

# Maestros para mañana: la reestructuración de las vidas profesionales y los conocimientos de los maestros de primaria. Una perspectiva anglosajona\*

IVOR GOODSON\*\*

CAROLINE NORRIE\*\*\*

TRADUCCIÓN: PAOLA LLINÁS\*\*\*\*

## Introducción

Este artículo utiliza una perspectiva narrativa para explorar acerca de la reestructuración<sup>1</sup> educativa y las vidas y el conocimiento profesionales de los maestros de primaria en Inglaterra. Yuxtapone las *narrativas de política* de reforma con las *narrativas profesionales* acerca del cambio, como una forma de explorar la interacción entre la reestructuración, las vidas y el conocimiento profesionales de los maestros de enseñanza primaria. La información utilizada para producir este artículo fue tomada de un proyecto encargado y financiado por la Unión Europea (UE) titulado *Conocimiento profesional en educación y salud: reestructurando trabajo y vida entre el Estado y los ciudadanos en Europa (Profknow)*. Este proyecto se realizó entre los años 2004 y 2007 e involucró a universidades europeas asociadas de Inglaterra, Irlanda, Finlandia, Suecia, España, Portugal y Grecia. El objetivo del proyecto Profknow consistió en comparar y analizar la reestructuración de la provisión del bienestar y las relaciones con los trabajadores del sector público situados entre el Estado y los ciudadanos en Europa.

## Antecedentes

El proyecto *Profknow* entendió la reestructuración educativa como parte de una cultura mundial, donde las *narrativas de política* son refractadas, de diversos modos y en varios niveles del sistema, en diferentes países o localidades de acuerdo con una multiplicidad de factores, incluyendo la *posicionalidad*<sup>2</sup> histórica y la influencia de los maestros (Norrie y Goodson, 2005). Esta *refracción* de narrativas puede ser conceptualizada como la luz del sol a través de un prisma, siendo deformada, desviada o reflejada en un caleidoscopio de posibilidades. Las *narrativas de política* pueden armonizar o resonar con las propias *narrativas de vida profesional* de los docentes o pueden ser impugnadas o resistidas. En este sentido, los docentes tienen una variedad de oportunidades de reconfiguración profesional en los diferentes contextos locales y nacionales.

La revisión bibliográfica realizada para *Profknow* (Norrie y Goodson, 2005) identificó perspectivas claves sobre las relaciones entre reestructuración educativa, maestros y su conocimiento profesional. Una narrativa central destaca las relaciones entre políticas educativas globales, itinerantes, neo-liberales —como aquellas propagadas por el Banco Mundial y el FMI— y la des-cualificación del puesto de trabajo, el rendimiento, y la deslegitimación del conocimiento

\* Este artículo ha sido publicado originalmente como "Les enseignants de demain: perspective anglo-saxonne sur la restructuration des vies professionnelles et des connaissances des enseignants du primaire », en la Revista "Education et sociétés", N° 23 pág. 153-168, 2009/1. Agradecemos a dicha publicación, especialmente a Marie-Claude Derouet-Besson y a los autores por permitirnos su traducción y publicación.

\*\* Prof. Education Research Centre (ERC), Mayfield House, University of Brighton. E-mail: i.f.goodson@brighton.ac.uk

\*\*\* Mg.; Investigadora, Education Research Centre (ERC), Mayfield House, University of Brighton. E-mail: c.norrie@brighton.ac.uk

\*\*\*\* Lic. en Ciencia Política, Universidad del Salvador; Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO; Becaria de ANCYT. E-mail: llinaspao@yahoo.com.ar



profesional (Harvey, 2005). Las narrativas en torno al concepto de “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1993) representan un discurso global alternativo, además de ser una meta clave de la UE. Desde esta perspectiva, los países se ven comprometidos en una especie de carrera armamentística de conocimientos, donde los profesionales —incluyendo a los docentes— deben mantener y extender su poder y *expertise*. Beck (1999) postula otra visión global en la que —en la era de la incertidumbre ambiental— la vida es controlada por las estadísticas. No existe certeza en el conocimiento y las epistemologías contraculturales están desafiando a los grupos profesionales. Gibbons (1994) describe, mientras tanto, cómo la producción de conocimiento y su validación se está moviendo cada vez más desde la academia a la sociedad, lo cual tiene implicancias para el poder de los profesionales. Estas variadas perspectivas enmarcan la reestructuración de los maestros de primaria y su conocimiento profesional en el contexto inglés.



Este artículo se centra en la reestructuración de las vidas y el conocimiento profesional de los maestros de primaria ingleses. La provisión de bienestar en Inglaterra puede ser dividida en tres períodos (los “Años Progresistas”, el gobierno Conservador y el período del Nuevo Laborismo). Las décadas de 1960 y 1970 son frecuentemente denominadas los “años del consenso”, donde los políticos, los trabajadores y los empresarios trabajaron juntos en armonía luego de la Segunda Guerra Mundial. Fue un período de expansión en la provisión de educación y de las narrativas progresistas. Esta situación se quebró a fines de los años 70 con el estancamiento económico, la desindustrialización y la subsiguiente inestabilidad laboral. Margaret Thatcher capitalizó este momento para romper con la narrativa tradicional socialdemócrata e introdujo en Inglaterra la ideología del “mercado” de la Nueva Derecha con sus énfasis en la provisión, demanda, elección y auto-confianza de los ciudadanos. En este período, los profesionales del sector público eran vistos con sospecha por el gobierno y reprendidos por ser “improductivos”.

El Nuevo Laborismo llegó al poder en 1997 sobre una ola de euforia popular, en la que muchos profesionales esperaban un regreso de las políticas de izquierda. Pero no hubo vuelta atrás a las narrativas socialistas del Viejo Laborismo. El nuevo amanecer significó la introducción de una “tercera vía” (Giddens, 1988), políticas socialdemócratas combinadas con prudencia económica. Esta perspectiva fue diseñada para ajustarse a una economía crecientemente globalizada y basada en servicios. Los empleos en las industrias de servicios en el Reino Unido aumentaron en un 45% entre los años 1978 y 2005, mientras que aquellos en manufacturas cayeron un 54% en el mismo período (Babb *et. al.*, 2006). Los principios de una economía planificada, propios del Viejo Laborismo, fueron abandonados y el capital fue libre de perseguir sus metas sin interferencia política. En este nuevo contexto, los profesionales “remodelados” disponen de mayor libertad para seguir carreras y metas variadas dentro de una fuerza de

trabajo más flexible. A pesar de eso, en esta nueva y más próspera sociedad, la ideología y una meta-narrativa colectiva primordial se han marchitado (o como lo ve Lyotard (1979), la post-modernidad se define por la “incredulidad hacia las meta-narrativas”). En lugar de ideología existe una cacofonía de micro-narrativas locales e individuales, desarrolladas en una sociedad crecientemente global, mercantilizada y consumista.

