los órganos de dirección escolar, fueron algunas de las características que se perpetuaron en las relaciones sociales, contribuyendo a la desigualdad profesional y laboral.

La estructura de gobierno jerárquica configuró y condicionó un tipo de interacciones verticales, construyendo unas relaciones fragmentadas y diferenciadoras entre los dirigentes y los demás agentes escolares. Por otra parte, dificultó o anuló (en algunos momentos históricos) la colaboración y la comunicación abierta entre el profesorado y otros miembros escolares. Este orden social jerarquizado se perpetuó en el tiempo, pero no se mantuvo inalterable. En algunos periodos históricos la estructura de gobierno fue conservada, y en otros momentos revisada o modificada por las acciones de los agentes o grupos de interés. Estas modificaciones no generaron grandes cambios en el modelo organizacional; entre otras razones por el conservadurismo dinámico (Marris, 1975) de la escuela. Esto configuró unas relaciones sociales estratificadas, donde los líderes y agentes de influencia tratarían de preservar su posición de poder.

El liderazgo es un tema importante en esta tesis; éste, junto al conflicto, son dos factores que influyen en el tejido social de la comunidad educativa. El liderazgo me ha servido para entender la naturaleza de la organización y la concepción de poder en esta Escuela de Artes y Oficios. “El liderazgo en la función directiva imprime un carácter específico creando una realidad social que obstaculiza la transformación sistémica de la escuela” (Rodríguez 2016). En la Escuela se construyó un liderazgo directivo tradicional, personalizado en la figura de la Junta Rectora (JR) y del director, cuyas acciones se encaminaron hacia el control y la gestión centralizada.

El papel del director fue fundamental para comprender el liderazgo escolar. Algunos directores que tuvo la escuela actuaron como líderes carismáticos y, en algunos casos, como líderes visionarios cuyas responsabilidades y funciones los situaron en una posición de autocracia admitida (Ball, 1989).

Por otra parte, los directores estuvieron subordinados al sistema de control de la Junta directiva (JD o JR), y se enfrentaron siempre al intento de satisfacer imperativos políticos y administrativos simultáneamente (Bacharach, 1981) en (Bardisa, 1997). Por eso, el director tuvo que articular un doble juego entre la administración municipal y la comunidad escolar. Y como consecuencia, el liderazgo de los directores provocó un doble funcionamiento organizativo, en el que lo oficial iba por un lado, y el funcionamiento interior de la escuela, por otro.

El liderazgo estuvo condicionado por la manera de concebir las relaciones de poder en la escuela y por los agentes y grupos de intereses que le dan legitimidad. Como subrayé en la tesis, el poder es disputado y no investido. La credibilidad de los gobernantes no sólo dependía de sus funciones, sino de la forma de encarnar su papel y de su influencia en la comunidad. En este sentido, en la etapa de la Universidad Popular (UP), el profesorado percibió al director y a la JR como los responsables del liderazgo organizativo, excluyéndose de su participación. Esto se justifica por la tradición de la cultura escolar asentada en la creencia de que “las cuestiones organizativas no corresponden a los docentes y sí es una función del equipo directivo” (Maroto, 2011). “Un pacto tácito y perverso de control entre el director y el profesorado” (Bardisa, 1997). El profesorado se refugió en su trabajo docente sin inmiscuirse en la dirección, y a su vez, la dirección dirigió evitando el control en el trabajo del aula de los profesores. De este modo los espacios de poder diferenciados beneficiaron a ambos. Los efectos perversos de esta supuesta flexibilidad y autonomía del profesorado se reflejarán en una seudoparticipa-

ción en la toma de decisiones organizativas que reforzó el conservadurismo del sistema y, al mismo tiempo, sostuvo un gobierno unilateral de autoridad de la dirección.

En general, la participación de los docentes en la gestión de la Escuela y en la generación de proyectos educativos a lo largo de la historia escolar fue disminuyendo.

Las reglas y restricciones impuestas por las acciones políticas sobre la Escuela limitaron progresivamente el poder de decisión del claustro. Como analicé, el claustro en su origen institucional tuvo cierto peso en las decisiones escolares pero su poder de influencia y su autoridad se fue mermando hasta convertirse en un órgano de “gobierno de cartón piedra”. Esto se hizo más evidente a partir del franquismo, y se agudizaría con la entrada de la democracia y el acceso del partido socialista al gobierno español. A partir de este periodo, el claustro de profesores desaparecería como órgano colegiado lo que limitó su actuación colegiada. De este modo, la autonomía del profesorado quedó restringida al trabajo individual docente y las acciones informales. Fomentaría las relaciones fragmentadas y la balcanización disminuyendo su capacidad de influencia para liderar la escuela, y el sentimiento de pertenencia y compromiso.

El papel que desempeñó el profesorado en la Escuela fue uno de mis hallazgos iniciales; mi implicación emocional, como antigua profesora de esta misma Escuela, me llevó, en un principio, a intentar proteger a mis compañeros y compañeras, y a verlos como “víctimas del sistema organizacional”. Observar a la Escuela desde dentro, formando parte de ella, en ocasiones no permite el suficiente distanciamiento. Mi cambio profesional hacia otras instituciones, junto a la lectura sobre las teorías micropolíticas y de género, me ayudaron a superar esta visión limitada, y a profundizar en las interacciones e intereses del profesorado, es decir, como parte activa en las relaciones de poder escolar.

Desde la perspectiva política, el profesorado participa de las dinámicas internas de la Escuela utilizando estrategias para defender una reforma educativa, repartirse los recursos escasos de la misma y para mejorar su situación laboral. Los docentes movilizaron sus estrategias de resistencia o acomodamiento de la cultura escolar. Ahora bien, como pudimos apreciar, la jerarquía y rigidez de la estructura organizativa, y la manipulación política, impusieron límites en la participación decisoria condicionando sus posibilidades reales.

La complejidad de la cultura de las relaciones sociales nos muestra el carácter dinámico que cada agente o grupo de intereses aporta como resultado de las luchas y de las negociaciones por el control y por la influencia. Estas dinámicas emergieron con más intensidad durante los períodos de inestabilidad política o de cambio. Esto es un hecho fundamental para entender mi perspectiva de análisis, basado en el supuesto de que las organizaciones no son entidades estáticas y racionales, su esencia es cambiante y conflictiva porque coexisten diferentes agentes y grupos de interés. Esto entra en consonancia con la idea de organizaciones como sistemas débilmente articulados (Ball, 1989) y (Blase, 2002), es decir, la producción de un orden social siempre inacabado y complejo.

Esta complejidad se percibe en las reformas escolares, otro de los temas fundamentales en esta investigación histórica que aborda las continuidades y los cambios en la educación artís-

tica desde su origen hasta el año 2003. Desde esta visión la educación artística es vista como inestable y cambiante.

Como pudimos ver a lo largo de esta tesis, las innovaciones, reformas, adaptaciones o reconversiones fueron constantes. Las reformas se identificaron como un factor de progreso y, como añade Popkewitz (1994:199), “como un movimiento del mal hacia el bien o hacia la posibilidad de aquel bien”. Esta concepción interactúa con la idea de preinscripción de reforma educativa (Rifá, 2003) como una visión dominante de la enseñanza que actúa como marco de las directrices y prácticas escolares. Goodson (1995) explica que “cuando los grupos nacionales y los gobiernos se sienten amenazados, esa mística se convierte en baluarte (...)”.

En un marco de análisis histórico, las reformas escolares se han caracterizado por un control vertical y jerárquico por parte de los gobierno o administraciones educativas. Esto no quiere decir que el Claustro de profesores tuviera un papel pasivo, promovió algunas reformas educativas en algunos momentos históricos de la institución, y en otras ocasiones participó oponiéndose o resistiendo.

En esta investigación se ha podido corroborar cómo la implementación de reformas en se impusieron o se aplicaron bajo estrategias de burocratización y vigilancia normativa que bloquearon los procesos de participación (Bardisa, 1997; Bernal, 2004), y generaron desconfianzas y temores (que se sumaron a los que ya de por sí suscita el cambio).

Otro de los problemas que vimos es la falta de reflexión y conocimiento sobre las reformas. Se adoptaron cambios educativos sin cuestionarse el porqué y el uso de las mismas Fullan (2002a). Esto, en la práctica, produjo un efecto ineficaz para la mejora institucional que mantuvo a la Escuela en su inercia, con muy pocos cambios a nivel educativo y en las relaciones sociales entre los agentes. En consecuencia, la reconversión de la Escuela a UP y después nuevamente EMAO fue una alternativa vacía que no tuvo consecuencia en los procesos educativos y en la activación de la capacidad de los docentes para innovar.

Otra problemática de la política de liderazgo fue la adopción de reformas, ignorando cómo las prescripciones normativas se insertan en una cultura escolar. De ahí el fracaso de muchas de estas reformas escolares y de la inercia con la que se llevaron a cabo. Tal y como pudimos apreciar, la historia escolar estuvo supeditada a la práctica reformista, sin cuestionar la necesidad de la misma, sin identificar los problemas ni de cómo provocar dichos cambios.

Realmente muchas de estas iniciativas, lejos de provocar cambios significativos, empeoran la situación actual, convirtiendo a la Escuela en una institución estancada y sin una identidad educativa clara. Esto fue el resultado de reformas educativas externas e internas, improvisadas e inconexas, que tenían más que ver con los poderes de influencia que con un propósito moral y ético.

En muchas ocasiones, los cambios no supusieron variación en el modelo educativo, fueron modificaciones superficiales de la estructura organizativa y de los planes de estudios. Cambiar para no cambiar nada. En este sentido, se aprecia cómo las reformas parecen haber optado

por mantener ciertas lógicas de clasificación y enmarcamiento de las disciplinas históricamente configuradas. Por otra parte, se mantuvo la desconexión del aula y del profesorado ante las prescripciones normativas y directivas. Permaneció la falta de espacios de reflexión colegiada sobre los procesos de cambio y la falta de orientación y asesoramiento en el aula.

El carácter conservador y acomodaticio de los dirigentes, y también la cultura del propio profesorado (derechos adquiridos frente a lo pedagógico), supuso un freno a la hora de resolver algunos problemas fundamentales de la institución como la falta de receptividad al enfoque pedagógico, la balcanización, la escasa participación del profesorado, la falta de colaboración o las deficientes condiciones laborales del profesorado, entre otras.

Respecto a la perspectiva de género, he podido comprobar cómo la Escuela es una institución sexista. En el análisis pedagógico y organizativo he tomado como referencia la perspectiva de género para desentrañar con análisis crítico el modo en el que se reproduce y desarrolla un sistema dominante de lo masculino sobre lo femenino. Esta perspectiva me ha conducido a la posibilidad de descubrir y resaltar evidentes hechos ocultos y a buscar nuevos significados.

En este análisis he puesto la mirada en la categoría de diferencia y de desigualdad, reconociendo cómo el sexismo está inscrito en su estructura institucional y en sus relaciones sociales. Se constituyen modos educativos y profesionales para diferenciar al profesorado y al alumnado por razones de género, generacionales o de clase social (en el caso del alumnado obrero en los inicios institucionales). Una de las conclusiones a las que he llegado es que la cultura organizacional, junto con el sistema sexo/género, más que facilitar, produce límites en el desarrollo vital y profesional del profesorado, en concreto en las aspiraciones y condiciones profesionales.

Esto me llevó a desentrañar cómo se impone la visión androcéntrica como neutra funcionando como una máquina que tiende a ratificar la dominación masculina. El androcentrismo se convierte en garantía de significado y de valor en la educación artística y en la promoción profesional del profesorado, proporcionando un espacio de sentido para la división sexual del trabajo y para la legitimación de las desigualdades. La política de la organización escolar se apoyará en el sistema patriarcal proyectándose en la cultura escolar y en la identidad de los docentes. Esto se contempla en la distribución sexual por áreas de conocimiento, en la masculinización de los puestos de dirección o en la cooptación de candidatos masculinos para los puestos de mayor responsabilidad directiva, o, también, para los puestos de mayor escala del profesorado.

Pero no todo es reproducción lineal, sino que aparecen indicios en los que pueden identificarse atisbos de resistencia por parte de las profesoras y, en este sentido, sería necesario continuar con la investigación para profundizar en los mecanismos de reproducción y resistencia.

En la parte etnográfica, a partir del capítulo 6º, se muestra con mayor atención las relaciones entre la dirección y el profesorado. En este período, pude constatar la discriminación de género y profesional en la cultura organizativa interna, en relación con la distribución horaria, la carga lectiva, el reparto de recursos materiales, el tipo de contratos laborales, etc. La política directiva impone límites a las interacciones sociales utilizando las relaciones clientelares, las

redes de influencia o los estereotipos de género. Consecuentemente, se reproduce el sistema de género binario provocando desigualdades, y continuos desajustes y fricciones entre el profesorado.

