

Juana M^a Sancho (Coord.)
Fernando Hernández, Amalia Creus, Sandra Martínez,
Patricia Herмосilla, Pere Duran, Alicia Cid,
Vanesa Giambelluca, Fernando Casals, Inma Coscollá,
Manuel Fernández, Tina Fernández, Julio García,
Peru Ibáñez, Begoña Martínez, M^a Antonia Ordiales,
Nazario Prieto, Xosé Manuel Soto, Fidela Velázquez
Teresa Vinyals

Con voz propia

LOS CAMBIOS SOCIALES Y PROFESIONALES
DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES

Con voz propia

Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes

Juana M^a Sancho (Coord.)

Fernando Hernández, Amalia Creus, Sandra Martínez, Patricia Hermosilla, Pere Duran, Alicia Cid, Vanesa Giambelluca, Fernando Casals, Inma Coscollá, Manuel Fernández, Tina Fernández, Julio García, Peru Ibáñez, Begoña Rodríguez, M^a Antonia Ordiales, Nazario Prieto, Xosé Manuel Soto, Fidela Velázquez, Teresa Vinyals

Mención honorífica. Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007, CIDE-MEC (BOE de 25 de noviembre de 2008).

Primera edición: septiembre de 2011

© Los autores

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-222-7

Edición digital: Editorial Octaedro

Agradecimientos

Queremos expresar un reconocimiento especial a los investigadores brasileños Vicente Molina Neto y Rosane Maria Kreuzburg Molina, que nos acompañaron durante el primer año del proyecto.

Así mismo, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a José Miguel Correa, Carmen Vilela, Antonia Herrera, Jaume Martínez Bonafé y Manuel Area, que nos facilitaron el contacto con algunos de los docentes que han colaborado en esta investigación. Y a Max Muntadas, por su contribución a la transcripción de algunas de las entrevistas.

La idea de la voz de los profesores alude al tono, el lenguaje, la calidad, los sentimientos que se transmiten por la forma de hablar o de escribir de un profesor. En un sentido político, la idea de la voz de los profesores se refiere al derecho a hablar y a estar representado. Puede representar tanto la voz individual, única, como la voz colectiva, característica de los profesores frente a otros grupos (Andy Hargreaves, 1996-1997:28).

Índice

6	Presentación
8	Capítulo 1: Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios Juana M ^a Sancho y Fernando Hernández
24	Capítulo 2: Entre la convicción y el dilema: el desafío personal de renovar cada día la ilusión de ser maestra Patricia Hermosilla, Juana M ^a Sancho y M ^a Antonia Ordiales
39	Capítulo 3: Una vida en paralelo Juana M ^a Sancho, Pere Duran y Fernando Casal
54	Capítulo 4: “Tienes que estar tocado desde el principio por algo” Amalia Creus, Fernando Hernández y Nazario Prieto
68	Capítulo 5: La Biología como interés y la enseñanza como profesión Juana M ^a Sancho, Alicia Cid y Manuel Fernández
83	Capítulo 6: La historia de una trabajadora de la enseñanza Fernando Hernández, Patricia Hermosilla y Tina Fernández
96	Capítulo 7: Pasión por la educación Juana M ^a Sancho, Amalia Creus y Fidela Velázquez
112	Capítulo 8: Construirse desde la posibilidad de poder elegir Patricia Hermosilla, Fernando Hernández y Xosé Manuel Soto
126	Capítulo 9: “Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia” Fernando Hernández, Sandra Martínez y Teresa Viñals
140	Capítulo 10: El individualista cooperativo y comprometido Juana M ^a Sancho Gil, Sandra Martínez y Julio A. García
156	Capítulo 11: Mirando atrás para seguir adelante Juana M ^a Sancho, Vanesa Giambelluca y Peru Ibáñez
172	Capítulo 12: La pasión por el viaje Juana M ^a Sancho y Begoña Rodríguez
187	Capítulo 13: Cuando el proyecto de vida se vincula a un proyecto de cambio social Fernando Hernández, Pere Durán e Inma Coscollá
202	Capítulo 14: Cruzar historias, abrir caminos Fernando Hernández y Juana M ^a Sancho
225	Referencias