Esta investigación argumentará que la identidad de los maestros de primaria y su conocimiento han ido cambiando de acuerdo con los períodos señalados anteriormente. Los docentes de primaria se han reconfigurado gradualmente, pasando de ser profesionales *tradicionales* a *impugnados*, para luego ser profesionales *redefinidos*. Los profesionales *tradicionales* de las décadas de 1960 y 1970 estaban inmersos en narrativas progresistas del período de reconstrucción de la posguerra. Discursos del deber religioso y del servicio de largo plazo eran parte de su perfil. Los profesionales *tradicionales* eran tratados públicamente con deferencia en base a su status y

conocimiento experto en una sociedad estructurada en clases. Bajo el Thatcherismo, la batalla entre los discursos de la Vieja Izquierda socialista y las ideologías de la Nueva Derecha dieron lugar a la emergencia de profesionales *impugnados*, volviéndose la práctica docente, su pericia, autoridad y compromiso disputados públicamente en los medios de comunicación. En los últimos diez años, la profesión docente ha sido crecientemente redefinida bajo el Nuevo Laborismo. Las identidades de los docentes son ahora caracterizadas por el trabajo en equipo, la educación permanente y la colaboración con estudiantes y padres. Junto a esto, muchos docentes trabajan con creciente flexibilidad en razón de los cambios en los contratos y en la menos garantizada estabilidad laboral.



### Perspectiva de investigación

El proyecto *Profkow* utilizó una perspectiva de investigación multi-método, consistente en revisiones de bibliografía nacional y comparada, informes sobre la reestructuración de la educación profesional, análisis estadísticos o encuestas y análisis intergeneracional, historias de vida y etnografías desarrolladas en estudios de casos en escuelas.

El análisis intergeneracional fue utilizado como una estrategia para explorar cómo las reformas interactúan con los profesionales a través del tiempo. Mannheim (1952) ha escrito sobre la formación de generaciones como cohortes con conciencia compartida, localizada dentro de un período de tiempo histórico. La indagación acerca de las experiencias de los docentes pertenecientes a diferentes

generaciones da cuenta de la interacción entre las reformas y los profesionales a través del tiempo.

La utilización de un abordaje a partir de historias de vida constituye un lente distintivo para explorar la reestructuración y la reforma entorno a la provisión de bienestar. La historia de vida ubica a los docentes dentro de su contexto temporal, subrayando entonces cómo sus vidas y su conocimiento han ido cambiando a lo largo de las generaciones (Goodson, 1992, pág. 6).

El análisis narrativo fue utilizado para problematizar cómo discursos competitivos resuenan o son *refractados* en una multiplicidad de niveles en cada país de la UE de acuerdo con factores históricos, culturales, socioeconómicos o políticos. El género fue también visto como un eje analítico, dado el predominio de mujeres en la educación primaria y los importantes cambios en las vidas laborales de las mujeres a lo largo de tres generaciones.

El análisis de los *discursos de la política* estuvo basado en una amplia selección de literatura académica, páginas Web gubernamentales y no gubernamentales, estadísticas, documentos y noticias de prensa. El análisis de las *narrativas de las vidas profesionales* estuvo basado en entrevistas que buscaron reconstruir historias de vida y en observaciones mini-etnográficas desarrolladas en un caso de estudio de una escuela en cada país del consorcio *Profknow*. Dos historias de vida y las observaciones (de dos a tres días de duración) se efectuaron con tres docentes pertenecientes a diferentes generaciones en cada escuela. Las primeras entrevistas fueron no estructuradas y las segundas entrevistas exploraron los temas emergentes. Entrevistas adicionales y un *focus group* fueron también desarrollados en otras escuelas. Este artículo se centra en las visiones de quince docentes de primaria ingleses (Norrie y Goodson, 2007).

Las escuelas y los docentes involucrados en esta investigación no tienen pretensión de ser “representativos” del panorama nacional. En lugar de eso, dado el pequeño tamaño de la muestra, la información fue considerada como altamente específica, localizada y personal.

Para explorar la evolución de los docentes de primaria, este artículo se dedicará al análisis de las siguientes cuatro preguntas, comparando *narrativas de política* y *narrativas de vida profesional*:

1. ¿Qué es la reestructuración?
2. ¿Cómo está funcionando la reestructuración?
3. ¿Qué estrategias profesionales están abiertas para los docentes?
4. ¿Cómo se está reconfigurando la profesión de la enseñanza primaria?

Las diferencias generacionales entre las diferentes cohortes de maestros serán exploradas a lo largo de este trabajo así como también brevemente hacia el final.

## 1. ¿Qué es la reestructuración?

### Narrativas de política

Este apartado comienza con una breve periodización de las *narrativas de política* de reforma en la educación primaria en Inglaterra. Esta recapitulación del cambio destaca cómo la capacidad individual y profesional de los docentes para la acción es afectada por su inscripción dentro de un período histórico.

#### *1960 - 75: Progresismo y expansión de la educación*

La época de los años 60 y 70 es recordada como un tiempo de narrativas progresistas dentro de la educación primaria, tal como fue establecido en el *Reporte Plowden* (Central Advisory Council for Education, 1967). Los maestros eran parte de un sistema de bienestar planificado, burocrático, jerárquico y de carrera. Eran profesionales *tradicionales*, su trabajo era auto-dirigido y su conocimiento aceptado como experto en una sociedad basada en clases. A pesar de las reservas que surgen acerca de la concepción que ve a esta etapa como un *período dorado* (Whitty, 2005), los profesionales en general eran muy respetados en este tiempo; eran alentados a innovar en las escuelas y existía un declive en el rol de vigilancia del Cuerpo de Inspectores de su Majestad (*Her Majesty's Inspectorate*). La formación profesional para los docentes de primaria fue cambiando durante este período, cuando la licenciatura en Educación comenzó a ser provista en universidades y los colegios de formación práctica fueron gradualmente amalgamados en el sistema universitario, de corte más académico y basado en el sujeto.

#### *1979 - 97: Reforma del bienestar - Thatcherismo y los años conservadores*

La época del Thatcherismo fue un período de discursos ideológicos en conflicto entre el Viejo Laborismo y la Nueva Derecha, donde la *posicionalidad* de los profesionales se vio impugnada. Bajo el Thatcherismo, los cuerpos profesionales fueron atacados como monopólicos, al servicio de sus propios intereses, poco económicos y que actuaban en contra de los ciudadanos. Los docentes fueron particularmente apuntados en esta batalla ideológica y vilipendiados en los

medios por sus supuestas creencias de “tendencia izquierdista” y pedagogías progresistas, a partir de las cuales eran vistos como niños que fallaban. A pesar de las prolongadas medidas de protesta de los docentes por dos años, la Ley de Educación de 1988 fue aprobada, dando lugar al Curriculum Nacional, la evaluación, los rankings de escuelas y la inspección intensificada por la recientemente formada Oficina para la Calidad en Educación (*Office for Standards in Education*). Durante este período, la formación docente inicial fue reformada para centrarse más en la eficacia y los resultados.