Para terminar, decir que esta investigación ha sido un ejercicio de aprendizaje sobre las micro-políticas escolares haciendo un recorrido histórico por la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo, con el objetivo de entender el gobierno escolar, las dinámicas políticas, los mecanismos de poder directivos y del profesorado. Al final de este recorrido, considero importante extraer algunas ideas que nos sitúen en un modelo organizacional escolar favorable para su mejora. Para ello, tomo prestadas algunas reflexiones de autores como Fullan (2002b), Santos Guerra (2000), Ball (1989) y Bolívar (2010), Delgado (2005) o González (1997):

- El enfoque jerárquico y fragmentando de las organizaciones escolares tradicionales tiene que pasar a un enfoque sistémico de totalidades y de conexiones, que permitan volver abierto el aprendizaje y la autosuperación.
- Un liderazgo compartido y distribuido, que posibilite a la comunidad escolar participar de forma democrática en el liderazgo organizativo. De esta manera, el liderazgo pasa a ser descentralizado, transversal y facilitador.
- La dirección deja de ser un mero gestor o un visionario para convertirse en un incentivador de responsabilidades compartidas, lo que exige un reciclaje constante de sus conocimientos y del profesorado. La dirección tiene que extender la capacidad a todos los miembros, para que estos aborden su compromiso y su participación. Para liderar es necesario tener la habilidad de implicar a otros agentes en misiones consensuadas, articulando sus metas y visiones personales. Esto es lo que se llama liderazgo distribuido, porque como señala Bolívar (2016) implica: “Contribuir a una visión compartida, manifestar y cambiar los modelos mentales, comprometerse en un sistema de pensamiento”.
- Es importante un clima escolar satisfactorio derivado de una política organizativa que favorezca la comunicación, motivación y condiciones laborales y profesionales justas entre el profesorado y otros agentes escolares.
- En este sentido es necesario recordar que las organizaciones están constituidas por relaciones, y estas relaciones deben mantener los aspectos positivos y minimizar los negativos, pero también requieren de actuaciones que eviten el individualismo pleno, la balcanización, la colegialidad artificial, la precariedad profesional, las desigualdades laborales, etc. Estamos hablando de un nuevo modelo de escuela que cree un ambiente creativo, compartido y democrático.
- El profesorado tiene que desafiar las rutinas y la inercia de determinadas culturas escolares degradadas. Esto implica vencer actitudes conservadoras, victimistas o pasotas del profesorado que se resisten a perder derechos adquiridos o a cambiar de actitudes. Me refiero a nuevos modos de pensar sobre su práctica educativa y sobre la organización. Para ello se hace necesario la mejora continua, el trabajo colaborativo, la colegialidad o el compromiso con la innovación.
- Otro factor clave se refiere a la elaboración de políticas educativas que lleven a ser una organización rica en aprendizaje, en la que los profesores puedan aprender de sus compañeros y puedan asumir riesgos en su enseñanza. La política educativa centrada mayoritariamente en reformas escolares no puede desarrollarse como iniciativas impuestas

unilateralmente y vacías de contenidos. La pregunta previa a realizar una reforma educativa, sería pensar por qué es necesario una reforma, qué clase de escuela se quiere y qué pueden hacer los agentes escolares para desarrollarla con efectividad.

o Para que una escuela prospere tiene que implicarse a toda la comunidad educativa, y situar la reforma no en la innovación, sino en la capacidad de liderar todos los miembros el cambio. Como señala (Fullan, 2002b) es necesario un desaprendizaje y reaprendizaje que cree incertidumbre y nos lleve a una reflexión conjunta de nuestros papeles en ellas, para cambiar nuestras mentalidades.

- Las cuestiones de género influyen en la organización escolar y en la educación. Desde un modelo de organización que promueve la justicia social, la mirada está puesta en la equidad de lo pedagógico y en el gobierno escolar. Por ello, la dirección tiene que tener el propósito moral de promover relaciones y prácticas escolares de inclusión y justicia social.

Esta tesis ha sido un ejercicio de trabajo constante de lecturas, análisis de documentos, aprendizajes, reflexiones y diálogos que transformaron mi punto de vista sobre las organizaciones escolares y sobre el caso concreto de esta Escuela de Artes y Oficios.

He aprendido a observar, analizar e interpretar cómo se configura históricamente la organización escolar de una escuela de educación artística y la importancia del gobierno institucional y el liderazgo para que una escuela prospere. He mostrado cómo circula el poder entre determinados agentes sociales y educativos, cómo el profesorado actúa y participa de la cultura organizacional reproduciendo, y en ocasiones combatiendo, intentando defender sus intereses personales o de grupo.

En este sentido, la formación de mi identidad como investigadora es fundamental para entender mis posiciones subjetivas, cómo se construyó mi papel sobre las relaciones de poder, y los tránsitos que he tenido durante mi tesis doctoral.

Al hacer balance de esos tránsitos, el más importante se produce con el paso de profesora de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo a investigadora, entre el “estar dentro y el entonces” al “estar fuera y el ahora”. Mi papel como investigadora ha pasado por un cambio profesional y vital que tuvo que ver con una nueva ubicación como profesora universitaria y directora de mi propio espacio de enseñanza artística. Este cambio profesional unido con otros cambios vitales contribuyó a formar una identidad investigadora diferente e incluso más responsable y distante con el objeto de estudio. Esta nueva localización en relación al objeto de estudio es importante visibilizarla no sólo por asumir mi responsabilidad ética como investigadora sino porque la trama de relaciones sociales de poder en la que estaba inmersa en la Escuela Municipal de Artes y Oficios cambiaron. Es decir, se produjo un descentramiento de mi autoridad como investigadora y profesora lo que potenció la autoreflexión crítica en torno a la trama de poder, y ayudó a atribuir nuevos sentidos y aprender nuevos relatos.

Por lo tanto, mis trayectorias, motivaciones y mis circunstancias personales, profesionales e incluso políticas han influenciado los distintos momentos de la investigación. Mis circunstancias personales y mis motivaciones me llevaron a estar más de 10 años con esta tesis, un tiempo

demasiado largo que acabo por convertirse en una carga que deseaba quitarme de encima, pero por encima de todo, este tiempo me ha ayudado a graduar las “lentes” que utilice para la investigación, y me ha servido como fuente de motivación teórica.

Para finalizar, el reto está en continuar con nuevos estudios sobre las micropolíticas escolares que abran nuevas vías de reflexión y de debate en torno a la educación artística. Espero que el resultado de esta investigación sea útil y aporte su granito de arena al campo educativo y al servicio de una política educativa justa que contribuya a una práctica para la transformación social.

NOTAS

CAPÍTULO 3

¹ Antes de dicho decreto realizaron una memoria sobre las Escuelas de Artes y Oficios Europeas que dio como resultado el R.D. del 30 de diciembre de 1885.

² Los autores Sousa & Pereira (1988, p. 222) afirman que: “La elección de estas localidades se explica no sólo por la rica tradición artesanal o industrial que pudieran tener, sino también por el empeño mostrado por sus ciudadanos, y a veces, como suele ser habitual, por favoritismos políticos”.

³ La necesidad en Vigo de una Escuela de Artes y Oficios se hablaba en prensa desde el 18 de enero de 1882, como anota Porto Ucha (1986, p. 287) en su libro *La institución libre de enseñanza en Galicia*.

⁴ La Sociedad Cooperativa estaba integrada por patronos y obreros del mundo de la industria. El fin de dicha sociedad era la asistencia médica y farmacéutica gratuita. Reglamento de la Sociedad de Socorros Mutuos a todas las clases de la ciudad...: reformado en el año de 1887. Revisado el 3 de noviembre de 2017. http://galiciana.bibliotecadegalicia.xunta.es/i18n/consulta/resultados_ocr.cmd?id=2990&materia_numcontrol=&autor_numcontrol=&posicion=1&tipoResultados=BIB&forma=ficha

⁵ Reglamento de Artes y Oficios del año 1886. Pág.3. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶ Acuerdo Plenario del 3 de octubre de 1888. Archivo del Ayuntamiento de Vigo.

⁷ Memoria de la EAO. Curso 1892-93. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁸ Faro de Vigo, del 1 de abril del 2011.

⁹ Entrevista a una alumna de dibujo de la EAO, el 7 de febrero del 2000. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁰ José García Barbón era un gran empresario que fundó en hotel balneario Cabreiroá, la eléctrica de Verín, participó de la creación del tranvía, compró propiedades y construyó grandes edificios como el Teatro García Barbón o la propia Escuela de Artes y Oficios. Periódico local del 1 de abril de 2011

¹¹ El acto inaugural de la nueva sede escolar fue el 23 de septiembre de 1900. Estaban invitados todas las personas y entidades importantes e influyentes de la ciudad. Ocuparía la presidencia del acto el Alcalde del Ayuntamiento de la ciudad, el Diputado en Cortes por el Distrito y el Director de la Escuela. También asistieron las autoridades de la ciudad: Gobernador Militar, Gobernador Civil, Juez, Director de Sanidad, Comandante de Artillería, Teniente Coronel de Ingenieros, etc. Y asistieron a su vez, suscriptores con cuota mensual de la escuela, representantes de los periódicos, Junta Directiva y profesores, y una lista de 25 particulares de la ciudad.

La escuela realizaría, anualmente, actos de apertura y de clausura del curso. Dichos actos eran rituales de conmemoración que reflejaban los cambios políticos y sociales de la época, con discursos impartidos por el director

o presidente Comisión Ejecutiva y algún profesor del claustro. Los discursos incidían sobre las bondades de la escuela y la educación obrera, aunque en ocasiones servían para solicitar más medios y ayudas económicas. Por otra parte, en dichos actos se hacía público el nombre de los alumnos con mejores calificaciones, los premiados con becas y los donantes de dichos premios.

¹² La Escritura de donación del edificio consta de 16 páginas impresas en “La Concordia” en el año 1907.

¹³ Escritura de donación de edificios para Escuela de Artes e Industrias otorgada por José García Barbón. La Nueva Prensa. Año 1894.

¹⁴ Reglamento. Año 1898. Art. 1º. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁵ Reglamento del año 1886. Art. 1º. Pág.5. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁶ Ibidem, Pp.8-10

¹⁷ Los vocales protectores se definen como suscriptores de la Escuela con cuota mensual, o, también, los que han hecho a la Escuela algún donativo en metálico o material por valor de mil pesetas o más. Artículo 2º del Reglamento de 1898 de la EAO.

¹⁸ Reglamento del Año 1924. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁹ Artículo 2º del Reglamento de 1929 donde aparece que la Junta Directiva pasa a ser un órgano consultivo. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁰ A.A.V. Escuela de Artes y Oficios de Vigo. Legajo 2.23. Año 1923

²¹ El director y el Claustro de profesores justifican su derecho de participación con arreglo a los art. 5º y 16º del reglamento vigente de 1917. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²² El artículo 2º del reglamento de 1924 decía lo siguiente: “... dos obreros nombrados por la entidad obrera legalmente constituida que cuente con mayor número de colectividades y asociados. Tanto los patrones como los obreros, serán preferidos los que hayan sido alumnos de la escuela” (Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios).

²³ Doc S/C Comunicado de la F.T.V del 7 de febrero de 1925. Documentos Anuales 1925-16 Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁴ Ibidem

²⁵ Con la aprobación del Estatuto de Enseñanza Industrial con el R.D 21 de octubre de 1924 y el Reglamento provisional del 6 de octubre de 1925, el Ayuntamiento resuelve convertir la Escuela en Elemental de Trabajo en el año 1927.

²⁶ Documento de “Alegato del Claustro de Profesores”. Año 1929, pág.6. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁷ Sesión del Pleno municipal del 11 de diciembre de 1928. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo. Carpeta de los años 20.

²⁸ Escritura de donación de los Edificios para la Escuelas de Artes e Industrias a favor de la ciudad de Vigo (1904), cláusula 12, P.14-15.

²⁹ Documento Alegato del Claustro de profesores. ¿Puede la Escuela de Artes y Oficios transformarse en Escuela de Trabajo? Año 1929. Pág. 26. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. P. 22

³⁰ Ibidem

³¹ Ibidem. Pág.26

³² Ibidem

³³ Ibidem

³⁴ Ibidem

³⁵ Ibidem. P.26

³⁶ Ibidem. P.5

³⁷ El Claustro elabora un esquema presupuestario para explicar lo que tendría que aumentar sus gastos el Ayuntamiento para ponerse al día en los requerimientos salariales. Un total de 46000 pts. Divididas en: Sueldos de 3 profesores y 6 auxiliares 12.000 pts; Aumento de haberes del personal docente, 27.500 pts.; Suelto del conserje, bedeles, portero, etc. 3000 pts.; sueldo de un conservador de material, 3500 pts. Documento Alegato del Claustro de profesores. ¿Puede la Escuela de Artes y Oficios transformarse en Escuela de Trabajo? Año 1929. Pág. 26. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Pág. 6

³⁸ Ibidem. Pág. 5

³⁹ Doc. S/C de 29 de enero de 1936. Documentos Anuales 1936. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁰ A.A.V Escuela de Artes y Oficios. Moción, 16 de mayo de 1931. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴¹ El artículo 15º del reglamento de 1886 de la EAO dice así: “El nombramiento de Director de la Escuela se hará por el Claustro y la Comisión reunidas, dando preferencia á un ingeniero industrial, si lo hubiere con las demás cualidades necesarias”.

⁴² Directores en la Escuela:

1894-1901. Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos. Varón. Hijo de una reconocida escritora.

1902-1903 Licenciado en Farmacia Militar. Fundador del Colegio de Farmacéuticos.

1903-1913 Licenciado en Derecho. Lo describen como “una figura descollante de la intelectualidad...”. Docente en la Escuela de Náutica y Superior de Industria. Ejerció de profesor de geografía y economía y legislación en la Escuela de Artes y Oficios.

1914-1915 Maestro de Obras, teniente de Ingenieros Militares. Facultativo municipal.

1915-1918 Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos.

1919-1924 Ingeniero Industrial, y General de Artillería.

1924-1934 Arquitecto.

⁴³ El patriarcalismo es: “un sistema de acceso desigual de hombres y mujeres a los recursos sociales, los privilegios y oportunidades, y al control diferenciado sobre dichos recursos y privilegios en razón de sexo” (Mascia-Lees y Jonson, 1995:12).

⁴⁴ Gaceta de Madrid. 6 de noviembre de 1886. Art.14.

⁴⁵ Discurso Inaugural de apertura del curso de 1894-95. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁶ Reglamento de la EAO en el año 1886. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁷ Ibidem

⁴⁸ Ibidem

⁴⁹ Reglamento de la EAO del año 1898. Art. 51. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵⁰ Ibidem Art. 48

⁵¹ Ibidem. Art.49.

⁵² Reglamento 1917. Art.27. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵³ Reglamento 1917. Art. 30. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵⁴ Sesión de Claustro de profesores presidido por el director de la escuela, el 11 de agosto de 1933. Libro de Actas nº1. Pp. 337-338. ⁵⁵ Por aquel entonces, el estado de la enseñanza a nivel nacional o provincial era bastante desolador. El alto nivel de analfabetismo, el reducido número de escuelas públicas en la ciudad hacía que existiera una gran demanda de dicha asignatura en la escuela de artes y oficios. Datos sacados de Porto Ucha, 1986, pp. 250-251)

⁵⁶ A.A.V Escuela de Artes y Oficios. Legajo. 13.9.1 y 13.9.3. Año 1912. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ Para aquel director, la inclusión de “Ampliación de Primera Enseñanza” y la asignatura de “Economía Política” eran esenciales para ofrecer una instrucción: “...no sea sólo técnica, que se complete con aquellos conocimientos generales de economía social, que son indispensables para que los obreros puedan adquirir ideas exactas...”.