Presentación

Este trabajo recoge una parte del proceso y resultados de la investigación *Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes*, que fue parcialmente financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, dentro del Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento (BSO2003-02232). Los objetivos del proyecto han sido los siguientes:

1. Realizar un estado de la cuestión sobre investigaciones actuales vinculadas a procesos de reestructuración profesional de los docentes, en especial aquellos que se han basado en el estudio de historias de vida.
2. Analizar los procesos legislativos que se han implementado en España desde la reforma de 1970 hasta la iniciada reforma de 2002 prestando atención a los aspectos que tienen que ver con la reestructuración de la profesión docente.
3. Analizar los desarrollos legislativos vinculados a la reestructuración docente en seis Comunidades Autónomas (ejemplos de diferentes aplicaciones de procesos de reestructuración).
4. Evaluar el alcance de la reestructuración profesional en la vida y el trabajo de doce profesores/as de seis Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Extremadura y País Vasco).
5. Presentar datos comparativos y cualitativos, relacionados con el significado subjetivo del ejercicio profesional docente en las diferentes Autonomías estudiadas.
6. Producir resultados que puedan informar la toma de decisiones de las políticas educativas en relación con la profesión docente desde una perspectiva Autonómica, Española y Europea.

Razones de espacio nos han llevado a realizar una selección del material producido durante estos tres años. El lector interesado puede acceder a los estudios realizados y a la versión íntegra de las historias de vida en la página Web del proyecto, en el Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación (CECACE) <http://www.cecace.org/proj-cambios.html>

Lo que aquí mostramos es una síntesis de algunas de las principales aportaciones que se derivan de este largo e intenso proceso de investigación. En el primer capítulo se presenta un estado de la cuestión sobre la emergencia de la investigación biográfica relacionado con las trayectorias del profesorado. En particular se presta atención a las contribuciones de la perspectiva de las historias de vida a la comprensión de las relaciones entre las historias personales y profesionales del profesorado.

En los doce capítulos siguientes se presenta una versión resumida de las docenas de historias de vida. En coherencia con los objetivos de la investigación, el criterio utilizado para elaborar estos relatos ha sido que permitieran poder acceder a los procesos de cambio que se reflejan en la trayectoria de cada uno de los docentes, al tiempo que sirvieran de apoyo documental al análisis que se muestra en la última parte. El orden de presentación de las historias de vida se rige por el número de años que llevan los docentes en la educación.

Si bien toda historia de vida es singular y tiene valor por sí misma, es posible detectar en las circunstancias del contexto y en los perfiles biográficos profesionales, no sólo aspectos compartidos que circulan entre las historias, sino temas que generan saber pedagógico que puede ayudar a tomar decisiones, por ejemplo, en la planificación educativa y la formación de los docentes.

Esta es la orientación que ha tomado el decimocuarto capítulo, en el que se presentan algunos de los resultados de la investigación en relación al impacto de los cambios sociales y profesionales en la vida y el trabajo de los docentes. Con este propósito se presta atención a los procesos mediante los cuales los docentes aprenden a serlo (lejos de las narrativas vocacionales); a su relación con las diferentes reformas educativas que han tenido lugar en España desde 1970; a la contribución de la formación inicial y permanente a la construcción de una identidad docente que sepa dialogar y responder a los cambios; a su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el alumnado y las familias. El análisis se completa destacando tres cuestiones que se han hecho patentes en el estudio: se es docente no de forma aislada, sino en una trama de relaciones; el profesorado, al menos el que ha participado en la investigación, tiene presente el sentido social de su trabajo; y por último, y parafraseando el título de un libro de Sonia Nieto, mostramos cómo a pesar de las músicas que suenan mostrando a un profesorado desencantado, deprimido y desanimado, quienes han colaborado en este estudio prosiguen, después de más de veintitantos años de profesión, manteniendo el entusiasmo.

Capítulo 1

Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios

Juana M^a Sancho y Fernando Hernández

Las historias de vidas son “la localización de los relatos de vida en su contexto histórico.
Ivor Goodson (1992:6).