1997 – 2005: *Nuevo Laborismo. ¿La tercera vía?*

El Nuevo Laborismo llegó al poder en el año 1997 bajo el slogan “*educación, educación, educación*”. Los docentes dieron la bienvenida a la nueva retórica del “*compañerismo y rendimiento*”. A pesar de esto, el Laborismo rápidamente introdujo una plétora de legislación y objetivos dirigidos a remodelar la enseñanza primaria. Las Estrategias Nacionales de Aritmética (1998) y Alfabetismo (1999) fueron introducidas con una prescripción al detalle en la pedagogía del dictado de clases. El Laborismo se vio desilusionado con la efectividad de las Estrategias para elevar los estándares, y se desplazó hacia una nueva perspectiva de provisión *personalizada* de servicios públicos (Leadbeater, 2004). Esta nueva narrativa se centra en la ejercitación de la elección de los “clientes” y en ser co-productores, diseñadores y ejecutores de sus propios servicios *personalizados* con un rol mayor para el sector privado. Desde el año 2003, una nueva *Estrategia Nacional para la Primaria, Excelencia y Placer* (*Primary National Strategy, Excellence and Enjoyment*) introdujo un curriculum más flexible y creativo y un aprendizaje individualizado en la educación primaria (DfES, 2003). Con el Nuevo Laborismo, los docentes de primaria observaron un gran incremento en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en sus clases, a partir de la introducción de pizarras blancas interactivas y computadoras portátiles para los docentes. También existió un masivo crecimiento de los asistentes de enseñanza. Las reformas fueron introducidas para ofrecer mayor diferenciación en la carrera y para dar a los docentes mayor tiempo para la planificación, preparación y evaluación (*Planning, Preparation and Assessment*).

Esta periodización ha destacado las *narrativas de política* de reestructuración. La siguiente sección compara éstas con las *narrativas de vida profesional* de los docentes. Esto ilustra cómo las *narrativas de política* no pueden ser exitosas en la reconfiguración de los docentes a menos que sean aceptadas y adoptadas en lugar de ser impugnadas o resistidas por ellos.

### Narrativas de la vida profesional

El análisis de las *narrativas de vida profesional* de los docentes destaca que un discurso clave de la reestructuración fue cómo la educación primaria había regresado a un “punto de partida” a lo largo de las generaciones. Los docentes describieron cómo bajo el gobierno de Thatcher la introducción del Curriculum Nacional, la evaluación, la Oficina para la Calidad en Educación (*Ofsted*) y los rankings de escuelas afectaron la autonomía de los maestros de primaria. Los docentes lucharon contra el nuevo currículum impuesto, que ahora incluía ciencia. La introducción por parte del Nuevo Laborismo de las Estrategias Nacionales de Alfabetización y Aritmética, con su pedagogía altamente prescriptiva, nuevamente cambió la práctica docente. Esta vez, sin embargo, los docentes fueron menos críticos con las Estrategias en comparación retrospectiva y observaron que ellas fueron bien concebidas y que habían aumentado los estándares. Como observó un docente:

*“Una vez que nos quitamos de encima el síndrome del chaleco de fuerza y nos pusimos a enseñarlo en realidad, fue muy útil, dado que todavía recordabas que eras un profesional y que necesitabas recordar las necesidades de los niños”* (D1, docente experimentado)

Los docentes destacaron cómo los cambios más recientes (DfES, 2003) llevaron a la enseñanza a un “punto de partida” focalizado en las pedagogías creativas. Fue señalado que, a pesar de lo que las presiones de los Exámenes de Logros de Calidad (*Standard Attainment Tests, SATs*) y de la Oficina para la Calidad en Educación (*Ofsted*) significaron para las prácticas docentes,

aquellas se encuentran mucho más prescriptas de lo que solían estar incluso en generaciones anteriores. Un docente experimentado discutía cómo las diferentes generaciones de maestros se beneficiaron con los cambios:

*"Inicialmente, fueron los docentes más antiguos los que lo encontraban realmente difícil, y realmente resistentes a un montón de eso [...] ahora se ha dado vuelta un poco y son algunos de los que están saliendo de los colegios los que están enseñando todavía planeamiento rígido y basados en las Estrategias de modo rígido y [estoy] diciendo, 'Libérate' "* (D8, docente experimentado)

La existencia de esta fuerte narrativa colectiva sugiere que existe consenso sobre los cambios y la cohesión de la profesión. En palabras del docente experimentado D12, *"Si te quedas quieto lo suficiente, ¡sos un innovador en realidad!"*. Esto puede ser visto como un motivo narra-

tivo simbólico o un mantra de resistencia pasiva, ya que representa un atajo para los docentes a fin de levantar su autoestima individual y colectiva y observar entre ellos y para los de afuera que —más allá de las reformas— los docentes *sabían más desde el principio* y estaban acertados acerca de su conocimiento profesional.

## 2. ¿Cómo está funcionando la reestructuración?

Esta sección compara las *narrativas de política* de la reestructuración con las *narrativas de vida profesional*. Se rán exploradas las siguientes *narrativas de política*: elección, gobierno por resultados y mercantilización. Es dentro de este contexto narrativo que ha tenido lugar la reconfiguración de la enseñanza, en la cual los docentes fueron cambiando gradualmente de profesionales *tradicionales* a *impugnados*, y a *redefinidos*.

La *narrativa de política* de la *elección* es clave para analizar cómo está funcionando la reestructuración.

Bajo los Conservadores, el aumento

de la calidad a través de la competencia y la elección era justificado ideológicamente. Bajo el Nuevo Laborismo, los lemas ideológicos han sido abandonados y la elección es justificada como un modo de defender los servicios públicos por medio del mantenimiento de su popularidad en una sociedad consumista (Cabinet Office, 2007). Los padres ahora tienen derecho a expresar tres preferencias en cuanto a la escuela primaria a la que sus niños asistirán, dando lugar a una competencia frenética en algunas áreas (Taylor *et. al.*, 2002). Cuando se lo acusa de crear mayor desigualdad social, el Laborismo sostiene que se están ofreciendo mayores oportunidades para acceder a mejores escuelas a los sectores menos privilegiados de la sociedad (Cabinet Office, 2007). El Nuevo Laborismo defiende sus políticas postulando que la toma del sector público por las clases medias significa que en el pasado las desigualdades se encontraban extendidas.