⁵⁹ A.A.V Escuela de Artes y Oficios. Legajo. 13.9.4 Año 1912. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶⁰ Ibidem

⁶¹ Ibidem

⁶² Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios. Año 1927. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶³ Informe del Claustro de profesores sobre el cambio a Escuela de Trabajo en 1926. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶⁴ Discurso Inaugural del profesor de aritmética en la Memoria de la Escuela de Artes y Oficios en el año 1922-23. P. 14. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶⁵ Libro de Actas del Claustro de Profesores del año 1925. Pp.215-216. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶⁶ Discurso Inaugural del profesor de aritmética en la Memoria de la Escuela de Artes y Oficios en el año 1922-23. P. 17.

⁶⁷ Ibidem

⁶⁸ Discurso Inaugural y memoria de secretaría del año 1894-95. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁶⁹ En 1900 existía un 68,88% de analfabetismo de la población en la región de más de 10 años, con un reparto muy desequilibrado entre varones, un 47,20%, y mujeres, un 83,66%. Unos porcentajes que se irían reduciendo en el año 1910 con un 60,32% de la población de más de 10 años; en el año 1920 con un 50,82%; en el año 1930 un 38,56% y en 1940 con un 24,41%.

Muestra sacada de Costa Rico, A. (2004): Historia da Educación e da cultura... P.921.70 Documento S/C “El Estatuto Industrial y la Escuela de Artes y Oficios” en 1926. Documentos anuales 1925-26. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁷¹ Comunicado del profesor de aritmética 1º EN 1933. Planes de estudios. Años 30, A.E.AA.

⁷² Documento S/C oficio 58. Acta de sesión del 2 de noviembre de 1934. Documentos Anuales 1933-1935. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁷³ En el discurso inaugural escolar de los años 1922-23, el profesor de aritmética se refería de la siguiente manera al estudiante obrero: “...Viene a la escuela a aprender algo de aquello que ignora y necesita para mejorar de condición dentro de su oficios; viene a la escuela porque la fábrica, en el taller, en el campo, allí donde trabaja, nota que carece de ciertos conocimientos y observa que el que los posee se destaca, se distingue y es distinguido entre los demás en consideración y en salario”.

⁷⁴ Las dificultades del idioma y su exclusión de los discursos e informes de la escuela es señalado por Hervada J. (2004): Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo. Volumen II. Vigo: Cardeñoso. P. 1007.

También Duran (2008: 525) señala las posibles dificultades de comprensión y comunicación de los estudiantes a no poder expresarse en su lengua natal.

⁷⁵ Hervada, J. (2004: 128,129, 191) relata una serie de noticias documentadas sobre faltas disciplinarias de alumnos en el año 1886, 1887, 1890.

⁷⁶ Durán (2008: 239) analiza cómo el absentismo escolar fue creciendo. Esta autora señala que puede ser debido a dos causas: primero al relajamiento en el control de asistencias, y segundo, el absentismo era menor en asignaturas directamente relacionadas con las necesidades de los alumnos.

⁷⁷ Memoria realizada por el profesor de aritmética en el año 1922-13 donde hacía mención a la falta de nivel de

los estudiantes obreros: "...Claro está que las deficiencias de los no preparados se caracterizan por desconocimiento casi absoluto de la enseñanza primaria...". P.265.

⁷⁸ Aparece por primera vez la denominación de "Estudiantas" y de "Artesanas" en el informe de las inscripciones de las enseñanzas de la "mujer" en el año 1910-11. Documento referido por Hervada, J. (2004): Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo Volumen II Cardeñoso. P.771.

⁷⁹ Esto es fácilmente observable en las memorias y documentos sobre la escuela durante este período de 1886 a 1939, donde no hay ni un solo discurso inaugural de profesora o profesional. Por otra parte, en los documentos que se conservan son mínimas las intervenciones de las profesoras o las alumnas.

⁸⁰ Dos S/C "Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Proyecto de reforma del plan de estudios. Sección Mujer, 1924. Documentos anuales 920-24. Archivo de la Escuela Municipal de Artes de Oficios de Vigo.

⁸¹ Memoria de la Escuela de Artes y Oficios del curso 1901-02 leída en la apertura del curso 1902-03

⁸² Ibidem

⁸³ Reglamento de 1924. Art. 69. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁸⁴ Reglamento de 1898. Art. 33. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁸⁵ Reglamento de 1886. Art. 35. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁸⁶ A.A.V Escuela de Artes y Oficios. Legajo 9.7 Año 1903. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios.

⁸⁷ Reglamento de 1886. Art. 39. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁸⁸ Ibidem. Artículo 40

⁸⁹ Discurso de un profesor, refiriéndose a la adaptación del plan de estudios al R.D del 17 de agosto 1901. Memoria del curso de 1900-1901. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁹⁰ Alegato del Claustro de Profesores. ¿Puede la escuela de artes y oficios transformarse en escuela de trabajo?. Año 1929. P.25. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁹¹ Ibidem.P.24

⁹² Documento sin catalogar. Oficios número 2305 de la Alcaldía. 7 de junio de 1929. Archivo de la Cámara de Comercio, Industrial y Navegación.

⁹³ La escuela era para el alumnado "obrero" pero también daba cabida a otro tipo de alumnado que denominaban "estudiantes". Para los alumnos obreros, la matrícula era gratuita siguiendo los preceptos del testamento del filántropo que donó el edificio. Para ingresar en la escuela como obrero debían acreditar su procedencia mediante una declaración jurada de la persona o entidad para la que trabajaba él, ella o sus padres.

⁹⁴ Discurso Inaugural del profesor de dibujo en la EAO. Año 1927-28. Pag.14. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁹⁵ Documento sin catalogar del año 1902. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁹⁶ Documento sin catalogar. Planes de estudios de la escuela elemental de artes e industrias. Año 1902 Carpeta de horarios. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁹⁷ Ibidem

⁹⁸ Observaciones del Claustro de Profesores al proyecto presentando por el Ayuntamiento por el Concejal A. Año 1912. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁹⁹ Documento sin catalogar. Oficio 58. Acta de sesión del 2 de noviembre de 1934. Documentos anuales 1933-35. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁰⁰ Ibidem

¹⁰¹ La asignatura de confección de sombreros se había creado en el año 1908 a petición de una persona externa a

la escuela. La JD acepta crearla y nombrar a dicha solicitante profesora honorario, sin retribución. Oficio de la JD a la dirección. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁰² Documento del 3 de agosto de 1909. Sin catalogar. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁰³ Pese a esta enseñanza mixta, las alumnas hasta los años 30, preferían matricularse en asignaturas de la enseñanza de la mujer, concretamente corte y confección y ampliación de 1º enseñanza. Sin embargo, esto cambió a partir de la década de los años 30, la elección de asignaturas de alumnas y alumnos es coincidente. Ambos optan por un tipo de disciplinas similares relacionadas con el comercio como aritmética, teneduría de libros, francés, mecanografía o taquigrafía.

CAPÍTULO 4

¹⁰⁴ La Iglesia se alineó con los militares como mecanismo de autodefensa, y con el propósito de obtener del Estado la recuperación del papel preponderante que había desempeñado antes de 1931. Franco premiará a la Iglesia derogando la legislación anticlerical, proporcionándole ventajas económicas y devolviendo el papel de institución reguladora de los valores morales del nuevo régimen (Navarro, 1993, p. 33).

¹⁰⁵ Oficio de 16 de octubre de 1940. Carpeta de Planes de Estudios años 40. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁰⁶ En los discursos Inaugurales del Secretario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo en el curso de 1948-49 y en 1950-51 habla del absentismo escolar como un problema. Pag. 27-32 y Pag.17.

¹⁰⁷ Herberto, B. (2004): Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo Vol. I. Vigo: Cardeñoso. Pág. 405.

¹⁰⁸ Para llevar a cabo la depuración en el seno de la enseñanza, por Decreto de 8 de Noviembre de 1936 se constituyen cuatro tipos de comisiones Depuradoras, la Comisión llamada "A", estaría encargada del personal y profesorado universitario, la Comisión "B", se ocuparía de depurar a los profesores de las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos, la Comisión "C" llevaría a cabo la depuración en los Institutos, las Escuelas Normales de Magisterio, en la Inspección de Primera Enseñanza, en las escuelas de Comercio, trabajo, Y Escuelas de Artes y Oficios (Pereda, 2009).

¹⁰⁹ Rico, E. (2005): El franquismo en Galicia. En C. Juana, J.& Prada, J., Historia Contemporánea de Galicia. Barcelona: Ariel. Pág.323-351.

¹¹⁰ Artículo 1º del reglamento de 1940 de la EAO. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹¹¹ Libro de Actas de la Escuela Municipal de Artes y Oficios. nº 12. Pág. 58-60.

¹¹² Ibidem

¹¹³ Ibidem

¹¹⁴ Reglamento de 1941, 1953, 1956, 1966 de la EAO. Capítulo IV. Artº8. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹¹⁵ Durante estos primeros años del franquismo la EAO tuvo tres directores, de los cuales algunos eran militares. De 1934 a 1940, Farmacéutico militar. De 1941 a 1942, farmacéutico. 1943 a 1957, profesor de mecanografía y taquigrafía. De 1958-1959, capitán de la Armada.

¹¹⁶ Funciones recogidas en los reglamentos de 1941, 1953, 1956, 1966 de la EAO. Capítulo IV. Art. 10º. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹¹⁷ Carta del director de la escuela, en Vigo el 9 de octubre de 1939. Hervada, J. (2004): Historia de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo (3 VOL.). Vigo: Cardeñoso. P. 1359.

¹¹⁸ Libro de Oficios Recibidos, en Libro de Actas. El director responde al folio 2057 del Frente de Juventudes, el 26 de noviembre de 1945. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹¹⁹ Ibidem

¹²⁰ Reglamento de la Escuela Municipal de Artes y Oficios del año 1941 y 1953. Capítulo 5º. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²¹ Reglamento de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de los años de 1939, 1941, 1953. Capítulo 2º. Art.5º. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²² Las funciones del Claustro recogidas en el Reglamento de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de 1957. Capítulo V. Artº 14. A) Confeccionar el horario de clases que ha de regir el curso. B) Informar del Presupuesto Anual de la Escuela confeccionado por el Director y el Secretario. C) Proponer el nombramiento del Jefe de Estudios. D) Elevar a la Comisión de Cultura y Arte, por medio del Director, las modificaciones que convenga introducir en este reglamento y el plan de estudios. E) Elevar a dicha Comisión las propuestas que considere más adecuadas para mejorar la escuela y modernizar constantemente sus enseñanzas. F) Cualquier otra misión que el Excmo. Ayuntamiento o la Dirección de la Escuela le atribuya. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²³ Oficio del Claustro de profesores el 12 de febrero de 1953 a la Corporación Municipal. Carpeta de los años 50. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²⁴ Reglamento de 1953 de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Cap. VI. Art.23. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²⁵ Reglamento de 1941 de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Cap. VII. Art. 23. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²⁶ Libro de Actas nº12, del 13 de agosto de 1942. Pág. 10. Archivo Municipal de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo.

¹²⁷ Discursos Inaugurales del profesorado en las Memorias del curso durante los años 1940 a 1950. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹²⁸ Discurso de un profesor de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo en 1949-50. Pág. 39. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo

¹²⁹ Ibidem

¹³⁰ Discurso Inaugural del profesor de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo en el Cuaderno de inauguración del 1951-52. Pág.18. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo

¹³¹ Discurso Inaugural del secretario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo en el cuaderno de inauguración del 1955-56. P.32. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹³² Ibidem

¹³³ Ibidem

¹³⁴ Ibidem

¹³⁵ Ibidem. Pág. 23

¹³⁶ Ibidem

¹³⁷ Ibidem. Pág.29

¹³⁸ Discurso de la Delegada Nacional de la Sección femenina. I Congreso Nacional de la Sección femenina. Revista Consigna de 1942.

¹³⁹ Estos discursos sobre la mujer se apoyaban en los discursos del saber (médico, religioso, científico...), productores de relaciones de poder que defendían una base claramente biológica de la inferioridad de la mujer naturalizando sus diferencias sexuales, pero también en los discursos morales de la religión católica.

¹⁴⁰ Orden del 1 de mayo de 1939 (Ministerio de Educación Nacional). Instrucción Primaria. Suprime la Coeducación. Boletín Oficial del Estado nº126, de 6 de mayo de 1939.

¹⁴¹ Artículo del director de la EMAO. Prensa local del 2 de septiembre de 1942. Carpeta de los años 40. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁴² Artículo del director de la EMAO. Prensa local del 2 de septiembre de 1942. Carpeta de los años 40. Archivo

de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁴³ Ibidem

¹⁴⁴ Ibidem

¹⁴⁵ Ibidem

¹⁴⁶ Ley del 14 de enero de 1941 que castiga la divulgación pública en cualquier forma que se realice, de medios o procedimientos para evitar la procreación, así como todo género de propaganda anticonceptiva.

¹⁴⁷ La Ley del 23 de agosto de 1938 derogó la Ley de Divorcio. La Ley de Divorcio en España duró cuatro años.

¹⁴⁸ Las mujeres van a ser sometidas a una violencia psicológica y política a través de la legislación, pero también con prácticas de represión psicológica, social o física. Un símbolo frecuente de la represión fue raparles el pelo y pasearlas tras darles purgantes para su vergüenza, y las violaban antes de ser fusiladas. Las víctimas de la represión más directa fueron mujeres consideradas transgresoras por su modo de vivir durante la República: «Todas aquellas que tuvieron actividad política o sindical o asistieron a manifestaciones y mítines; mulleres casadas polo civil o que tenían públicamente relaciones sexuales fuera del matrimonio, las mujeres libres».