De dónde partimos

En las tres últimas décadas, debido al cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación; a la revalorización de la importancia del significado en la interpretación de los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y a la valorización de la centralidad de la subjetividad, se ha producido, en diversos campos de estudio, un considerable desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1997; Huberman y otros, 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). Este movimiento ha llevado a prestar atención a las historias personales –de hecho, contar historias es “el acto más importante de la mente” (Thomas, 1995: xii)- lo que ha permitido explorar los inciertos límites entre la ficción y la no-ficción establecidos a la sombra de Descartes y cuestionar el triunfo de una determinada concepción del método científico. La que tiende a pensar que las historias personales pertenecen más a los discursos de la imaginación y que, por tanto, no pueden ser objeto de un abordaje científico.

En el campo de la educación, para Huberman y otros (2000), este enfoque también ha ganado relevancia. Si revisamos publicaciones, monografías y revistas de investigación recientes, podemos asistir a lo que el autor llama una “explosión de interés” por reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores. Esta tendencia ha dado paso, según Thomas (1995: xi) a:

- (a) la construcción de un nuevo campo de estudio o área de especialización;
- (b) prestar interés en la educación a la biografía como guía para en la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
- (c) favorecer el uso de los diarios del profesorado como un instrumento que permita dar cuenta de su experiencia de formación en la escuela, la práctica de enseñanza y la tutoría, de manera que lo personal ocupe una parte fundamental del territorio de la formación.

- (d) la consideración de *lo personal* como profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en el ejercicio de una *democracia radical* en la que los sujetos-ciudadanos recuperen la voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído.
- (e) la valorización del estudio de las narrativas personales como formas de representación de la realidad, frente a las basadas en modelos matemáticos o propositivos.

Con todo, para llegar a este escenario ha sido necesario realizar un importante recorrido. Una primera parada en el camino la encontramos en el cuestionamiento de la tradición cartesiana desde la que se proyecta la visión moderna del sujeto representado de manera contrapuesta. Por un lado, como un ser estable, unificado y guiado por el objetivo de la maduración psicológica (que llegaba con la autonomía y el pensamiento formal), y por otro mostrándolo de manera escindida. Separando lo intelectual de lo emocional, lo racional de lo corporal, lo femenino de lo masculino,... Este es el legado que impregna las diferentes disciplinas del sujeto.

Frente a esta tradición, la visión postmoderna sobre el sujeto, la que se proyecta desde los Estudios Culturales y Feministas, por ejemplo, ha cuestionado el cartesianismo y sus derivaciones y ha planteado un giro en la reflexión y la investigación en torno al sujeto (Gergen, 1992). Para Stuart Hall (2000), por ejemplo, la construcción de la identidad es un punto de encuentro o sutura, que se articula en torno a las diferencias y los límites. Desde este punto de vista, la construcción identitaria de la mayoría del profesorado que nos ha brindado su experiencia parece transitar por tres marcas, que tienen que ver con el origen (de dónde se es), el proyecto social al que se vincula y la profesión docente. Por su parte, Giddens (1995) aborda la cuestión de la identidad en un contexto de modernidad tardía, y lo hace introduciendo la noción del *proyecto reflexivo del yo*. Lo que significa que el yo se construye a través de la reflexividad y de los estilos de vida derivados de la estructura social de la que el sujeto forma parte. Giddens sostiene que la auto-observación continua y cierto sentido de control sobre la propia trayectoria serían rasgos clave de nuestro tiempo en relación a la identidad. Desde esta perspectiva, la identidad sería una práctica reflexiva-subjetiva, es decir, el ejercicio de *pensarse a uno mismo*. Lo que llevado al terreno de la historia de vida, éste se constituiría como el espacio en el que el *decir-se-con-otro* posibilita construirse en una historia que, más allá de los fines de la investigación, se articula como un lugar de reflexividad.