Un discurso fuertemente presente durante los años Conservadores fue la mercantilización y privatización de los servicios sobre bases ideológicas. Bajo el Nuevo Laborismo, la normalización



de los discursos de mercantilización ha continuado. Los proveedores privados son alentados a entrar en el ámbito educativo, por ejemplo, en la construcción escolar utilizando las Iniciativas Financiadas por Privados (*Private Finance Initiatives*, PFI) (Edwards y Shaoul, 2002). Como planteó Tony Blair recientemente cuando anunció que las escuelas primarias pronto serían incorporadas dentro del esquema de escuelas Académicas (*Academy schools*) patrocinadas por empresas, “negocios y educación se acercarán aún más y con toda la razón” (Cabinet Office, 2007).

Las *narrativas de política* sobre los cambios gubernamentales en educación son fácilmente identificables a lo largo de las tres generaciones de docentes. Crecientemente, el poder ha sido devuelto de las Autoridades de Educación Locales (LEAs) a las escuelas primarias individuales, otorgando poderes a la “parentocracia o gobierno de los padres” (*parent-ocracy*) a expensas de la democracia local. Al mismo tiempo, paradójicamente, la regulación central y el control han aumentado a través de *Ofsted*, el incremento de los exámenes y la evaluación, los objetivos nacionales y los

rankings de escuelas. El Nuevo Laborismo sostiene este proceso de devolución recurriendo al discurso justificativo de que “la participación del usuario es democratizadora”. El Nuevo Laborismo afirma que los consejos locales del pasado nunca fueron democráticos porque privilegiaban las voces de los consejeros varones de clase media que tenían tiempo para ser miembros de ellos.

El análisis de las *narrativas de política* estableció que la reestructuración trabaja a través de varios mecanismos y discursos clave, posicionando a los docentes como pasando de profesionales *tradicionales* a *impugnados*, y luego a *redefinidos*. A pesar de esto, el análisis de las *narrativas de vida profesional* de los docentes permitió identificar discursos alternativos sobre cómo está funcionando la reestructuración. Resulta muy interesante que varias de las cuestiones discutidas por los docentes se encontraban relacionadas con cambios societales en lugar de con las políticas gubernamentales. Discursos claves fueron identificados alrededor de las “cambiadas relaciones con niños y padres”, la evaluación y la comercialización de escuelas.

Un tema central en las *narrativas de vidas profesionales* sobre la reestructuración de los docentes de primaria que apareció continuamente fue el de las alteraciones en las relaciones con los niños a través de los años.

Como D8 notó:

“Los niños no son tan lindos. [...] Los niños son más difíciles, [...] Hay una pérdida de límites, una pérdida en el cuidado de los hijos [...] Hoy en día, los niños son encerrados, no se les da libertad, ellos están como cocinados a presión, [...] y todavía, ellos no saben reglas y límites, entonces no aprenden la auto-disciplina” (D8, docente experimentado)



Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas. Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934-1968), equipo: Nicolás Arata, Ma. Luz Ayuso, Ma. Laura Canciani y Carina Casanello. SAHE. Noviembre de 2007. Trabajo realizado en Archivo Lainez, Biblioteca Joaquín V. González del Instituto Félix Bernasconi.

La crisis de las barreras de clase en la sociedad, el incremento del consumismo y el individualismo (Beck, 1999; Giddens, 1991) y la disminución del respeto en la sociedad (Sennett, 2003) son experimentadas por los docentes. Además de esto, los maestros mencionaron la crisis de la familia y la cultura británica de largas horas de trabajo como asuntos relacionados. A lo largo de las generaciones, los cambios en los esquemas de trabajo de las mujeres, sin guardar relación con las modificaciones en el comportamiento de los hombres, han dado lugar a un déficit en el trabajo doméstico (National Statistics, 2006). Dos estudios recientes establecen estas cuestiones. En el primero, la culpa del *stress* de alumnos de escuelas primarias es asignada a los regímenes de evaluación junto al bajo capital social de vivir en una sociedad altamente desigual (Alexander y Hargreaves, 2007). En el segundo, una publicación de UNICEF sitúa a Inglaterra en el vigésimo lugar en una lista sobre bienestar de la niñez en los países de OCDE (UNICEF, 2007).

El cambio en la relación entre docentes y padres a lo largo de las tres generaciones fue también identificada como una *narrativa de vida profesional* de la reestructuración. D8 resume los cambios en los padres:

*“La mayoría de los padres están queriendo ayuda, lo que es diferente. Ellos también están malhumorados con vos, lo cual no solía ser así [...] En el pasado, los padres nunca se involucraban con la escuela, ellos sólo mandaban a sus niños y eso era todo. Y ellos no sabían realmente mucho acerca de qué sucedía [...] La gente cuestiona más... la gente es menos sumisa, [...] la estructura de clase no es tan fuerte como era [...] Es la sociedad en general, no es sólo con los docentes. Es lo clásico, la gente conoce todos sus derechos sin sus responsabilidades, es esa clase de frase, ¿no?” (D8, docente experimentado)*

En el pasado, la *narrativa de política* sobre los “derechos y responsabilidades” de los ciudadanos era un mantra de derecha, pero ha sido tomada también por el Nuevo Laborismo. Abarca la *posicionalidad* de los docentes entre *el estado y el ciudadano*. Los maestros están atrapados entre la retórica gubernamental y las narrativas políticas sobre elecciones y derechos y la realidad del aula. Giddens (2007) describe el cambio del público en la actitud hacia los profesionales como un movimiento que va desde la *confianza pasiva* en el pasado a una situación actual de *confianza activa*. Los profesionales deben, ahora, trabajar con “clientes” y dentro de equipos de colegas y ganar confianza en un intercambio colaborativo, en lugar de darla simplemente por supuesta.

Las *narrativas de vida profesional* también destacan la frustración de los docentes y su malestar ideológico respecto de los regímenes de evaluación. D3 y D2 señalaron que ellos están en desacuerdo con la evaluación para niños de siete años, es por ello que tratan de hacer que esta experiencia sea más divertida y sin tanta presión; por ejemplo, cuando todavía se están haciendo a la idea de las regulaciones, el cubrir las paredes de las aulas con materiales podría ser una ayuda para los alumnos. Otros docentes observaron la presión y el trabajo adicional que implican los SATs: *“La presión de SATs te llega, [...] Es interna, presión auto-generada. No es una presión impuesta por la escuela o la gerencia o nada como eso, es, sabes, soy yo”*.