¹⁴⁹ Ibidem

¹⁵⁰ Ibidem

¹⁵¹ Acta de sesión del Claustro del 23 de mayo de 1945. Libro de Actas nº 12. Pág. 26-27. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁵² Reglamentos de 1941, 1953 y 1957 de la Escuela Municipal de Artes y Oficios. Capítulo referente a alumnos. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁵³ El oficio remitido por el Claustro de Profesores a la Corporación Municipal el 12 de febrero de 1953. Proponen en el punto 4º: “Procurar el reajuste del personal docente, que todos los profesores tengan el mismo tiempo de actuación diaria: dos horas como mínimo.” Y “evitar nuevos nombramientos en tanto las disciplinas que se creen puedan ser eficientemente desempeñadas por el actual profesorado”. Oficio en la Carpeta de años 50. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁵⁴ Dos ejemplos de leyes durante estos años que fomentaban la formación profesional y técnica: la ley del 7 de marzo de 1941 concedía premios en metálico a los maestros de taller que hubieran instruido a mayor número de aprendices a año, y la ley del 23 de febrero de 1940 que obligaba a las industrias con más de 100 trabajadores a tener escuelas de aprendices.

¹⁵⁵ Eje central del marxismo. El poder como referencia a la producción material y apropiación de recursos colectivos.

¹⁵⁶ Orden del 23 de septiembre de 1939 estableciendo el aprendizaje obligatorio para los trabajadores de menos de 20 años, y dando normas para su inscripción en las oficinas de colocación obrera. Documento en la carpeta de los años 40. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁵⁷ Acta de sesión del Claustro del 4 de octubre de 1940. Carpeta de los años 40. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo de Vigo.

¹⁵⁸ Discurso inaugural del secretario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. En 1949-40. Pág.26

¹⁵⁹ Ibidem

¹⁶⁰ Ibidem

¹⁶¹ Discurso inaugural del secretario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. En 1949-40. Pág. 33

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Ibidem. P.31

¹⁶⁴ I Asamblea del Profesorado de Enseñanza Profesional y Técnica. Tema desarrollado por el profesor ponente, Luis Sala y María, “Sugerencias para el perfeccionamiento de la labor docente encomendada al profesorado de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos de España”. Ministerio de Educación Nacional. Madrid. Octubre de 1945.

¹⁶⁵ Sesión del Claustro del 23 de mayo de 1945, presidida por el Alcalde y acompañado por el Presidente de la Comisión de Cultura y Arte. Libro de Actas nº12. Pág.26-27. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de

Vigo.

¹⁶⁶ Reglamento de la Escuela Municipal de Artes y Oficios del año 1941. Capítulo 15º, artículo 52º. Carpeta de reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁶⁷ Memoria de inauguración del curso 1948-49. Pág. 34-35. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Memoria reglamentaria del secretario de la Escuela Municipal de Artes y Oficios. Año 1948-49. P.31

¹⁷⁰ Oficio del secretario de la EAO al profesorado, el 6 de noviembre de 1951. Carpeta de 1950. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁷¹ Oficio del secretario de la EAO al profesorado, el 15 de enero de 1952. Carpeta de 1950. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁷² España permite situar cuatro bases militares- a cambio de ayuda económica.

¹⁷³ Propuesta del Claustro de profesores para la mejora del Plan de estudios del año 1953. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁷⁴ La Comisión Permanente del Ayuntamiento la conforman: el Alcalde, el Teniente de Alcalde y Presidente de la Comisión de Cultura, dos Concejales y Vocales, el Director y el Secretario de la escuela. Oficio de la Comisión Municipal Permanente del 28 de septiembre de 1955. Carpeta de Planes de Estudios de años 50. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Ibidem.

¹⁷⁷ Ibidem.

¹⁷⁸ Ibidem.

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ Dictadura franquista. En Wikipedia. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Dictadura_de_Francisco_Franco#El_franquismo_de_1959_a_1969.

¹⁸¹ Estadísticas históricas de España. Fundación BBVA. Recuperado el 30 de noviembre de 2017 de http://www.fbbva.es/TLFU/dat/np_estadisticashistoricas.doc.

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ Artículo de Artemio. En el Faro de Vigo del 17 de enero de 1978.

¹⁸⁴ El sostenimiento de la Escuela cuesta al erario municipal la suma de cerca de tres millones de pesetas anuales. Oficio del letrado-asesor al secretario general. Carpeta (1956-1978). Archivo del Ayuntamiento.

¹⁸⁵ Documento de la Ponencia designada para la reforma de las enseñanzas a Comisión Permanente del Ayuntamiento en 1955. Carpeta de los años 50. Archivo de la Biblioteca de la EAO.

¹⁸⁶ Acta del 5 de julio de 1957. Libro de Actas nº12. Pág.69-71.

¹⁸⁷ Folio a máquina de octubre de 1964. Carpeta de los Planes de estudios. Años 60. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo

¹⁸⁸ Ibidem

¹⁸⁹ Decreto del 11 de octubre de 1967 de creación de la EAAOA. Carpeta (1956-1978) Archivo del Ayuntamiento de Vigo.

¹⁹⁰ Documento del letrado-asesor al Sr. Secretario general. Archivo del Ayuntamiento de Vigo. Carpeta EMAO (1956-1978).

¹⁹¹ Acta del Claustro de profesores del 25 de mayo de 1965. Libro de Actas nº13. Pág.10. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁹² Sesión del Claustro, el 25 de mayo de 1965. Libro de Actas nº13. Pág. 10. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁹³ Ibidem

¹⁹⁴ Informe de la Comisión Municipal de Cultura. Del 26 de enero de 1965. Carpeta de los años 60. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁹⁵ Sesión del Claustro del 3 de octubre de 1949. En esta sesión del Claustro asistió el Alcalde de la ciudad, y el profesorado le mostró su preocupación por la situación de inestabilidad generada por su interinidad. La situación de inestabilidad laboral permanecerá en los años 70 con un promedio de: 10 profesores funcionarios, 8 profesores interinos y 9 contratados.

¹⁹⁶ Goodlad, Sirotnik (1900:298). En Fullan, M. (2002): Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal. Pág. 22

¹⁹⁷ Sesión claustral del 20 de septiembre de 1965. Libro de Actas 13. Pág. 12. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁹⁸ Oficio del Ministerio de Educación Nacional a la EAO. El día 18 de septiembre de 1965. Carpeta de los años 60. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

¹⁹⁹ Carta del Director general de Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional. El día 14 de abril de 1966. Carpeta de los años 60. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁰⁰ Sesión del Claustro del 23 de mayo 1966. Libro de Actas 13. Pág. 14. Archivo Municipal Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁰¹ Ibidem

²⁰² No encontré ninguna documentación existente sobre esta cuestión.

²⁰³ Sesión del Claustro del 27 de mayo de 1968. Libro de Actas 13. Pág.24. Archivo Municipal de Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁰⁴ Comunicado de la directora de la EAO. El día 10 de enero de 1978. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁰⁵ La realidad más cercana a la escuela se aprueba el primer plan para Galicia donde se analizan y exponen algunos de los vacíos y problemas del desarrollo educativo de la región. Reconociendo tasas de escolarización en los ciclos de preescolar, secundaria y universitario bajas con respecto a la media española. Y se reconoce tasas de fracaso escolar relacionadas con la existencia de una lengua y cultura propia, que hasta el momento eran negadas o desconsideradas por el sistema educativo. En Costa Rico, A. (2004): Historia da educación e da cultura en Galicia. Vigo: Xerais. Pág. 1080.

²⁰⁶ La escuela se regía en el año 1973 por el reglamento del 5 de enero de 1957. Documento del 1 de agosto de 1973. Carpeta de 1886-1973. Archivo del Ayuntamiento de Vigo.

²⁰⁷ Moción en el Pleno Municipal del Alcalde de la ciudad el 23 de septiembre de 1970. En la prensa local el 17 de enero de 1978.

²⁰⁸ El secretario de la EMAO distingue tres etapas. La primera entre 1866 y 1900 de sentido ascensional. La segunda, de plenitud que es superación del impulso originario. Y la tercera, desde 1930, de crisis. Memoria anual realizada por el Secretario de la EMAO 1951-51. Pag.16

²⁰⁹ Prensa local "Hoja de Luna". Del 20 de octubre de 1980.

²¹⁰ Noticia en el Faro de Vigo, el 17 de enero de 1978.

²¹¹ Documento del 1 de agosto de 1973. Carpeta 1886-1973. Archivo del Ayuntamiento de Vigo.

²¹² Yrizar, I (2012): Memoria de España (DVD) TVE. Revisado el 11 de agosto de 2017. En <http://www.rtve.es/ala-carta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-franco-franco-franco/1505495/>

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ El Presidente de la Comisión de Educación del Ayuntamiento estaba al frente de la Concellería de la Educación y Cultura desde 1974 hasta 1979. Su carrera profesional estaba ligada a la enseñanza, que compaginó con sus actividades políticas, sociales y culturales. En el año 1978 impulsó la primera campaña municipal de escolarización, una iniciativa pionera en la región. También fue consejero de la Caja de Ahorros Municipal. Fomentó campañas para conseguir el grado de superior del Conservatorio de Música. Faro de Vigo, el 16 de enero del 2011.

²¹⁵ Oficio de la Comisión de Educación del Ayuntamiento. el 1 de septiembre de 1979. Carpeta de los años 70. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²¹⁶ Ibidem.

²¹⁷ El nombramiento de esta profesora se realizó de manera unilateral por el Comisario-director para las Escuelas de Artes u Oficios. Documento del 3 de octubre de 1973. En Hervada, J. (2004): Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo. Vol. III. Vigo: Cardeñoso. Pág. 1480

²¹⁸ El 29 de diciembre de 1977, encontramos el primer oficio de la directora dirigido al Alcalde del Ayuntamiento exigiendo la reanudación de las obras del edificio y advirtiéndole que en caso contrario: “esta Dirección se verá en la necesidad de interrumpir TODAS LAS ENSEÑANZAS DEL CENTRO”. En Hervada, J. (2004): Historia de la Escuela de Artes y Oficios. Vol.III. Vigo: Cardeñoso. Pág. 1483

²¹⁹ Sesión de Claustro del 23 de enero de 1978. Libro de Actas. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²²⁰ Faro de Vigo, el 17 de enero de 1978.

²²¹ Comunicado de la directora al Alcalde-Presidente de la EMAOA. Del 10 de enero de 1978. En Hervada, J. (2004): Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo. Vol.III. Vigo: Cardeñoso. Pág. 1484

²²² Faro de Vigo, el 17 de enero de 1978.

²²³ Ibidem.

²²⁴ Ibidem.

CAPÍTULO 5

²²⁵ Discurso del concejal “A” del Ayuntamiento: “Esta Escuela de Artes que poseía el Ayuntamiento y que estaba casi cayendo, teníamos la obligación de levantarla...”. Faro de Vigo del 26 de febrero de 1981.

²²⁶ Hoja del Lunes, del 7 de diciembre de 1981.

²²⁷ Claustro de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo el 1 de septiembre de 1979. Carpeta de los años 70. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²²⁸ Reglamento de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de 1957. Artículo 16. El claustro siempre había tenido la potestad de elegir al director y subdirector, incluso en la época franquista lo proponía al Ayuntamiento, y éste último lo elegía.

²²⁹ El documento del proyecto de escuela del vice-director no fue posible conseguirlo. El propio profesor durante una entrevista en el año 2002, me decía que no se acordaba dónde había sido guardado.

²³⁰ Conceptos señalados por el vice-director en una entrevista que le realicé el 20 de febrero del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²³¹ Ibidem.

²³² Faro de Vigo, el 2 de abril de 1980.

²³³ Faro de Vigo, el 4 de abril de 1980.

²³⁴ Faro de Vigo, del 9 de agosto de 1980.

²³⁵ La Voz de Galicia, del 28 de enero de 1981.

²³⁶ Ibidem.

²³⁷ Oficio de la directora al Presidente de la Comisión de Educación del Ayuntamiento, el 14 de octubre de 1978. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²³⁸ Ibidem.

²³⁹ El vicedirector presenta el 4 de abril de 1981 una demanda contra el ayuntamiento de Vigo solicitando que se abone la suma total de 2.191.553 ptas. por salario del período de abril 1978 a marzo de 1981. La primera deman-

da interpuesta por el vicedirector contra el Ayuntamiento reclama que le abonen los atrasos correspondientes a su trabajo como profesor equiparando las retribuciones brutas anuales como personal laboral al de funcionario. La Comisión Municipal resuelve favorablemente abonar al vicedirector 80.000 pts. en concepto de atrasos por dos horas diarias como profesor. La otra demanda interpuesta al Ayuntamiento se resolvió en mayo del año 1981, nuevamente a favor del vicedirector. Consigue el reconocimiento de la jornada completa realizada durante el tiempo que ejerció como director de la escuela. Esta información sale publicada en la Voz del día 31 de mayo de 1981 y el 5 de junio de 1981. También, en el Faro de Vigo del 28 de agosto de 1981.

²⁴⁰ Acta del Pleno Municipal del 29 de septiembre de 1981. Libro de Actas en el Archivo del Ayuntamiento de Vigo. Pág. 134.

²⁴¹ Ibidem.

²⁴² LA UNESCO, en el año 1949, promueve las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos para debatir su papel en la sociedad, el aprendizaje y educación. En estas conferencias se comienza a configurar un nuevo concepto de educación de adultos que dará lugar a los principios que rigen el proyecto de UP. En la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFINTEA) que se celebró en Hamburgo (Alemania) el 14-18 de julio de 1997 se hacen reiteradas menciones a algunos de estos principios como: la transformación del mundo laboral y su repercusión en la educación de adultos, la exigencia de introducir cambios en el concepto de alfabetización, la creación de una nueva definición de educación de adultos, y la necesidad de inversión por parte de los gobiernos. Revisado el 2 de diciembre de 2017. En <http://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion>.