Bajo estas premisas, se ha comenzado a prestar atención, por ejemplo, a la no escisión de la identidad del sujeto docente lo personal y lo profesional. Esta aproximación supone prestar atención a algo más que al desarrollo de la personalidad o a cómo la sociedad define la identidad del docente. Implica rescatar la noción de construcción del sujeto, y prestar atención a cómo el sujeto encuentra espacios para pensarse a sí mismo frente a los determinismos identitarios. Este sería el giro en la representación que supone la vuelta al sujeto, después de su declaración de muerte en algunos de los debates postestructuralistas.

Pero en la educación escolar el interés por el sujeto no sólo tiene este origen. Su inicio

también se puede localizar en los estudios que se realizaron a finales de los años setenta para comprender las causas del fracaso de las reformas que consideraban al docente como un mero *aplicador* de las visiones y propuestas de los expertos (Sancho, Hernández, y otros, 1998). Un resultado de estos análisis fue considerar que el profesorado incorpora su experiencia acumulada a las propuestas que recibe. Lo que llevó al inicio de una ola de estudios que trataron de descubrir el papel de las creencias y pensamientos del profesorado en su aprendizaje y en las decisiones que tomaba en la práctica. Este cambio de orientación constituyó la puerta de entrada al interés por las biografías e historias de los docentes, por sus trayectorias profesionales, etc., desde el reconocimiento de que “el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas” (Huberman y otros, 2000:19). En esta misma línea hay que considerar el papel reciente otorgado a las emociones como un componente fundamental no sólo al aprendizaje, sino a la propia actuación docente, particularmente en un momento histórico como el actual de profundos cambios sociales y culturales (Zembylas, 2005).

A los aspectos anteriores habría que añadir una cuestión que aparece como una constante: la necesidad de acortar la distancia entre la investigación en educación y los problemas *reales* de los docentes, estudiantes y escuelas. Hasta la década de 1980 los investigadores no nos comenzamos a enfrentar con la complejidad del docente como agente activo que construye su propia historia (Goodson, 2004). Hasta entonces, la mirada de los investigadores había considerado a los docentes como un *colectivo anónimo* y fácilmente *predecible*. Los estereotipos deterministas, cuando no negativos sobre el profesorado, han sido una constante en la historia de la educación. Dentro de la comunidad educativa, la imagen de los docentes, que ha circulado de manera recurrente, los presenta como semiprofesionales, sin control ni autonomía para realizar su propio trabajo, y como personas que no contribuyen a la creación de conocimiento (Butt, Raymond, y Yamagishi, 2004). A eso se suma, la patente división entre investigación y práctica en el campo de la educación, que ha llevado a perpetuar la concepción del saber cómo algo únicamente empírico o analítico, pero siempre externo, impidiendo con ello el reconocimiento de la validez del saber profesional y personal del docente.

A partir de lo señalado y desde la premisa de que la investigación educativa puede y debe servir para disminuir la distancia entre la Escuela y la sociedad contemporánea, tendremos que plantearnos preguntas tales como: ¿Qué papel tiene la investigación educativa en la elaboración de conocimiento sobre los dilemas y problemas a los que se enfrentan los docentes en un contexto de cambio? ¿Los problemas comúnmente abordados por la investigación educativa pueden ser relevantes en lo que respecta a las problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana?

Ante estas preguntas nuestro reto al recuperar relatos biográficos de docentes ha sido construir una metodología de investigación más sensible al contexto, que ayude a comprender algo tan *intensamente personal* como es la enseñanza en la Escuela y sus dimensiones sociales, tecnológicas, económicas, políticas y culturales.