El *stress* de las inspecciones de la *Ofsted* y la subsiguiente publicación de las evaluaciones escolares y otros indicadores de rendimiento en Internet fueron también frecuentemente discutidas. Los docentes están acostumbrados a la publicación de estos informes detallados que pueden mencionar el rendimiento individual de los miembros del plantel, pero este proceso fue visto como enormemente estresante para las escuelas. Así lo resumió un docente experimentado:

*“Ha habido un martillo enorme para romper una nuez, y ese martillo ha operado mayormente a través de los canales, puedes ponerlo bajo el paraguas de Ofsted, básicamente, y ha sido muy caro. [...] ¿Y ha logrado lo que se propuso? Bueno, en un sentido, ¿pero a qué costo? [...] Creo que mucho de aquello ha sido, básicamente, un partido de football político que ha sido peleteado y nosotros fuimos aquellos que hemos sentido las patadas [risas], ¿me comprendes? Nosotros tenemos los moretones para mostrar. Y alguna gente resultó más golpeada que otra” (D8, docente experimentado)*

### 3. ¿Qué estrategias profesionales están abiertas para los docentes?

Las *narrativas de política* a lo largo de las generaciones pueden ser caracterizadas a partir de dos caras en relación con las estrategias profesionales de enseñanza bajo la reestructuración. Durante el gobierno Thatcherista, los docentes fueron públicamente reprendidos. El Nuevo Laborismo ha perseguido una estrategia alternativa para cortejar a los docentes mientras, al mismo tiempo, imponía un cambio de directriz.

Las *narrativas de vida profesional* destacan las estrategias de resistencia o complicidad de los docentes como individuos y como profesionales de cara a la reforma. Los maestros ofrecen pocos ejemplos concretos de resistencia a las reformas; en lugar de eso, ellos aparecen resignados al cambio como parte de su terreno profesional. Esto incluyó a miembros de la vieja generación de quienes se podría haber esperado que presentaran una mayor resistencia, dada su educación profesional más cuestionadora y sus memorias de antiguos discursos socialistas críticos silenciados. En lugar de esto, parece que la etiqueta de la “conformidad resignada” se ajusta a las diferentes generaciones.

En la muestra de docentes entrevistados, la mayoría pertenecía a un sindicato, pero no se expresaron visiones militantes o compromisos apasionados. Este “nuevo sindicalismo” moderado es parte de la identidad profesional de la enseñanza hoy (Redman y Snape, 2006). La vieja generación de docentes mencionó el fracaso de las huelgas docentes en la década de 1980 y culpó de esto a las divisiones sindicales. D4 observó sobre el período, “*Perdimos mucho de empatía pública y no creo que volvamos a ganar aquello nuevamente a los ojos del público*”. Esta actitud refleja a una sociedad próspera y crecientemente individualizada, donde reproducir una meta-narrativa abarcadora con la cual inspirar a los que podrían ser activistas sindicales es un desafío.

Una estrategia principal de la profesión de enseñar es mantener el apoyo público y de los medios. Esta estrategia podría parecer exitosa según los hallazgos de una encuesta reciente, en la que el 83% del público confía en los docentes (Lifestyle Extra, 2007). Aquel cuadro optimista no fue apoyado por todos los docentes entrevistados. La generación más vieja expresó que la profesión estaba perdiendo status y reclutando menos miembros de alto calibre. El docente experimentado D4, por ejemplo, observó: “No creo que los docentes sean considerados socialmente, si te gusta, y uso el término bastante ampliamente, no creo que ellos sean considerados con la estima que alguna vez tuvieron”.

Sennett (1998) ha argumentado que en la “sociedad de la entrevista” de hoy (Atkinson y Silverman, 1997) —donde no queda rincón de la sociedad en el que inmiscuirse—, el respeto basado en la mística ocupacional resulta crecientemente imposible de mantener.

### 4. ¿Cómo se está reconfigurando la profesión de la enseñanza primaria?

Esta sección explorará la reconfiguración profesional de los docentes de primaria y el cambio gradual de profesionales *tradicionales* a *redefinidos* a través de tres generaciones. Las conceptualizaciones sociológicas de las profesiones tienen una larga historia de investigación (Freidson, 1983 y 2001; Larson, 1977; Lortie, 1975; Parsons, 1968). Los profesionales *tradicionales* son frecuentemente caracterizados por una larga formación, un cuerpo de conocimientos exclusivo, la auto-regulación a través de un cuerpo profesional y un código de ética. Actitudes paternalistas, autonomía, poder y respeto público se asocian con los profesionales *tradicionales*. A diferencia de esto, los profesionales *redefinidos* se caracterizan por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el desarrollo profesional continuo (CPD), el intercambio de experiencias, la práctica basada en la investigación, el trabajo en equipo, la regulación más fuerte y la práctica reflexiva. Así, se compararán los *discursos de política* de reestructuración con las *narrativas de vidas profesionales*, centrándose en tres categorías identificadas por el consorcio *Profknow: expertise, accountability*<sup>3</sup> y *posicionalidad* docente.

## Expertise

Las *narrativas de política* subrayan el modo en que el conocimiento profesional de los docentes ha sido reestructurado en términos de educación, práctica y aprendizaje permanente. Los *docentes tradicionales* confiaban en un cuerpo de conocimientos exclusivo. Los *discursos de política* destacan que los docentes *redefinidos* trabajan en un ambiente donde existe mayor acceso público al conocimiento vía Internet. Hoy en día, incluso la confiabilidad de su conocimiento profesional es más discutible, dando lugar a un mayor énfasis en los discursos sobre la práctica basada en la evidencia y sobre el docente como investigador (Stenhouse, 1975). La *expertise* de los docentes *redefinidos* es caracterizada, entonces, por el continuo mejoramiento de su conocimiento profesional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Partiendo de los puntos de vista de docentes pertenecientes a distintas generaciones, observamos que las *narrativas de vida profesional* demuestran la existencia de cambios en el conocimiento profesional docente. La reforma de la formación docente inicial fue discutida. Por ejemplo, D8 reflexionó:

*"Nosotros estudiamos Piaget [...] aprendimos mucho sobre influencias psicológicas y sociales sobre los niños [...] hoy en día, creo que los estudiantes no tienen esa perspectiva, ellos saben mucho sobre cómo planificar, mucho de hojas de planificación basadas en el currículum, son muy buenos en el trabajo administrativo, pero realmente no saben mucho sobre el desarrollo del niño, lo cual creo que es realmente triste"* (D8, docente experimentado)

Beck y Young (2005) critican este énfasis en las competencias por considerar que debilitan la formación de profesionales pensantes.