²⁴³ Ley 6/2013, de 13 de junio, del Sistema universitario de Galicia. En https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130703/AnuncioC3B0-270613-0001_es.html

²⁴⁴ Ley 7/2001, de 2 de julio, de control en materia de creación y reconocimiento de universidades, centros universitarios y autorización de estudios en la Comunidad Autónoma de Galicia. En https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2001-14979

²⁴⁵ El Consejo de la Cultura nace en 1983 como un órgano asesor y consultivo, con capacidad de iniciativa, investigación y organización. Con personalidad jurídica propia y que actúa con independencia respecto a la administración.

²⁴⁶ Acta del Pleno del Ayuntamiento de Vigo del 29 de septiembre de 1981. Libro de Actas. P. 133. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo.

²⁴⁷ Ibidem.

²⁴⁸ Ibidem.

²⁴⁹ Hoja del Lunes, del 7 de diciembre de 1981.

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ Documento “Resumen dos traballos realizados” en la UP. 1981. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo.

²⁵² Entrevista al profesor J, el 5 de junio de 2001 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios.

²⁵³ Documento “Resumen dos traballos realizados” en la UP. 1981. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo.

²⁵⁴ Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre de 2007 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁵⁵ El despido del profesorado viene recogido en el acta del Pleno Municipal del 29 de septiembre de 1981. El concejal de UCD se refiere a esta cuestión en un momento del Pleno, con estas palabras: Liquidar al personal de la Escuela.

²⁵⁶ Ibidem.

²⁵⁷ Ibidem.

²⁵⁸ Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre de 2007 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁵⁹ Entrevista a la profesora D, el 20 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

²⁶⁰ Ibidem.

²⁶¹ Ibidem.

- ²⁶² La demanda fue presentada colectivamente por seis profesores, otros tres profesores la presentaron independientemente.
- ²⁶³ La noticia salió en el periódico Faro de Vigo, el 16 de febrero de 1982.
- ²⁶⁴ Entrevista a la profesora D, el 20 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ²⁶⁵ Faro de Vigo, del 26 de agosto de 1986.
- ²⁶⁶ La profesora A comentaba en la entrevista del 9 de septiembre de 2002 que mucha gente unía el nombre de la UP al partido socialista. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ²⁶⁷ Faro de Vigo, del 26 de agosto de 1986.
- ²⁶⁸ Proyecto de Universidad Popular de Vigo. 1981. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo. P. 2.
- ²⁶⁹ Entrevista al director en el Faro de Vigo, el 8 de mayo de 1983.
- ²⁷⁰ Ibidem.
- ²⁷¹ Atlántico diario, del 2 de junio de 1988.
- ²⁷² La Voz de Galicia, del 22 de diciembre de 1979 y del 7 de noviembre de 1979.
- ²⁷³ Atlántico diario, del 2 de junio de 1988.
- ²⁷⁴ Entrevista a alumna de dibujo I el 25 de octubre de 2001, en la UP de Vigo.
- ²⁷⁵ Palabras del director en la nota de prensa del Faro de Vigo del 21 de junio de 1986.
- ²⁷⁶ Ibidem.
- ²⁷⁷ Faro de Vigo del 20 de junio de 1986.
- ²⁷⁸ Faro de Vigo del 21 de junio 1986.
- ²⁷⁹ Ibidem.
- ²⁸⁰ Faro de Vigo, del 7 de agosto de 1987.
- ²⁸¹ Faro de Vigo, del 2 de febrero de 1987.
- ²⁸² La Voz de Galicia, del 17 de abril de 1986.
- ²⁸³ Faro de Vigo, del 26 de junio de 1986.
- ²⁸⁴ Faro de Vigo, del 10 de mayo de 1986.
- ²⁸⁵ Faro de Vigo, del 14 de agosto de 1987.
- ²⁸⁶ Entrevista al director de la UP. Faro de Vigo, del 20 de junio de 1986.
- ²⁸⁷ Director de la UP. Faro de Vigo, 10 de octubre de 1986.
- ²⁸⁸ Voz de Galicia, del 21 de junio de 1986.
- ²⁸⁹ Sesión ordinaria de J.R. El día 15 de noviembre de 1988. Libro de Actas en el Archivo del Ayuntamiento de Vigo.
- ²⁹⁰ Faro de Vigo, del 7 de agosto de 1987.
- ²⁹¹ Faro de Vigo, del 20 de junio de 1986.
- ²⁹² Ibidem.
- ²⁹³ Faro de Vigo del 17 de junio de 1984.
- ²⁹⁴ Faro de Vigo del 19 de agosto de 1982.
- ²⁹⁵ Ibidem.
- ²⁹⁶ Ibidem.
- ²⁹⁷ Faro de Vigo, del 17 de junio de 1984.
- ²⁹⁸ Ibidem.
- ²⁹⁹ En 1978 comienza en Bayona el grupo Atlántica. Román Pereiro (Vigo, 1933) fue uno de los impulsores, junto a Francisco Mantecón, uno de los fundadores. El grupo hizo cinco exposiciones—desde el año 1980 hasta 1983—que son muestras siempre de carácter multidisciplinar, que abarcaban pintura, escultura diseño y arquitectura. Dice Mariño (2000): “Atlántica, movimiento artístico gallego surgido a principios de la década de los ochenta, con la intención de crear un arte de carácter internacional, estuvo marcada por sus vinculaciones a una poética romántica, por los cambios generados en el contexto artístico español y a los que se dieron en cuanto a la nueva estética internacional, que afectó a la concepción del arte que se gestó a principios de dicha década”.

³⁰⁰ Faro de Vigo del 20 de septiembre de 1986.

³⁰¹ Ibidem.

³⁰² El País, del 22 de septiembre de 1986.

³⁰³ Ibidem.

³⁰⁴ El clientelismo es un hecho histórico en España, que se manifiesta sobre todo a partir del reinado de Isabel II, como una forma relativamente viable de acción política (Gilsenan, 1986) que permitía a las personas o a los grupos obtener beneficios, servicios o sus objetivos. En su inicio se identificó el clientelismo con el caciquismo, siendo este último una manifestación de un sistema de dominación utilizado para la formación de clientelas electorales, para defender los intereses económicos del cacique, y por otra, para crear identidad nacional y controlar los gobiernos locales financiando su déficit (Álvarez Junco, 1996: 71-89). La relación caciquil, no era un intercambio de favores libre, no se daba algo a cambio de algo, sino que se obligaba a realizar una determinada acción bajo el temor de perder la subsistencia económica. Según Tuñón de Lara (1973), los caciques eran grandes empresarios con posibilidad de contratar y emplear, que tenían gran capacidad para influir en la toma de decisiones económicas, políticas y administrativas, porque pertenecían al mundo de la Banca, Iglesia, Ejército o a los burócratas. El papel que desempeñaba el cacique era un instrumento del sistema de dominación, constituyéndose como la forma en que se desenvuelven las relaciones entre las élites económicas, utilizando sus clientelas para legitimar su liderazgo político (Corzo, 2002).

³⁰⁵ La Voz de Galicia del 12 de marzo de 1987.

³⁰⁶ La Voz de Galicia del 20 de noviembre de 1986.

³⁰⁷ Ibidem.

³⁰⁸ La Voz de Galicia del 12 de marzo de 1987.

³⁰⁹ Entrevista con el profesor J, el 5 de junio de 2001.

³¹⁰ En la Voz de Galicia del 9 de junio de 1987 informa de estos tres casos de enchufismos. Y relata la contratación del profesor X mediante una curiosa fórmula de interinidad administrativa.

³¹¹ Ibidem.

³¹² Ibidem

³¹³ Este profesor X fue quien lideró el proyecto de “Madrid se escribe con V de Vigo”. Además, fue un referente cultural y social dentro de la llamada movida de los 80 en la ciudad. Un movimiento de desarrollo cultural local.

³¹⁴ Diario de Galicia del 2 de junio de 1988.

³¹⁵ La Voz de Galicia del 9 de octubre de 1986.

³¹⁶ Faro de Vigo del 20 de noviembre de 1986.

³¹⁷ Entrevista a la profesora S el 3 de febrero de 2005, en su casa.

³¹⁸ Cuaderno de campo. Conversación con la profesora B, el día 2 de febrero de 2005. Universidad Popular.

³¹⁹ Ibidem.

³²⁰ Entrevista al profesor J, el 17 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³²¹ Entrevista al profesor K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³²² Ibidem.

³²³ Entrevista a la profesora D, el 20 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³²⁴ Ibidem.

³²⁴ Es difícil saber con exactitud el número de profesores y profesoras que ingresaron con recomendación en la escuela porque no se suele reconocer explícitamente, por la carga simbólica que se le ha dado a tal práctica a lo largo de la historia.

³²⁶ Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³²⁷ Entrevista al profesor J, el 17 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³²⁸ Entrevista al profesor K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³²⁹ Ibidem.

- ³³⁰ Entrevista al profesor K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³³¹ Entrevista al profesor J, el 17 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³³² Comentario del director en la Comisión de Cultura del Ayuntamiento del 5 de julio de 1982.
- ³³³ Entrevista a la profesora de repujado en cuero, el 20 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³³⁴ Entrevista a la profesora D, el 20 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³³⁵ Ibidem.
- ³³⁶ Ibidem.
- ³³⁷ Ibidem.
- ³³⁸ Ibidem.
- ³³⁹ Ibidem.
- ³⁴⁰ Ibidem.
- ³⁴¹ Entrevista a la profesora A, el 9 de septiembre 2002 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁴² Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁴³ Ibidem.
- ³⁴⁴ Entrevista a la profesora A, el 4 de diciembre del 2007 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁴⁵ Ibidem.
- ³⁴⁶ Ibidem.
- ³⁴⁷ Ibidem.
- ³⁴⁸ Entrevista a la profesora A, el 9 de septiembre del 2002 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁴⁹ Entrevista a la profesora D, el 20 de septiembre del 2002 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁵⁰ Entrevista a la profesora A, el 9 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁵¹ La Voz de Galicia, del 9 de junio de 1987.
- ³⁵² Ibidem.
- ³⁵³ Los criterios de contratación del profesorado eran cuatro (con un valor de 10 puntos cada uno): relación y conocimiento de la UP, adecuación al proyecto, capacitación técnica del seleccionado y situación laboral. Faro de Vigo del 23 de noviembre de 1988.
- ³⁵⁴ Entrevista al profesor J, el 17 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ³⁵⁵ Faro de Vigo, el 23 de noviembre de 1988.
- ³⁵⁶ Prensa local del 2 de julio de 1988.
- ³⁵⁷ Faro de Vigo, del 7 de noviembre de 1979.
- ³⁵⁸ Ibidem.
- ³⁵⁹ Ibidem.

CAPÍTULO 6

- ³⁶⁰ En una conversación de despacho, el secretario de la escuela me critica el poco interés de los políticos, comentándome que: “había que ‘aguantarse’ que la Escuela dependiera de ellos”. 18 de enero de 2006.
- ³⁶¹ Este modelo de organización burocrático de la JR es utilizado por M.Weber (1993), y responde a un concepto de tipo ideal basado en los principios de igualdad ante la ley, en la necesidad de una jerarquía normativa y en la relación con el mercado, como norma fundamental de los procesos de interacción social.
- ³⁶² En la sesión de JR del día 28 de noviembre 1995. Sr. X recuerda que fue primero representante vecinal del B y después pasó a ser concejal y representante político.
- ³⁶³ Otros organismos autónomos del Ayuntamiento tienen Juntas Rectoras con composiciones similares, confor-

madas por una mayoría de representantes políticos, entendiendo por estos a los representantes de la corporación municipal y vocales vecinales. En el caso de otra institución autónoma, la composición de su JR es exclusivamente política, sin tener ninguna otra representación, ni siquiera representación de los trabajadores. La otra institución autónoma del Ayuntamiento, actualmente tiene una JR conformada por los siguientes representantes: 3 vocales natos (el Alcalde [Presidente], el Gerente y un representante a propuesta de la dirección general de deportes de la Junta autonómica), y 17 vocales electos (10 vocales elegidos por la corporación municipal y 7 representantes de la comunidad viguesa, designados por la corporación municipal, con la siguiente proporción: 3 el PP, 2 el BNG, 2 PSdeG-PSOE).

³⁶⁴ En el cuaderno de campo tengo recogidas intervenciones del profesorado justificando la autoridad del director y su liderazgo. Un ejemplo, el 6 de septiembre de 2006. Ese día asistí a una reunión informal en la biblioteca de la escuela donde se encontraban cuatro profesoras de la escuela. El tema de la reunión era la reorganización de las aulas que quería hacer el nuevo director. La profesora F sospechaba que la idea hubiera surgido del profesorado. Me pregunta a mí, si había sido la responsable de la idea de unir en la misma clase Pintura y dibujo. La profesora F cuenta que estuvo hablando un montón de tiempo ayer con el director, de muchas cosas, y que no entiende de que quiera hacer esos cambios a estas alturas. Le preguntamos qué le había dicho sobre el asunto al dire. La profesora dice que se quedó parada, y que no dijo nada porque reacciona lentamente. La propuesta era que nos debíamos de oponer conjuntamente, porque si el profesorado no decía nada, el director lo daba como hecho consumado. La profesora F defendía al dire, diciendo que él estaba para dirigir y que para eso era el dire. La profesora B, le rebatió diciendo que no se podía dirigir sin consensuar y dialogar...

³⁶⁵ Estatutos de la UP. Capítulo III. Artículo 23. Carpeta de Reglamentos. Archivo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios.

³⁶⁶ Según datos recientes, el porcentaje de mujeres que desempeñan actividades laborales en la cúspide de la pirámide organizacional se sitúa en torno a un 2% en países como España, G. Bretaña, Italia, Canadá y EE.UU. (Barberá & Ramos, 2000).

³⁶⁷ La UP en sus primeros años depende de la concejalía de cultura del Ayuntamiento, pero en el año 1995 pasa a depender de la concejalía de educación.

³⁶⁸ Entrevista a una representante de la JR y concejala C, el 27 de diciembre del 2011. Escuela Municipal de Artes y Oficios.

³⁶⁹ Ibidem.