La problemática de captar y narrar la experiencia

Pese a la trayectoria que la investigación basada en relatos biográficos comienza a acumular en el ámbito de la educación, es imposible desconsiderar las huellas que los paradigmas convencionales¹ han dejado en el terreno de la investigación educativa de corte construccionista, hermenéutico o interpretativo. ¿O acaso no nos sigue acechando el fantasma de la objetividad cuando nos preguntamos si la *experiencia personal*, la *afectividad* o la *subjetividad* pueden generar conocimiento? Quizá debido a esa herencia, investigar a partir de narrativas biográficas genera con frecuencia múltiples interrogantes: ¿Qué posibilidades concretas aporta trabajar a partir de relatos biográficos de docentes? ¿En qué se diferencia éste de otros modos de investigar? ¿Qué tipo de conocimiento puede generar la experiencia personal de una profesora? Si cada experiencia refleja un trayecto personal e idiosincrásico, ¿es posible establecer inferencias que sirvan a otros educadores? Pero además de plantear interrogantes también hay que prestar atención a algunos riesgos asociados a este tipo de investigación. Autores como Goodson, (2004:30-31) indican que “el peligro de centrarse en el conocimiento práctico y personal es el de romper el vínculo con el conocimiento teórico y contextual. Sólo si enlazamos estos nuevos modos de investigación con narrativas más amplias sobre el cambio social y la globalización el saber docente devendrá plenamente generador y eficaz social y políticamente”. Advertencia que podría interpretarse como un reclamo a vincular el saber personal –*experiencial*- y el teórico –más *universal*- para que el conocimiento elaborado sea no sólo reconocido por la academia, sino para que posibilite la transformación y mejora de la propia práctica docente.

Algo hemos de decir frente a estas objeciones. Si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también a la colectividad social del sujeto. Percibir cómo el individuo organiza su experiencia de vida en una sociedad, nos aporta también los valores de esa sociedad de la que forma parte. El relato biográfico reviste entonces una notable importancia teórica, que ha comenzado a ser explorada. Nos ofrece la posibilidad de leer (interpretar) la sociedad (sus discursos, sus emergencias, sus paradojas) a través de una biografía, de un relato de vida, de un episodio singular. El dictamen feminista de *lo personal es político*, gana desde esta perspectiva una actualidad renovada. Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica de los docentes, encierra una gran carga política: implica reconocer que la educación no es un espacio neutro o desproblematizado, sino que constituye un lugar donde podemos devenir sujetos (adquirir conciencia de ser). Si bien podemos considerar que las vinculaciones que se generan en torno al aprender y el enseñar están siempre atravesadas por relaciones de poder, desde la perspectiva

¹ Guba y Lincoln (1994) utilizan el término *paradigmas*, como un conjunto básico de creencias o valores que fundamentan la manera que miramos y comprendemos el mundo. En el caso específico de la investigación educativa, situarse en un determinado paradigma significa, ante todo, optar por una forma particular de responder a tres problemáticas fundamentales: la manera concebir y comprender la realidad, el tipo de relación que establecemos con el conocimiento, y las decisiones metodológicas que tomamos. A grandes rasgos podríamos identificar el *paradigma convencional*, también llamado paradigma científico o positivista, y el *paradigma construccionista*, conocido igualmente como naturalista, hermenéutico o interpretativo, dentro del cual podríamos situar la investigación narrativa con la que se relacionan las historias de vida.

biográfica, el saber docente adquiere además un significado profundamente político. Lo que Goodson (2004) define como el *saber personal*² del docente, se aporta al acto público de la enseñanza. Como afirma Freire (1999), cuando profesores y alumnos aprendemos o enseñamos, lo hacemos con nuestras emociones, con nuestros miedos, con nuestra pasión, con nuestro cuerpo entero. Por eso, la experiencia biográfica de un docente puede constituirse como un instrumento privilegiado de reflexión.

Pero también tiene otras implicaciones y efectos. Dar lugar a su relato, rescatar su trayectoria y su vivencia frente a los cambios, implica reconocer la voz del docente como portadora de un conocimiento y un saber que se da a partir de una experiencia puesta en un contexto. El docente es un adulto que aprende, y esta afirmación supone aceptar que posee un saber articulado y elaborado sobre su práctica, su estar en el mundo, que a su vez cristaliza en creencias, actitudes y prácticas educativas. Al romper la jerarquía entre el *saber teórico* (que pocos detentan) y el *saber personal*, con su carga emotiva, íntima, emocional, las narrativas biográficas proyectan un propósito de emancipación. La narrativa como posibilidad de emancipación es abordada por Butt, Raymond y Yamagishi (2004) quienes consideran el potencial emancipador de un estudio colaborativo en torno al conocimiento profesional y personal de los individuos. Este abordaje puede ayudar al profesorado a trascender su situación de subordinación (de ser narrado por otros) y tomar el control de sus narrativas (asumir de autoría). De ese modo, *dar voz al docente* puede también relacionarse con la noción de *cruzar fronteras* que autores como Freire (1999) o Braidotti (2000) abordan desde diferentes perspectivas. Cruzar fronteras entendido como la posibilidad de dejar atrás, a partir de la identificación y el diálogo, los límites culturales, teóricos e ideológicos que enmarcan su experiencia profesional y vital. Límites que heredamos y dentro de los cuales se construye el saber, se valora el conocimiento, se configuran las relaciones de poder³.