Las *narrativas de vida profesional* exploraron cómo el conocimiento profesional docente es visto hoy como un proceso colaborativo. En lugar de ser el "centro de la escena", los docentes se han convertido en un "guía que acompaña". Como observó D4:

*"La mayor lección para mí a partir de tratar con niños es saber que soy sólo humano y que algunas veces entiendo mal. Vos sabés, yo creo que hubo un momento en el que muchos docentes casi se pusieron a ellos mismos en un tipo de pedestal, como ser Dios en la clase"* (D4, docente experimentado)

Las *narrativas de vidas profesionales* también presentan discursos fuertes sobre la fatiga y el cinismo respecto de la necesidad de constante actualización o cambio de conocimientos y de práctica profesional, como fue discutido antes en este artículo. Los docentes de esta muestra presentaron diferentes visiones sobre el aprendizaje permanente. D5 expresó entusiasmo genuino sobre el curso reciente de las teorías del aprendizaje. A pesar de esto, D1 cuestionó la formación provista por consultorías privadas y públicas externas como una simple venta de teorías



no probadas con fines de lucro. También ha sido argumentado que el aprendizaje permanente es una cuestión de género, donde las profesiones dominadas por mujeres son compelidas a tomar más capacitación (frecuentemente en su propio tiempo) que trabajos masculinos equivalentes, sin recibir compensación monetaria (Leathwood y Francis, 2006).

### Accountability

El análisis de la *narrativa de política* destaca cómo los discursos sobre la *accountability* de los docentes han cambiado a lo largo de tres generaciones, donde los maestros *redefinidos* fueron remodelados para ser trabajadores más profesionales, más responsables, más regulados. La creación del Consejo General de Enseñanza (*General Teaching Council*) (legislada en 1997), y la introducción de la matriculación docente fue acompañada de *narrativas de política* de profesionalización y de la necesidad de mantener la confianza pública en la profesión.

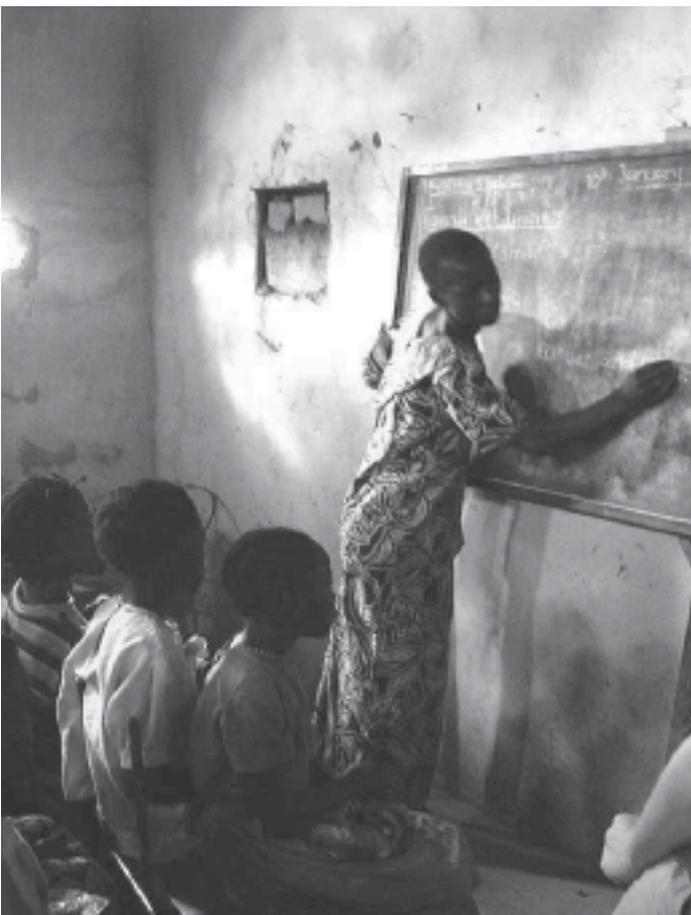
Al mismo tiempo, los docentes fueron incluidos en la disposición que establece que todos los adultos que trabajan con niños deben someterse a controles policiales, reflejando la desconfianza de los padres sobre los profesionales. El énfasis puesto sobre la reflexividad (Schon, 1983) puede ser relacionado con el deber de los docentes de ser personalmente más responsables y auto-monitoreados en una sociedad menos jerárquica, donde la religión no es más un mecanismo de control y auto-regulación como era una generación atrás.

Las *narrativas de vida profesional* abordan estas conceptualizaciones cambiantes de la identidad docente. Al mismo tiempo que fue expresado algo de cinismo, existía una sensación de que los estándares de enseñanza se habían elevado. La percepción de D5 es concurrente con las *narrativas de política* de reconfiguración profesional:

*“Nos sentimos muy responsables, creo, tanto frente a los padres como a los inspectores y gobernadores y al director, [...] pero también realmente... tratando de entender qué es una buena enseñanza, y cómo transmitir conocimiento y habilidades a los niños, entonces creo que en ese aspecto somos mucho más profesionales. Profesionales en términos de documentación, también reportando a los padres. [...] Creo que las expectativas sobre los profesores son, son de mayor expertise, de mayor profesionalismo”* (D5, docente a mitad de carrera)

Las *narrativas de vida profesional* también subrayan cómo el trabajo de los docentes es controlado a través de las Tecnologías de Información y Comunicación y el trabajo administrativo. La frustración que esto crea fue destacada por D8:

*“Yo solía decir, si cambia en la escuela, tenés que escribir una política para eso. Bueno, ahora hemos hecho eso. Hemos estado allí, hemos escrito políticas para todo... Ahora, la gente está*



*escribiendo planes de acción para todo... ¡Ahora tenés un plan de acción sobre cómo lo vas a mejorar!* (D8, docente experimentado)

La necesidad de documentar el trabajo fue vista como una buena práctica, colaborando con la *accountability*, y también como vigilancia incrementada que suma un innecesario volumen de trabajo.

### **Posicionalidad**

El análisis de las *narrativas de política* subraya cómo el aumento del trabajo en equipo es una parte clave del discurso de los profesionales *redefinidos* en Inglaterra. El trabajo en equipo y la colaboración entre profesionales con agencias externas forman parte de un discurso integral asociado con el trabajo de enseñar *redefinido*. La incorporación de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de la educación común, los nuevos roles creados en la auto-gestión escolar y el aumento de las Escuelas Extendidas (*Extended Schools*) implica que existe una mayor especialización en términos de empleo del personal que trabaja con niños. En un esfuerzo por coordinar este creciente grupo, el Laborismo ha promovido la agenda denominada *Cada Niño Importa* (*Every Child Matters*, ECM), (Department of Education and Skills, 2004) como una manera de estimular el trabajo inter-profesional (Cabinet Office, 2007). Bajo esta agenda, se han introducido nuevas competencias centrales para el personal que trabaja con los niños con la expectativa de que los docentes, las enfermeras de niños y los trabajadores sociales puedan tener calificaciones transferibles en el futuro. Las estructuras de carrera para los mismos docentes se han vuelto también más diferenciadas con la introducción Laborista del pago de *Threshold* y las Habilidades Avanzadas de Docentes (*Advanced Skills Teachers*, ASTs). Esta política es promovida en publicaciones gubernamentales como reconocimiento de los docentes en tanto trabajadores del conocimiento, quienes consideran la progresión en la carrera como algo de importancia personal (Cabinet Office, 2007). En el pasado, esto podría haber sido resistido por los sindicatos como amenaza a la solidaridad ocupacional.