³⁷⁰ 1964-1970, Alcalde del franquismo. 1970-1974, Alcalde del franquismo. 1974-1978, Alcalde del franquismo. 1978-1979, Alcaldesa en la transición democrática. 1979-1991, Alcalde del PSOE. 1991-1995, Alcalde del PSOE. 1995-1999, Alcalde del PP. 1999-2003, Alcalde C. 2003, Alcalde del PSOE. 2003-2007, Alcaldesa del PP. Desde 2007, Alcalde del PSOE.

³⁷¹ Entrevista a la profesora A, el 9 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³⁷² Ibidem.

³⁷³ Cuaderno de campo. Reunión de profesores junto con el director, el 21 de octubre del 2003.

³⁷⁴ Cuaderno de campo. Conversación con el representante del alumnado el 7 de diciembre de 2005. Clase de dibujo de la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

³⁷⁵ Ibidem.

³⁷⁶ Ibidem.

³⁷⁷ Los representantes escolares asistieron a las reuniones un porcentaje medio de 3,08%, sobre una representación real media de 3,5%. Los representantes políticos asistieron un porcentaje medio de 11,08%, frente a una representación real media de 14,25%.

³⁷⁸ Los porcentajes de asistencia e intervención se realizaron a partir de las actas de las reuniones de la JR.

³⁷⁹ Los representantes que se han contabilizado son aquellos que tienen derecho a voto en J.R desde el año 1988 hasta el 2005. Por lo que no se ha contabilizado la figura del interventor y el secretario que no tienen voto.

³⁸⁰ Los varones a la JR asistieron un porcentaje medio de 7,8 sobre una representación real media de 10,8. Y las mujeres asistieron un 5,4 sobre una representación media de 7,2.

³⁸¹ La jefatura de estudios solamente asistió a una sola reunión durante esta legislatura. Después el puesto permanecerá vacante.

³⁸² En este cálculo no se ha contabilizado las intervenciones de la Presidencia al considerar que es una función específica en la junta.

³⁸³ Cuaderno de campo. Conversación con el representante del profesorado, la profesora T y yo. El día 19 de febrero del 2017.

³⁸⁴ Sesión de JR del 21 de abril 2003.

³⁸⁵ Los representantes del BNG solicitaron información sobre la gestión de los cursos del INEM impartidos durante aquellos años en la UP en las reuniones del 7 de octubre, 15 noviembre y 29 de junio de 1988.

³⁸⁶ Ibidem.

³⁸⁷ El representante C pide que se celebren con más frecuencia reuniones. En la Sesión de J R del 16 de noviembre de 1990.

³⁸⁸ Sesión de la JR del 24 de marzo de 1997.

³⁸⁹ Ibidem.

³⁹⁰ Un ejemplo, de la reunión extraordinaria del 28 de noviembre 1995.

³⁹¹ Sesión de JR extraordinaria del 15 diciembre de 2006.

³⁹² Sesión de JR extraordinaria del 22 de septiembre de 2003.

³⁹³ Esta visión es defendida por los representantes C en la sesión de JR del 18 de marzo 1998 y del 26 septiembre 1991. También por los representantes A en la sesión de JR del 4 de abril del 2001.

³⁹⁴ Cuaderno de campo. En una reunión sindical donde asistí como delegada, el presidente E repetía constantemente que no había dinero y que la Escuela, a diferencia de otras instituciones autónomas, no generaba recursos propios. Reunión sindical, el 23 de junio de 2006.

³⁹⁵ Discurso de la Presidencia. Sesión de la JR del 22 de septiembre de 1992.

³⁹⁶ Sesión de la JR del día 15 de enero 1990.

³⁹⁷ Los miembros de la JR votaron todos a favor, con el ascenso de los dos representantes C. Sesión de la JR del día 15 de enero 1990.

³⁹⁸ Este representante estuvo en la JR como vocal vecinal desde la 1ª JR, el 15 de febrero de 1988 y hasta la convocatoria pública de la plaza de profesor.

³⁹⁹ En esta convocatoria también sacaron dos plazas de profesorado en nivel C1 con una carga lectiva de 15 horas semanales.

⁴⁰⁰ Sesión de JR del 30 de octubre de 1995.

⁴⁰¹ Parte del mitin "Pasado, presente y futuro de la Universidad Popular". Salón de actos de la Universidad Popular, el 3 de abril del 2003.

⁴⁰² Sesión de JR del 13 septiembre 1994.

⁴⁰³ Sesión de la JR del 29 de octubre 1991.

⁴⁰⁴ Discurso del presidente A en la sesión de JR del 22 de septiembre de 1992 y en la sesión del 15 de julio de 1993. Este discurso es compartido por los representantes Cs en varias ocasiones. Por ejemplo, en la sesión de JR del 7 de octubre de 1988, el 30 de octubre de 1995 o el 12 de julio de 2002.

⁴⁰⁵ Declaración del Presidente en la reunión de JR del 15 de julio de 1993.

⁴⁰⁶ Ibidem.

⁴⁰⁷ Sesión de JR del 30 de octubre de 1995.

⁴⁰⁸ Sesión de JR del 22 de septiembre de 1992. Se presenta la memoria de actividades y se indica que hubo 2450 peticiones, para una oferta de plazas de 1146. Señala el presidente que el mayor número de peticiones se producen en corte y confección, con 313; en inglés con 283; encuadernación con 258 y dibujo y pintura con 226.

⁴⁰⁹ Sesión ordinaria de JR del 30 de octubre de 1995.

⁴¹⁰ Cuaderno de campo. Conversación informal con la representante C, el 27 de diciembre del 2011.

⁴¹¹ Ibidem.

⁴¹² Sesión ordinaria de J.R del día 29 de junio 1988.

⁴¹³ Los representantes del BNG solicitaron información sobre la gestión de los cursos del INEM impartidos durante aquellos años en la UP en las reuniones del 7 de octubre, 15 noviembre y 29 de junio de 1988.

⁴¹⁴ Ibidem.

⁴¹⁵ Cuaderno de campo. Reunión entre tres profesores y dos representantes As en el Ayuntamiento. El motivo era el tema de la inestabilidad laboral de los profesores contratados temporales, el 8 de junio del 2006.

⁴¹⁶ Ibidem.

⁴¹⁷ Cuaderno de campo. Reunión informal con un grupo de profesores en la UP, el 3 de diciembre de 2005.

⁴¹⁸ El representante del alumnado estuvo en el puesto del 29 de junio de 2001 al 27 de octubre de 2002, coincidiendo con la Presidencia C en la JR. Este representante tenía relación con la educación, era profesor de Educación Secundaria y había estado de jefe de estudios en su centro.

⁴¹⁹ Conversación con el representante del alumnado, el 7 de diciembre de 2005, en la clase de dibujo de la UP. Diario de campo.

⁴²⁰ Ibidem.

⁴²¹ La representante del alumnado estuvo en el puesto a partir del año 2003 coincidiendo con la Presidencia de D. Esta representante es profesora de primaria y tiene una larga experiencia de otros centros escolares.

⁴²² Cuaderno de campo. Conversación informal con la representante del alumnado, el 12 de junio 2006 en la UP.

⁴²³ Cuaderno de campo. Conversación informal en una tienda de materiales con la exrepresentante del alumnado, el 3 de febrero 2006.

⁴²⁴ Sesión de JR del 17 de enero del 2000.

⁴²⁵ Cuaderno de campo. Reunión informal en una cafetería con el director, una administrativa y tres profesoras de la UP, el 25 de abril 2006.

⁴²⁶ Ibidem.

⁴²⁷ Reunión de la Comisión sindical con la Directora en el Ayuntamiento, el 14 de septiembre de 2005. Cuaderno de Campo.

⁴²⁸ Reunión como delegada sindical con la Directora en el Ayuntamiento, el 19 de diciembre de 2005. Cuaderno de Campo.

⁴²⁹ Entrevista al profesor J, el 17 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios.

⁴³⁰ Entrevista al profesor K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios.

⁴³¹ Cuaderno de campo. Conversación en la comida de jubilación de una compañera. El 2 de marzo del 2007.

⁴³² Las personas recurrimos al pasado para encontrar sentido social al presente y para preservarlo o legitimar un estatus (Pereiro Pérez, 2005:101). El cambio es una representación idealizada del pasado escolar, como símbolo de prestigio, de memoria ciudadana e instrucción obrera.

⁴³³ Cuaderno de campo. Conversación en la clase de dibujo con el representante del alumnado, el día 7 de diciembre del 2005.

⁴³⁴ Sobre esta cuestión de las dietas por asistencia recogí una conversación en el cuaderno de campo con el representante del alumnado, donde me contaba que algunos representantes de la JR están en más comisiones. Me decía que algunos, con el cobro de las dietas, se sacan un buen pellizco. Aula de dibujo, el 7 de diciembre de 2005.

⁴³⁵ En la J R del 26 diciembre 1995, el representante A dice no entender cómo las obras en la UP después de 6 meses en el mandato del Grupo Municipal no han terminado. El Presidente B dice que le sorprende cuando en el mandato anterior las cosas se hicieron muy mal, y desde noviembre de 1993, donde surgieron los problemas de la U.P, y hasta julio de 1995 no se fue capaz de solucionar los problemas.

⁴³⁶ En la JR del 14 de abril 1999 se aprueba suspender temporalmente las actividades en la UP, a la espera de los

informes técnicos y jurídicos sobre la situación de los edificios y de su utilización.

⁴³⁷ En la JR del 30 octubre 1995 un representante, A, pregunta a la presidenta B sobre su opinión acerca de la descentralización de las actividades en las asociaciones de vecinos. La presidenta dice que es producida por las obras en el edificio, pero el objetivo es volver a la UP. En la JR del 12 de diciembre 2000 un representante de PROVI se refiere al alquiler del edificio de Asefal donde se han instalado las clases.

⁴³⁸ Cuaderno de campo. Reunión en el despacho del director. 12 de junio de 2006.

⁴³⁹ Cuaderno de campo. Conversación con el director y funcionario de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Vigo. 20 de septiembre de 2006.

⁴⁴⁰ Ibidem.

⁴⁴¹ Sesión del Orden del 22 de septiembre de 1992.

⁴⁴² Sesión de JR del 26 septiembre 1991.

⁴⁴³ Sesión ordinaria de JR del 23 noviembre 1992.

⁴⁴⁴ Sesión ordinaria de JR del 30 de junio del 2000.

⁴⁴⁵ Entrevista a la profesora A, el 9 de septiembre del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁴⁶ Entrevista al representante del alumnado, el 16 de abril del 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁴⁷ Méndez (2004: 86-87) habla de los principios rectores de la política cultural defendida en las comparecencias ante el Congreso de los Diputados por las Ministras de Cultura del PSOE, S. Becerril y Carmen Alborch. Habla de propuestas similares por parte de las dos ministras, tomando como referencia el proyecto cultural de la UE y a la necesidad de desarrollar una identidad cultural común.

⁴⁴⁸ La Voz de Galicia del 18 de noviembre de 1990.

⁴⁴⁹ En la sesión de JR del 29 de junio 1988 viene recogida la dimisión presentada por el director y el nombramiento de un sustituto. Presentado como técnico en actividades culturales y educativas del Ayuntamiento.

⁴⁵⁰ Ibidem.

⁴⁵¹ Hay numerosas reuniones donde aparece como asunto del día la convocatoria de plazas para impartir cursos.

⁴⁵² Sesión de JR del 6 de julio 1994.

⁴⁵³ Sesión de JR del 22 de septiembre del 1992.

⁴⁵⁴ Sesión de JR del 8 de julio de 1992.

⁴⁵⁵ Sesión Ordinaria de JR del 4 de mayo del 1988.

⁴⁵⁶ Las 16 especialidades: Artes Gráficas, Talla en Madera, Cerámica, Vídeo, Instrumentos Musicales Populares Gallegos, Orfebrería, Luthería Antigua, Francés, Inglés, Corte y Confección, Repujado en cuero, Encuadernación, Dibujo y Pintura, Diseño Gráfico, Música Moderna y Gallego.

⁴⁵⁷ Sesión ordinaria de JR del 4 de abril 2001.

CAPÍTULO 7

⁴⁵⁸ Cuaderno de campo. Conversación entre tres profesores y dos representantes A en el Ayuntamiento. El motivo era el tema de la inestabilidad laboral de los profesores contratados temporales, el 8 de junio del 2006.

⁴⁵⁹ En un artículo del Atlántico Diario del 30 de junio del año 1988, se comunica que el grupo municipal en el gobierno recurre el acuerdo tomado en la comisión de gobierno celebrada el 20 de junio de ese mismo año. Un portavoz del grupo municipal considera que dicho acuerdo incumple los estatutos de la UP.

⁴⁶⁰ Sesión ordinaria de JR del 5 de noviembre 1990.

⁴⁶¹ Ibidem.

⁴⁶² Acta del Pleno Municipal del 30 de junio de 1988. Archivo Municipal del Ayuntamiento de Vigo.

⁴⁶³ En mi cuaderno de campo recogí varias conversaciones con funcionarios del Ayuntamiento donde me conta-

ban las relaciones clientelares de este nuevo director. Un funcionario de la Concejalía me contó que le habían preparado a “A” la plaza a medida para ingresar en el Ayuntamiento. “El tribunal de su plaza era un tribunal de amigos.... El director se tuvo que preparar 15 temas en vez de 90 temas como corresponde por la categoría de la plaza” (conversación registrada en el Cuaderno de campo en una cafetería el 30 de junio de 2008). En otra conversación con un representante sindical del Ayuntamiento me contaba que con el Alcalde B funcionó el sistema clientelar a tope, “de tal forma que el director había entrado como funcionario gracias a él...” (conversación registrada en el Cuaderno de Campo con C en el Ayuntamiento de Vigo el 7 de octubre de 2009).

⁴⁶⁴ Cuaderno de Campo. Conversación informal con la profesora B. El 23 de marzo 2006.

⁴⁶⁵ Cuaderno de campo. Conversación con el director y funcionario de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Vigo. El 20 de septiembre de 2006.

⁴⁶⁶ En una conversación de despacho, el secretario de la escuela me critica el poco interés de los políticos y me dice que “había que aguantarse que dependiera de ellos”. El 18 de enero de 2006.