Finalmente, consideramos que la investigación a partir de relatos biográficos de docentes permite comprender aquello que la tradición racionalista suele marginar: la experiencia humana en sus acciones e intenciones. Al contrario de los anunciados factuales, de las proposiciones abstractas de la especulación empírica, la narrativa se aproxima a la dimensión emotiva y compleja de la experiencia. Y nos permite, como afirma Bolívar (1998), captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos: los deseos, los sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos en la

² La noción de saber personal toma como fundamento las aportaciones de Dewey sobre la experiencia y los aprendizajes significativos. Siguiendo esta línea, los aprendizajes importantes son los descubiertos y apropiados por uno mismo. Aprendizajes que son más significativos cuanto mayor es la importancia que se da a la persona, a la educación personal, al interés, la participación, la actividad y los sentimientos, además de los aspectos cognitivos. El saber personal, se constituye entonces como resultado de estas experiencias personales significativas y de la reflexión sobre ellas, a medida que nos hacemos conscientes de lo que tienen de valioso.

³ Son cada vez más las investigadoras feministas que han llamado la atención sobre el carácter emancipador de la narrativa. En este sentido, han defendido la reconstrucción biográfica como característica de una epistemología feminista, que se preocupa por la experiencia personal, por el modo intuitivo de conocer, como un modo propio y valioso de expresión y pensamiento. El feminismo se adhiere así a la postmodernidad y se adjudica la tarea de liberar el conocimiento de las ataduras impuestas por la Ilustración. Se suma al rechazo del universalismo esencialista y lo hace asumiendo la “crítica de la razón” en cuanto “razón masculina” e históricamente dominante. Sobre este tema ver Álvarez (2001).

comunidad de aprendizaje donde nos construimos como sujetos. De ese modo, los relatos biográficos pueden llegar a ser un instrumento crítico para ayudarnos a elaborar una nueva mirada sobre y desde los mismos docentes como agentes activos en un contexto social complejo.

El lugar de nuestra investigación en el campo de las historias de vida

Los estudios que recogen las voces, vidas y experiencias de docentes se enmarcan en un largo continuo que podría comenzar con Abbs en 1974 con su *Autobiography in Education*. A partir de aquí es posible encontrar trabajos sobre la vida cotidiana de los docentes Lortie (1975); estudios sobre profesores en prácticas o noveles (Bullogh y Knowles, 1991; Clandinin y Connelly, 1990); autobiografías y relatos de docentes y estudiantes (Berk, 1980; Beach, 1987; Bigelow, 1990; Knowles y Hoefler, 1989; Gil Saenz-Hermúa, 2001); escritura crítica de ficción realizada por docentes (Winter, 1991); historias de vida con profesoras jubiladas (Weiler, 1992); estudios sobre la interacción entre la historia de vida de docentes y su desarrollo profesional continuo (Arnaus, 1996; Salgueiro, 1998); uso de la improvisación teatral en la lectura de narrativas de docentes (Salvio, 1991); deconstrucción de la imagen de la profesora como “madre” (Casey, 1990); autobiografías colaborativas (King, 1991); estudio sobre docentes excepcionales (Grant, 1991; Farreny, 2002); estudios sobre la carrera docente (McLaughlin y Yee, 1988; Acker, 1989; Huberman, 1993); relatos sobre la propia experiencia docente (Nieto, 2003; Sánchez Enciso, 2003; López Ocaña y Zafra, 2003); relatos literarios de docentes (Cela, 1996; Sala, 2002).