Una parte importante del cambio de *posicionalidad* de los docentes es el incremento de trabajo con asistentes de enseñanza (*Teaching Assistants*, TAs). Entre los años 1997 y 2005, el número de asistentes de enseñanza casi se triplicó: de 35.500 a aproximadamente 100.000. Durante este tiempo, el staff de apoyo de necesidades especiales se duplicó a 48.000. En comparación, el número de docentes regulares —equivalente a full time— en la enfermería y primaria en realidad bajó en 200, a 196.000 (Whitty, 2005). Los asistentes de enseñanza pueden ahora entrenarse para ser asistentes de enseñanza avanzados (*Advanced Teaching Assistants*, ATAs), quienes pueden enseñar a grupos de clase completos. Esto es celebrado en el Nuevo Laborismo como evidencia del apoyo gubernamental a los docentes (Cabinet Office, 2007).

De impacto e interés más directo en las *narrativas de vida profesional* de los docentes de primaria fue la introducción de TAs y Asistentes de Apoyo del Aprendizaje (*Learning Support Assistants*, LSAs). Dentro de las escuelas visitadas, todos los directores enfatizaron cuán bien trabajaron juntos estos grupos. En privado, los docentes expresaron tanto reservas como aspectos positivos respecto del aumento en los TAs y LSAs. El Sindicato Nacional de Docentes (*National Union of Teachers*, NUT) ha advertido que los TAs/LSAs sólo dan como resultado clases más numerosas y gente descalificada sustituyendo a docentes adecuada y especialmente formados para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). La revisión bibliográfica sobre el impacto de los asistentes de enseñanza en las escuelas de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (*National Foundation for Educational Research*, NFER) encontró que los TAs no necesariamente dan lugar a una reducción en el volumen de trabajo docente ni tampoco les permite disponer de tiempo extra para concentrarse en la planificación o preparación. En su lugar, ellos les dan a los docentes responsabilidades adicionales, ya que ahora deben conducir y planificar el trabajo de los TAs (Lee, 2002).

### **Comparaciones Generales**

El proyecto *Profknow* apuntaba a comparar las vidas y conocimiento profesionales de docentes pertenecientes a diferentes generaciones como un modo de explorar las relaciones entre

reformas, profesiones y conocimiento. La información generada encuentra poca evidencia de tensiones o diferencias profesionales intergeneracionales *fuertes* en comparación con investigaciones anteriores (Horne, 2001; Troman, 1996), a pesar de que los matices intergeneracionales han sido destacados a lo largo del artículo. Un área donde una importante división generacional fue identificada es la de las TIC. El docente D9 perteneciente a la joven generación, por ejemplo, expresó su satisfacción por poseer las habilidades necesarias para el manejo de las TIC, las cuales son valoradas por sus colegas mayores, a pesar de que en términos generales es considerado como un principiante. En realidad, las diferentes generaciones expresaron coincidentemente los *mismos* discursos. Esto puede ser visto como evidencia de la cohesión de la profesión y, a su vez, de cuánto han cambiado los profesionales maduros, que ahora son profesionales *redefinidos*. La investigación encuentra que el *leitmotiv* de “trabajar para vivir, no vivir para trabajar” es una característica central de la generación X (Huber y Skidmore, 2003). A pesar de esto, el análisis de *narrativas de vidas profesionales* en este estudio encontró que este discurso era fervientemente repetido *atravesando* a las distintas generaciones, señalando la dificultad que tienen los docentes para mantener un buen balance de vida laboral. La predominancia de este discurso puede ser vista como un intento psicológico de los docentes para distanciarse a sí mismos de la abrumadora intrusión de su trabajo en la era de la individualización, donde el compromiso laboral intenso es visto como ingenuo a la luz de la reestructuración, a pesar de que las demandas del trabajo son crecientemente costosas.

## Conclusión

Este artículo ha yuxtapuesto *narrativas de política* de reestructuración con *narrativas de vidas profesionales*, demostrando cómo el sistema de educación primaria en Inglaterra y los docentes dentro de él han cambiado a lo largo de tres generaciones. La exploración de las *narrativas de política* ha demostrado cómo los docentes han cambiado para pasar a ser profesionales *redefinidos*, en comparación con generaciones anteriores de profesionales *tradicionales*. El examen de las *narrativas de vidas profesionales* demuestra cómo los docentes de primaria han negociado la reforma en sus propios modos: oponiéndose, subvirtiendo, impugnando, negociando o apoyando reformas, como ha sido presentado. Este artículo ha destacado también cómo —a pesar de esto— muchas de las cuestiones que los maestros de primaria afrontan no sólo están relacionadas con las políticas gubernamentales sino que se encuentran ligadas a cambios sociales más amplios, asociados a un paisaje socio-económico modificado, a relaciones de género cambiantes, así como también a una mayor individualización y comercialización.

## Bibliografía

- ALEXANDER, Robin y HARGREAVES, Linda, “Community Soundings: The Primary Review regional witness sessions”, en REPORT, I. (Ed.) *The Primary Review, children, their world, their education*, Cambridge, University of Cambridge, 2007. Disponible en: [http://news.bbc.co.uk/1/shared/bsp/hi/pdfs/12\\_10\\_2007primary.pdf](http://news.bbc.co.uk/1/shared/bsp/hi/pdfs/12_10_2007primary.pdf) (Fecha de acceso al sitio: 12/10/07)
- BABB, Penny, BUTCHER, Hayley, CHURCH, Jenny y ZEALEY, Linda, *Social Trends No 36*, Office for National Statistics, 2006. Disponible en: [http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme\\_social/Social\\_Trends36/Social\\_Trends\\_36.pdf](http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_social/Social_Trends36/Social_Trends_36.pdf) (Fecha de acceso al sitio: 22/5/07)
- BECK, John y YOUNG, Michael, “The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis”, en *British Journal of Sociology of Education*, N° 26, 2005.
- BECK, Ulrich, *Risk Society: Towards a New Modernity (Theory, Culture & Society)*, London, Sage, 1999.
- CEC, Presidency conclusions: Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, IN COMMUNITIES, C. O. T. E. (Ed.), 2000a. Disponible en: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm) (Fecha de acceso al sitio: 6/8/07)
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, *Children in Their Primary Schools*, London, HMSO, 1967.