⁴⁶⁷ Cuaderno de campo. Conversación informal con la profesora B en la EMAO. El 19 de marzo del 2002.

⁴⁶⁸ El profesor K me comentaba en una entrevista que sentía temor. Entrevista al profesor K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios.

⁴⁶⁹ Cuaderno de Campo. Conversación informal con la profesora B. El 23 de marzo 2006.

⁴⁷⁰ Cuaderno de campo. Comida de jubilación de una compañera, el 8 febrero de 2007.

⁴⁷¹ Ibidem.

⁴⁷² Cuaderno de campo. Comentario de Raquel en octubre del año 2009.

⁴⁷³ Cuaderno de campo. Comentario de una ordenanza. El 12 de mayo del 2006.

⁴⁷⁴ Cuaderno de campo. Conversación informal con el profesor R. El 11 de noviembre del año 2006.

⁴⁷⁵ Entrevista conjunta a la profesora D y profesora C, el 4 de septiembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁷⁶ Las comunicaciones oficiales que recibía el profesorado alternaban la denominación de “reunión” o “claustró”, aunque la denominación más empleada era esta última.

⁴⁷⁷ Cuaderno de campo. Reunión del profesorado con la recién nombrada directora accidental, el 14 de septiembre de 2005.

⁴⁷⁸ Cuaderno de campo. Conversación con la profesora D. El 6 de julio del 2008.

⁴⁷⁹ Las convocatorias escritas de aviso de reunión con orden del día solamente se promovieron en los primeros años de esta dirección y, en alguna ocasión, al final de su mandato.

⁴⁸⁰ Cuaderno de campo. Comida de profesoras. El 6 de febrero del 2007.

⁴⁸¹ Cuaderno de campo. Comida con algunas profesoras, el 16 mayo del 2006.

⁴⁸² Entrevista al profesor K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁸³ Cuaderno de campo. Conversación con el profesor M. El 24 de noviembre del 2005.

⁴⁸⁴ Entrevista al profesor R. El 25 de octubre del 2007.

⁴⁸⁵ Entrevista al profesor P. El 14 de febrero del 2005.

⁴⁸⁶ Cuaderno de campo. Comida de algunas profesoras. Comentario de profesora C. El día 19 de febrero del 2004.

⁴⁸⁷ Estos profesores eran 3 o 4, dependiendo del momento y de sus interacciones. Todos ellos disponían de poder de influencia y privilegios sobre los demás.

⁴⁸⁸ Cuaderno de campo. Conversación con la profesora C, el 10 de julio de 2001. Esta profesora expresa que la Escuela siempre fue un “mundo de machitos”.

⁴⁸⁹ Cuaderno de campo. Conversación informal con la profesora B. Esta profesora tilda a estos profesores de “pelotas”. El 5 de mayo del 2006.

⁴⁹⁰ Cuaderno de campo. Conversación tomando café después de una comida de jubilación de una compañera. Estaba el profesor Q, S, R, B y yo. El 2 de marzo del 2007.

⁴⁹¹ Cuaderno de campo. Comida de jubilación de una compañera, el 8 febrero de 2007.

⁴⁹² Entrevista a la profesora A, el 4 diciembre 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁴⁹³ Cuaderno de campo. Conversación con el representante del alumnado, el 5 de mayo del 2004.

⁴⁹⁴ Cuaderno de campo. Comentarios de la profesora B y la profesora C, el 4 de julio del año 2011 en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo. Cuaderno de campo, comida con algunas compañeras. El 11 de mayo del 2005.

⁴⁹⁵ Entrevista al profesor R. El 25 de octubre del año 2007.

⁴⁹⁶ Ibidem.

⁴⁹⁷ La profesora E me contaba en una entrevista que “no podíamos hablar, te interrumpían”. Entrevista a la profesora E, el 3 de febrero de 2005, en su casa.

⁴⁹⁸ Las circunstancias que hacían pensar de esta manera eran las siguientes:

1- El equipo del profesorado lo conformaba un grupo mayoritario de hombres. Un total de 63% profesores frente a un 36% de profesoras.

2- Los profesores disfrutaban de mayor estabilidad en el empleo y de un nivel más alto de categorías que las profesoras.

3- La identificación de estos profesores con el director por ser hombres, la pertenencia a la misma generacional y el estatus profesional.

4- La red de influencia de estos profesores que se movía a nivel político y social.

⁴⁹⁹ Cuaderno de campo. Comida de jubilación de una compañera. El 2 de marzo del 2007.

⁵⁰⁰ Cuaderno de campo. Comida con algunas profesoras, el 16 mayo del 2006.

⁵⁰¹ Cuaderno de campo. Comida con algunas profesoras, el 14 de marzo 2007.

⁵⁰² Cuaderno de campo. Conversación informal con un grupo de profesores. El 23 de abril del 2001.

⁵⁰³ Entrevista a la profesora K, el 7 de septiembre de 2001. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵⁰⁴ Las profesoras de mayor edad eran 6 de un total de 22 profesores, y 2 profesoras jóvenes. Estas profesoras eran mayores de 50 años, y 4 de ellas pertenecían al grupo de las veteranas en la escuela.

⁵⁰⁵ Entrevista conjunta a la profesora D y profesora C, el 4 de septiembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵⁰⁶ Ibidem.

⁵⁰⁷ Entrevista a la profesora I el 3 de febrero de 2005, en su casa.

⁵⁰⁸ Cuaderno de campo. Comida de jubilación de una compañera. El 2 de marzo del 2007.

⁵⁰⁹ Entrevista a la profesora C, el 10 de septiembre de 2002. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵¹⁰ Entrevista a la profesora E, el 3 de septiembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵¹¹ Ibidem.

⁵¹² Entrevista conjunta a la profesora D y profesora C, el 4 de septiembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵¹³ Entrevista a la profesora E, el 3 de septiembre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵¹⁴ Cuaderno de campo. Conversación en una comida entre las profesoras R, B, C, D.F, el profesor R y yo. El 20 de abril del 2007.

⁵¹⁵ Cuaderno de campo. Conversación con la profesora C, el día 1 de junio del 2005.

⁵¹⁶ Cuaderno de campo. Conversación con Marta en la portería de la escuela. 10 de Julio del 2006.

⁵¹⁷ Ibidem.

⁵¹⁸ Este director convirtió la escuela en la metáfora del panóptico, su ansia de control le llevó a colocar cámaras de vigilancia por todo el edificio. Su obsesión por la vigilancia del “patrimonio” y de los trabajadores generó resistencias y acciones de contestación por parte de algunos profesores.

⁵¹⁹ Cuaderno de campo. Conversación con la profesora B. El día 19 de noviembre del 2002.

⁵²⁰ Entrevista a las profesoras D y C, el 10 de octubre 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.

⁵²¹ Ibidem.

- ⁵²² Entrevista a profesor R, el 25 de octubre del 2007. Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo.
- ⁵²³ Cuaderno de campo. Conversación en una comida de Navidad, el 22 de diciembre del 2005.
- ⁵²⁴ Cuaderno de campo. El profesor J se refería en una reunión de todos los trabajadores de la escuela a que estando este director “las cosas se resolvían en el despacho”. El 15 de noviembre del 2005.
- ⁵²⁵ Cuaderno de campo. Comida de Navidad. Comentario de la profesora C. El 22 de diciembre del 2005.
- ⁵²⁶ Cuaderno de campo. Conversación en una cafetería entre ordenanza, la profesora C, profesora B y yo. La profesora B hablaba de “culebrear”, que significaba poner en funcionamiento las estrategias de poder para negociar sus intereses. Una manera “de sobrevivir en la Escuela”. El 21 de abril del 2006.
- ⁵²⁷ Cuaderno de campo. Conversación con el profesor P, el 21 de noviembre del 2005.
- ⁵²⁸ Cuaderno de campo. Conversación con el profesor M, el 14 de marzo del 2007.
- ⁵²⁹ Cuaderno de campo. Conversación con el profesor de música donde me cuenta que está en contacto con la Xunta de Galicia para crear un Conversatorio de música. El 14 de marzo del 2007.
- ⁵³⁰ Cuaderno de campo. Reunión en el despacho del director con 5 profesores, el 13 de junio 2005.
- ⁵³¹ Cuaderno de campo. Conversación en el café después de la comida por la jubilación de una compañera. El 2 de marzo del 2007.
- ⁵³² Cuaderno de campo. Comida con las profesoras, el 12 de mayo del 2005.
- ⁵³³ Cuaderno de campo. Conversación en mi aula, el 16 de septiembre del 2003.
- ⁵³⁴ Cuaderno de campo. Reunión en el despacho del director. El 13 de noviembre del 2002.
- ⁵³⁵ Ibidem.
- ⁵³⁶ El horario y la jornada laboral es un mecanismo de lucha que forma parte de la micropolítica de cualquier escuela. Es un tema candente en todas las escuelas (Serrat, 2000) con pronunciamientos por parte del profesorado y de otros colectivos sociales sobre un modelo de jornada partida de mañana o de tarde, o condensada.
- ⁵³⁷ Cuaderno de campo. Comida con la profesora R, B, C, D, F, el profesor R y yo. El 9 de febrero del 2005.
- ⁵³⁸ Cuaderno de campo, conversación en una comida con la profesora R, B, C, D, F, el profesor R y yo. El 3 de febrero del 2005.
- ⁵³⁹ Cuaderno de campo, conversación en una comida con la profesora R, B, C, D, F, el profesor R y yo. El 13 de febrero del 2002.
- ⁵⁴⁰ Cuaderno de campo, conversación con el profesor R. El día 22 de abril de 2003.
- ⁵⁴¹ Cuaderno de campo, conversación en una comida con la profesora R, B, C, D, F, el profesor R y yo. El 4 de abril del 2006.
- ⁵⁴² Ibidem.
- ⁵⁴³ Cuaderno de campo, conversación informal en la escuela con los profesores T,C, I, B,D y yo. El día 10 de abril del 2002.

Referencias

Abad, I. (2009). "Las dimensiones de la «represión sexual» durante la dictadura franquista". En *Revista de historia Jerónimo Zurita*, nº 84, pp. 65-86.

Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Antúñez, S. & Gairín, J. (2009). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Arcas, B. R. (2003). "La educación de las personas adultas: la complejidad de un campo y de una práctica social". En *Educar*, nº 32, pp. 55-65.

Bacharach, S. & Mitchell, S. (1987). *The generation of practical theory: Schools as political organizations*. (Vol. Handbook of organizational behavior). Englewood Cliffs: J. W. Lorsch.

Bacharach, S. & Lawner, E. (1982). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining* Jossey-Bass. San Francisco: Jossey-Bass.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Barberá, E. & Ramos, A. & Sarrió, M. & Candela, C. (2002). "Más allá del «techo de cristal». Diversidad de género". En *Sostre de Vidre* (coord.). *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 40, pp.55-66.

Bardisa, T. B. (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares". En *Revista Iberoamericana de educación*, nº 15, pp. 13-52.

Bhabha, H. (2013). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bernal, J. L. (1997). El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.

Bernal, J. L. (2004). "La micropolítica: un sentimiento. Organización y gestión educativa". En Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, nº 12, pp. 11-16.

Bernstein, B. (1985). "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En Revista colombiana de educación, nº 15, pp. 35-55.

Bernstein, B. B. (1988). Clases, códigos y control. Madrid: Akal.

Blase, J. (1987). "Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools". En Urban Education, nº 22, pp. 286-309.

Blase, J. (Ed.). (1991). The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation. Newbury Park, Calif: Sage.

Blase, J. (2002). "Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado". En Revista de currículum y formación del profesorado, nº 6, p. 2.

Bolívar, A. (2010). "El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas". En Individuo y Sociedad, nº 9, pp. 9-33.

Bolívar, A. (2016). "Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. Organización y gestión educativa". En Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, nº 24, pp.26-29.

Bolívar, A. (2005). "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros". En Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, nº 9, pp. 58-68.

Bolívar, A. & González, J. A (2010). "Liderazgo pedagógico: Una dirección para el aprendizaje. Organización y gestión educativa". En Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, nº 18, pp. 14-15.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C & Melendres, J. & Subirats, M. (1981). La reproducción elementos para una teoría de enseñanza. Barcelona: Laia.

Braslavsky, C. & Cosse, G. (2006). "Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones". En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, pp. 1-26.

Burr, V. (1995). An introduction to social constructionism. London: Routledge.

Cazorla, J. (1992). Del clientelismo tradicional al clientelismo de partido: evolución y características. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials, nº 55.

Cerri, C. (2010). "La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil". En *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, nº 13, pp. 1-32.

Cetzal, P. & Delgado, M. & Reche, C. (2012). "El poder en las organizaciones escolares... todos lo buscan, pocos lo consiguen". En *Revista de Educación y ciencia*, vol. 2, nº 5, pp. 33-45.

Clifford, J. (2009). *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia* (consulta el 27 de noviembre de 2017). Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Coronado Chuye, Y. (2007). *Participación de los actores de la institución educativa en la gestión del cambio. El caso de una escuela pública de Lima* (Tesis de maestría). Escuela de Posgrado de la PUCP, Lima-Perú.

Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia: séculos IV-XX: permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo: Xerais de Galicia.

De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.

De la Mata, G. (2014). *Innovation for Social Change. ¿Cómo convertir a tu empresa en una organización inteligente? Las 5 disciplinas de Peter Senge*. (consulta el 17 de noviembre de 2017). Disponible en: <http://innovationforsocialchange.org/las-5-disciplinas-del-aprendizaje-organizacional-por-peter-senge/>

De la Peña, P. (2001). *Cruz Roja: un siglo en la historia de Vigo*. Vigo: Instituto de Estudios Vigueses.

Delgado, M. (2005). "El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". En *Revista española de pedagogía*, vol. 63, nº 232, pp. 367-388.

Delgado, M. & Trujillo, J. M. & Martínez, T. S. (2009). "La oposición al poder en un centro educativo. Un análisis etnográfico". En *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, nº 23, pp. 173-196.