En esta lista de referencias y en las variantes de estudios que recogen las voces de los profesores tanto desde una perspectiva biográfica como de historia de vida, se ha revelado un inusitado interés para comprender la tarea de educar en una sociedad cada vez más compleja y plural. Además, una cuestión fundamental en esta línea de estudios ha sido la revisión de cómo se ha llegado a destacar la importancia de *lo personal* en la formación docente (Goodson, 1992; Goodson y Hargreaves, 1996; Thomas, 1995; Goodson y Sikes, 2001).

A partir de la revisión de todas estas aportaciones, hemos podido detectar formas particulares de relación entre los investigadores y los docentes, esbozando así tres perspectivas:

1. La primera está configurada por los trabajos relacionados con la trayectoria profesional de los docentes. Este tipo de estudios intentan identificar regularidades, etapas y momentos en el devenir profesional de los enseñantes muy relacionados con su propia evolución cronológica. Aquí, la voz y la experiencia del profesorado sirven para configurar mapas profesionales que ofrecen a los investigadores, los responsables de políticas educativas y, en menor medida, al propio profesorado, *cartas de navegación* para entender y, en la medida de lo posible paliar, las problemáticas derivadas del *envejecimiento* de una población con formación universitaria que, a menudo, carece de horizonte de promoción laboral. El

investigador es, en estos casos, quien da sentido, quien tiene el poder de *dar nombre* a los momentos de la trayectoria profesional de los docentes.

2. La segunda busca tematizar el conjunto de problemáticas que emergen de los relatos, vivencias, y biografías de los docentes, con el fin de elaborar el repertorio de problemáticas que configura la práctica educativa en el mundo actual. La voz y la experiencia del docente constituyen una base informativa fuerte a partir de la cual el investigador analiza, interpreta, propone y discute el conjunto de problemas a los que la sociedad, la escuela y el profesorado se están enfrentando y tendrán que afrontar en un futuro inmediato. La función de los investigadores en estos casos es la de elegir los temas que emergen en la narración de los docentes, con frecuencia, colocados en función de la temática más amplia que el investigador tiene como objeto de su interés.
3. La tercera se caracteriza por centrarse en el análisis de momentos críticos, sobre todo relacionados con los procesos de reforma y los cambios sociales que plantean nuevas necesidades educativas. En este tipo de estudios, la voz y la experiencia aportada por los docentes sirve de base a las argumentaciones de los investigadores en su proceso de análisis e interpretación de las problemáticas del mundo actual. En esta perspectiva, el investigador, como en buena medida sucede en las dos tendencias anteriores, es quien da contexto y sentido a la narración del docente. Es quien traduce desde el *lenguaje cotidiano* al lenguaje académico la experiencia de vida narrada de los profesores.

Conceptualizar de esta manera el campo de investigación en el que nos adentramos nos lleva a no perder de vista la finalidad de nuestro proyecto: contribuir, como señalan Marinas y Santamaría (1993), no sólo a una revisión en profundidad de los saberes sociales, sino también a la capacidad de dar sentido a la fractura de los discursos que la gente tiene o silencio. Y, de manera principal, a las relaciones entre el saber social e histórico y las nuevas prácticas sociales.

Los ejes que guían la investigación

Dejar que las voces de otros resuenen a lo largo de mi texto es, pues, un modo de hacer realidad la idea de desplazar el 'yo' del centro del proyecto de pensamiento y sumarlo a un proyecto colectivo (Braidotti, 2000:80-81).

Hay un supuesto que ha guiado nuestra investigación en lo que a la posición metodológica se refiere: uno no adopta una metodología, sino que es la metodología la que adopta al investigador. Para nosotros asumir una metodología no quiere decir tomar las características que definen cómo aproximarse a la realidad, vinculándose a un enfoque que puede llamarse cualitativo, narrativo, etnográfico o de historias de vida -por señalar las tendencias afines a nuestro proyecto- como manera de legitimar el proceso seguido. Si el investigador, como es nuestro caso, se reconoce como alguien que se-

construye-en-la-investigación, la metodología también se-construye-en-la-investigación, formando parte del proceso de construir-se en la investigación.