- DRUCKER, Peter, *Post-capitalist society*, London, Butterworth-Heinemann, 1993.
- EDWARDS, Pamela y SHAOUL, Jean, "Controlling the PFI process in schools: a case study of the Pimlico project", en *Policy & Politics*, N° 31, 2002.
- FREIDSON, Eliot, "The Theory of Professions: State of the Art", in DINGWALL, R. & LEWIS, P. E. (Eds.), *The Sociology of the Professions*, London, The Macmillan Press, 1983.
- FRIEDSON, Eliot, *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*, Chicago, University of Chicago, 2001.
- GIBBONS, Michael, LIMOGES, Camille, NOWOTNY, Helga, SCHWARTZMAN, Simon, SCOTT, Peter & TROW, Martin, *The New Production of Knowledge*, London, Sage, 1994.
- GIDDENS, Anthony, *Over to you, Mr. Brown*, Cambridge, Polity Press, 2007.
- GOODSON, Ivor, *Studying Teachers' Lives*, New York, Teachers College, 1992.
- HARVEY, David, *The New Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- HORNE, Matthew, *Classroom Assistance*, London, DEMOS, 2005. Disponible en: <http://www.demos.co.uk/catalogue/classrmasistance/> (Fecha de acceso al sitio: 6/2/05)
- HUBER, Julia y SKIDMORE, Paul, *The New Old. Why baby boomers won't be pensioned off*, London, Demos, 2003.
- LARSON, Magali, *The Rise of Professionalism: A sociological Analysis*, Berkeley, CA, University of California Press, 1997.
- LEATHWOOD, Carole y FRANCIS, Becky, *Gender and Lifelong Learning*, London, Routledge, 2006.
- LORTIE, Dan, *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- MANNHEIM, Karl, *The Problem of Generations. Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul, 1952.
- NORRIE, Caroline y GOODSON, Ivor, "A literature review of welfare state restructuring in education and healthcare in European Contexts", EU Commission, 6th Framework Programme, 2005. Disponible en: [www.profknow.net](http://www.profknow.net) (Fecha de acceso al sitio: 25/6/06)
- NORRIE, Caroline y GOODSON, Ivor, "English primary teachers' work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise", en MÜLLER, Jörg, HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana, CREUS, Amalia, MUNTADAS, Max, LARRAIN, Verónica y GIRO, Xavier (Eds.), *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context*, 2007. Disponible en: <http://www.profknow.net/files/results/D04TeacherLifeWorkRestructuring.pdf> (Fecha de acceso al sitio: 17/10/07)
- PARSONS, Talcott, "Professions", en *International Encyclopedia of the Social Sciences*, N° 12, 1968.
- REDMAN, Tom y SNAPE, Ed, "Militancy and Moderation in Teacher's Unions: Is there a fit between Union image and member attitudes?", 2006. Disponible en: <http://www.dur.ac.uk/resources/dbs/faculty//working-papers/WP-101-Feb06.pdf> (Fecha de acceso al sitio: 18/5/07)
- SCHON, Donald, *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.
- SENNETT, Richard, *The Corrosion of Character*, London, Sage, 1998.
- TAYLOR, Chris, GORARD, Stephen y FITZ, John, "Market Frustration? Admission Appeals in the UK Education Market", *Educational Management Administration Leadership*, N° 30, 2002.
- TROMAN, Geoff, "The Rise of the New Professionals: the restructuring of primary teachers' work and professionalism", en *British Journal of Sociology of Education*, N° 17, 1996.
- WHITTY, Geoff, "Moving beyond recent education reform - and towards a democratic professionalism", *Paper presented at the international symposium on education reform and teachers*, Hitotsubashi University, Tokyo, 2005. Disponible en: <http://k1.ioe.ac.uk/directorate/HitotsubashiPaperJapan11-2005.pdf> (Fecha de acceso al sitio: 14/5/07)

## Notas

- <sup>1</sup> En la versión original en inglés, los autores utilizan el término “restructuring”, por lo cual, se prefirió traducirlo como “reestructuración”, en lugar de “reforma”, ya que se consideró que reflejaba mejor las intenciones de los autores [Nota de la traductora].
- <sup>2</sup> Los autores utilizan el término “positionality”, aludiendo al lugar relacional que uno ocupa, el cual influye y es influenciado por diferentes contextos (por ejemplo, sociales, políticos, educativos, económicos, culturales). Es un término que se utiliza para describir el modo en que las personas son definidas, no en términos de una identidad fija, sino a partir del lugar que ocupan dentro de una cambiante red de relaciones, la cual puede ser analizada y modificada. Es a partir de dicho lugar en el que el sujeto se ubica desde donde construye significados y prácticas [Nota de la traductora].
- <sup>3</sup> El término *accountability* busca expresar la responsabilidad personal ante las acciones propias y, al mismo tiempo, la capacidad de responder por ellas frente a los demás y al conjunto de la sociedad. Este término se utiliza frecuentemente para hacer referencia a los funcionarios públicos de quienes se espera que ejerzan su tarea de modo responsable y puedan responder por su gestión ante la sociedad [Nota de la traductora].

### Resumen

Este artículo revisa la evolución de la profesión de maestro de primaria en Inglaterra. Utiliza una perspectiva narrativa para explorar cómo la educación primaria ha sido reestructurada y sus efectos sobre los maestros, sus identidades profesionales y sus conocimientos. La información utilizada en este artículo fue producida como parte de un proyecto de investigación financiado por la Unión Europea. El análisis de los discursos de política global y nacional fue yuxtapuesto con las narrativas individuales de las vidas laborales de los docentes. Esto puso de relieve cómo los maestros de enseñanza primaria han sido reconfigurados en Inglaterra, pasando de ser profesionales tradicionales a impugnados, hasta llegar a ser profesionales redefinidos hoy. Este artículo explora cómo los maestros de mañana diferirán de aquellos de generaciones anteriores y cómo esto ha sido generado en el contexto inglés.

### Palabras clave

Inglaterra – Historia de vida – Maestros – Conocimiento profesional – Identidades – Reestructuración

### Abstract

*This paper reviews the evolution of the primary teaching profession in England. It uses a narrative approach to explore how primary education has been restructured and the effects of this on teachers and their professional identities and knowledge. The data used in this paper was produced as part of an EU-funded research project. Analysis of global and national policy discourses were juxtaposed with individual teachers’ worklife narratives. This highlighted how primary teachers have been reconfigured in England moving from traditional through contested to reframed professionals today. This paper explores how the teachers of tomorrow will differ from those of previous generations and how this has been brought about in the English context.*

### Key words

*England – Life-history – Teachers – Professional knowledge – Identities – Restructuring*