"Dictadura de Francisco Franco" (s.f.) En Wikipedia (consulta el 7 de noviembre de 2017). Disponible en: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Dictadura_de_Francisco_Franco&oldid=103222414

Douglas, J. D. (1976). *Investigative social research: individual and team field research* (1. print). Beverly Hills, Calif.: Sage.

Durán, M. D. (2008). *La Escuela de Artes y Oficios de Vigo durante el primer tercio del siglo XX: el centro que contribuyó a crear el gran Vigo*. Vigo: Cardeñoso.

Escolano, A. (1989). "Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica crítica durante el Franquismo". En *Historia de la Educación*, nº 8, pp.7-27

España (1989). Ley 11/1989, de 20 de julio, de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia. Boletín Oficial del Estado [en línea], 27 de octubre de 1989, nº 258, 33892-33894 [consulta: 3 abril 2017]. Disponible en:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1989-25252

Espí-Hernández, A. (2017). "Presencia de la mujer y brecha de género en la política local española". En *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, nº1, pp. 133-147.

Falcón, R. (1965). "La enseñanza de las artes aplicadas y de los oficios artísticos". En *Revista de educación. Estudios*. LXI nº 178, pp. 63-70.

Faro de Vigo (2013). El mundo de la cultura homenajea a Xosé Francisco Armesto Faginas (consultada el 20 de febrero de 2013). Disponible en: <http://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2013/02/19/mundo-cultura-homenajea-xose-francisco-armesto-faginas/760160.html>

Feijoo Souto, P. & Fernández, B. (2004). "El asentamiento de las bases de las relaciones públicas en la Xunta de Galicia a partir de la «Era Fraga»". En *Zer: Revista de estudios de comunicación*, nº 17, pp. 101-120.

Fernández, J. A. (2000). "El descubrimiento de la educación permanente". En *Educación XXI*, nº3, pp. 22-51.

Fernández, Ma L. (2000). "Innovar en la escuela desde la dirección, en tiempos de supervivencia". En *clave pedagógica*, nº 2, pp. 147-162

Fernández, Mª L. (2001). *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (2005). *La voluntad de saber* (2. Ed.). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI.

Fullan, M. (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En *Revista de educación*, nº 304, pp. 147-161.

Fullan, M. (2002a). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". En *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.6, nº1-2.

Fullan, M. (2002c). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2005). *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*. Springer Netherlands: A. Lieberman.

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2011). "Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro". En *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, nº 3, pp. 31-35.

García Canclini, N. (1982). *Las Culturas Populares en el Capitalismo*. México: Nueva Imagen.

García de Cortázar, F. & González Vesga, J. M. (2012). *Breve historia de España*. Madrid: Alianza Editorial.

García de León, M. A. & Fresno, M. F. & Andreu, S. A. (2003). "Las investigadoras científicas: análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género". En *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, pp. 337-360.

García, P. J. (2009). *Tratos de favor y clientelismo político en democracia. Dos estudios de caso Galicia y Norte de Portugal (Tesis doctoral)*. Universitat Autònoma de Barcelona.

García Pazos, F. (1992). "Modificaciones del mapa educativo en Galicia con las reformas de la educación media y universitaria: análisis espacial de las relaciones Educación-Territorio". En *Revista ADAXE*, nº 8, pp. 73-80.

Geertz, C. (1999): "Dos visiones de la antropología". En *Revista de Occidente*, nº 222, pp. 136-151.

Geertz, C. (2008). *El Antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Giroux, H. A. & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

Giroux, H.A (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.

Giroux, H. A. (2011). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.

Gómez, R. & Luisa, M. (2012). "La formación profesional del obrero como mecanismo de modernización económica e industrial durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)". En *Rúbrica Contemporánea*, vol. 1, nº1, pp. 157-176.

González, M. T. (1994). "La dirección escolar: Más allá de una concepción técnica y gerencial". En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, nº8-9, pp. 3-20.

González, M. T. (1997). "La micropolítica escolar: algunas acotaciones". En *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.1, nº2, pp. 45-54.

Goodson, I. (1995). "The Story So Far: Personal knowledge and the political". En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 8, nº1, pp. 89-98.

Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.

Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

Graziano, L. (2006). "Patron-Client Relationships in Southern Italy". En *European Journal of Political Research*, vol.1, nº1, pp. 3-34.

Guerra, M. Á. (2010). "La formación del profesorado en las instituciones que aprenden". En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 68, pp. 175-200.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2009). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, D. H. (1983). "The teaching of art and the art of teaching: towards an alternative view of aesthetic learning". En Hammersley, M. y Hargreaves, A. (eds.). *Curriculum practice: some sociological case studies*. London: Routledge.

Heras, M. O. (2006). "Mujer y dictadura franquista". En *Aposta: Revista de ciencias sociales*, nº 28, p. 1-16.

Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (2011). "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto". En Hernández, F. & Sancho, J.M y Rivas, J.I (coord.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Esbrina, pp. 13-22.

Hervada Fernández-España, J. (2004). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo (Vol. III)*. Vigo: Cardeñoso.

Hoyle, E. (1996). Organization Theory in Education: Some issues. En Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona, pp. 25-43

Hoyle, E. (1986). The politics of school management. Bungay, Suffolk, Londres: Hodder and Stoughton.

Iannaccone, L. (1975). Education policy systems: A study guide for educational administrators. Fort Lauderdale: Nova University Press.

Jares, X. R. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". En Revista Iberoamericana de educación, nº 15, pp. 53-74.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). Discourse and Social Psychology. Beyond attitudes and behaviour. Londres: Sage.

Labra, J. P. (2004). "Cultura escolar y resistencia al cambio". En Tendencias pedagógicas, nº 9, pp. 131-142.

Lage, X. & Losada, A. & Gómez, M. (2012). "La política cultural en la comunidad autónoma gallega: de la dependencia a la autonomía". En RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, vol. 11, nº3, pp. 115-148.

Ley nº 125 de 2013/7/3. Diario Oficial de Galicia, Galicia, 3 de junio de 2013. Disponible en: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130703/AnuncioC3B0-270613-0001_es.html

Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, del Estatuto de Autonomía de Galicia, España, 6 de enero de 1981. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-1981.html.

Lichtman, M. (2002). Review: Gillian Rose (2001). Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, vol. 3, nº4, Art. 30. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:-de:0114-fqs0204301>.

López-Núñez, J. A. & Lorenzo-Martín, M. E. (2009). "Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana". En Educación y Educadores, vol. 12, nº1, pp. 153-167.

López-Yáñez, J. (2006). "¿A dónde va la teoría de la Organización?". En Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, vol.10, nº2, pp. 1-28.

López Ruiz, I. (2000). "Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado". En Revista de educación, nº 321, pp. 245-268.

Luke, C. (Ed.). (1999). Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana. Madrid: Morata.

Luzia de Abreu, C. (2014). Géneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Maanen, J. V. (1993). "Secretos del oficio: sobre escribir etnografía". En *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 2, nº 1, pp. 47-68.

Marín, J. M. (2008). "Los socialistas en el poder (1982-1996)". En *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, nº 20, pp. 43-71.

Martí Ferrándiz, J. M. (2002). *Poder político y educación: el control de la enseñanza (España, 1936-1975)*. Universitat de València: Colección Oberta Historia.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Méndez, L. (2007). *Cuerpos sexuados y ficciones identitarias: ideologías sexuales, deconstrucciones feministas y artes visuales*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Montes, V. M. (2016). "Origen de las Universidades Populares". En *Revista Española de Educación Comparada*, nº 27, pp. 215-236.

Morán, C. (2003,). Reportaje | Represión contra los maestros en la Guerra Civil. *El País* (consultado el 13 de diciembre de 2016). Disponible en: https://elpais.com/diario/2003/01/27/educacion/1043622001_850215.html

Moreno, P. L. (2005). "Haciendo memoria: las Universidades Populares en España". En *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 19, pp. 21-40.

Moreno, P. L. & Sebastián, A. (2010). "Las Universidades Populares en España (1903-2010)". En *Participación educativa*, Extra 1, pp. 165-179.

Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-Ma y editorial Microinf.

Mundell, B. L. & Bacharach, S.B (1993). "Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action". En *Educational Administration Quarterly*, vol.29 nº4, pp. 423-452.

Nash, M. & Marre, D. (2001). *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*. Barcelona: Bellaterra.

Navarro, C. N. (1993). *La educación y el nacional-catolicismo*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Pannabecke, J. (1996). "Diderot, Rousseau, and the mechanical arts: Disciplines, systems, and social context". En *Journal of Industrial Teacher Education*, nº 33, pp. 6-22.

Pascual, M. (2006). En qué mundo vivimos: conversaciones con Manuel Castells. Madrid: Alianza Editorial.

Pereda, L. M. (2009). "La depuración franquista del Instituto de Vigo: una primera aproximación". En *Glaucois: Boletín del Instituto de Estudios Vigueses*, nº 14, pp. 183-208.

Pereiro, X. (2012). "La concepción del patrimonio etnoantropológico en Galicia: visiones legales y prácticas institucionales". En *Revista Andaluza de Antropología*, nº 2, pp. 20-39.

Pereyra, M. A. & González Faraco, J. C. & Coronel, J. M. (2002). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal.

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. S. (2000a). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

Porto Ucha, A. (1986). *La institución libre de enseñanza en Galicia*. Sada, A Coruña: Do Castro.

Prada, C. (2001). *Relaciones de poder en las instituciones: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.

Prado, S. (2006). *Terra de Melide. Oportunidades Educativas y Desarrollo Comunitario* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Puelles Benítez, M. de. (1992). Manuel de "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970". *Revista de educación del MEC*, nº extraordinario, pp. 13-29.

Pujol-Busquets & Monés, J. (1999). "La educación en España, en el siglo XX". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 286, pp. 12-33.

UIE (1997): "Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final". Hamburgo, Alemania 14-18 de julio de 1997 (consultado el 23 de noviembre de 2017).

Disponible en: <http://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confin-tea/quinta-conferencia-internacional-educacion>

Rico, M. L. (2012). "La mujer y las Escuelas de Artes y Oficios en la España de la Restauración". En *Cuadernos Kóre*, nº 6, pp. 83-113.

Rifà, M. (2003). *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de Educació Visual i Plàstica de la ESO* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona.

Rodríguez Campomanes, P. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes a partir de la edición de Madrid: Imprenta de Antonio Sancha, 1775 y cotejada con la edición crítica de John Reeder (Madrid, Ministerio de Hacienda, 1975, pp. 127-334). Disponible en: <http://www.cervantesvir->

tual.com/obra-visor/discurso-sobre-la-educacion-popular-de-los-artesanos-y-su-fomento--0/html/fee9a17e-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html

Rodríguez, E. (2016). "El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela". *Alteridad. Revista de Educación*. vol. 11, nº2, pp. 231-239.

Ruiz, G. & Álvarez J. R. (1998). "España y los españoles hace dos mil años según el bachillerato franquista (período 1936-1953)". En *Iberia: Revista de la Antigüedad*, nº 1, pp. 37-52.

Sánchez, M. & López-Yáñez, J. (2010). "Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela". En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.14, nº1, pp. 93-110.

San Fabián, J. L. (2011). "El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido". En *Revista de Educación*, nº 356, pp. 41-60.

Sanmartín, R. (2000). "Etnografía de los valores". En *Teoría de la educación*, nº 12, pp. 129-141.

Sarrate, M. L. S., & Pérez-de-Guzmán, V. (2005). "Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro". En *Revista de educación*, nº 336, pp. 41-57.

Santos Guerra, M. Á. (1989). "¿Qué organización escolar?" En *Cuadernos de pedagogía*, nº 172, pp. 24-27.

Santos Guerra, M.Á. (2004). "Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar". En *Tendencias pedagógicas*, nº 9, pp. 45-70.

Santos Guerra, M. Á. (2000). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

Santos Guerra, M. Á. (1999). "Organización para el desarrollo profesional". En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 3, nº1, pp. 27-44.

Santos, J. (Ed.) (2007). *La España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Sanz, F. (2000). "Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: de Jomtien a Dakar". En *Educación XXI*, vol.3, nº1, pp. 63-89.

Serra, C. (2011): "¿Por qué 1979 es tan importante?" | *Cultura* | EL País (consultado el 15 de noviembre del 2016). Disponible en: https://elpais.com/cultura/2011/03/11/actualidad/1299798003_850215.html

Sousa, J., & Pereira, F. (1988). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios de Santiago de Compostela*. A Coruña: Diputación provincial de Coruña.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1991). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Surema, R. (2013). *Las instituciones educativas como organismos micropolíticos: estudio cualitativo en una institución de nivel superior (Tesis doctoral)*. Universidad de Granada.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. Hoboken, New Jersey: Fourth edition

Torres de Eça, T. (2016). "Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes". En *(Pensamiento), (palabra) y obra*, vol. 16, nº16, pp. 14-23.

Torreblanca, J. I. (2001). *La europeización de la política exterior española*. En *La europeización del sistema político español*. Madrid: Ediciones Istmo.

Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.

Vázquez, F. (2002). *Pierre Bourdieu: la sociología como crítica de la razón*. Barcelona Intervención cultural.

Vázquez-Recio, R. (2001). *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un Caso (Tesis de doctorado)*. Universidad de Cádiz.

Veiga-Neto, A. J. (1997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

Vieitez, E. (2007). *Urania Mella | Álbum de mulleres*. Urania mella Presidenta da Unión de Mulleres Antifascistas de Vigo. Culturagalega.org. Disponible en: <http://www.culturagalega.org/album/detalle.php?id=41>

Vilariño, J. P. (1980). "Comportamiento electoral en Galicia". En *Papers. Revista de Sociología*, nº 14, pp. 49-67.

Villalobos, F. C. (2003). "Etnografías sin final feliz: sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo urbano en contextos globalizados". En *Revista de dialectología y tradiciones populares*, nº 58, pp. 161-178.

Vilas, J. (1992). *Las elecciones en Galicia: (1976-1991)*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.

Willis, P. E. (2008). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Yrizar, I. (2012). *Memoria de España - ¡Franco, Franco, Franco!* Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-franco-franco-franco/1505495/>