Desde este punto de vista lo que ofrecemos no son sólo resultados y certezas, sino las dudas que nos han permitido construir la investigación. Unas dudas que nos permiten dialogar de forma crítica con otros autores que se han aproximado al tema que nos ocupa y que nos permite construir nuestra posición como investigadores a partir de un proceso de reflexividad que asume el reconocimiento explícito, como señalan Hammersley y Atkinson (1994), de que el investigador social y el propio acto de investigar son parte del mundo social, y por tanto, objeto de la propia investigación. Algo que cobra una mayor significación cuando lo que está en juego son historias de vida de sujetos.

Una de las peculiaridades de la metodología de las historias de vida es que el investigador no puede situarse en ellas desde un patrón fijo. Aunque sepa de antemano cual puede ser el foco o la temática que organiza el relato –en este caso los tránsitos y posicionamientos del profesorado ante los cambios-, es sin embargo, el material que cada colaborador brinda, las historias que cuenta, lo que marca a la postre el camino a seguir. Una de las marcas distintivas de este proyecto ha sido optar por escribir historias de vida (*life histories*) frente a lo que serían historias vividas (*life stories*). Lo que caracteriza a la primera modalidad es que no se construye la narrativa desde el sujeto, considerándolo de forma aislada, sino que se incorporan los referentes de contexto que hacen que la historia individual se relacione –y se explique- además de por los trayectos individuales, por la historia social en la que se inscribe.

Aprender la experiencia de Otro

Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso y asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica encierra una gran carga política: reconstruir la propia historia abre camino a un acto interpretativo y metacognitivo, que puede ayudarnos a comprender la formación de la subjetividad como un proceso conectado a las prácticas y discursos culturales, a las relaciones de poder y a las ideologías dominantes.

El postulado que otorga valor a la experiencia (con su carga emotiva, personal, biográfica) como fuente de conocimiento, se deriva y encuentra acogida en diversas corrientes del pensamiento feminista, que han buscado romper con la jerarquía entre sentimiento y pensamiento, y que considera a las emociones como poderosos referentes cognitivos. Del mismo modo, la escritura académica “personal” o “subjetiva” también se encuentra conectada al proyecto feminista, que defiende la necesidad de deconstruir las convenciones académicas e intelectuales que excluyen formas de comprender y representar la experiencia que se apoye en una reflexividad subjetivadora (Braidotti 2000, Butler, 2001, Luke, 1999).

De esta manera el proceso de investigación que se refleja en la escritura se desprende de la idea tradicional sobre investigación en cuanto a productora de conocimiento, para

optar por formas de comprensión de la realidad en las que los sujetos están implicados. Es un tipo de investigación que sirve para comprender quiénes somos y que tiene implicaciones epistemológicas, éticas y políticas, pues invita a re-pensar las relaciones de poder y a cuestionar quién produce el conocimiento; en todo momento la relación se construye con el otro, el cual tiene algo que decir; se cuestionan los límites en los que nos colocamos; genera nuevas maneras de mirar que se alejan de visiones positivistas sobre la noción de verdad. En suma, la investigación tiene un valor reconstructivo y cuestiona la idea de instituida de conocimiento como algo que ya viene dado.

Esto hace que los relatos se aborden como reconstrucciones de experiencias de los sujetos: lo que dicen que han vivido. Esta perspectiva no se reduce sólo al campo biográfico sino que también incluye el marco cultural histórico. Alude a explicaciones y formas de comprensión. De esta manera, los relatos no se trabajan como evidencias externas. Son un espacio narrativo de relación e interpretación. Son las propias experiencias las que se constituyen como relato de la relación. Lo que hace que la narración no sea nunca cerrada, sino que siempre se constituya como un espacio para otros (lectores). Esta perspectiva lleva a que todos los participantes puedan re-pensarse, pues no es cerrada, ya que deja siempre puertas abiertas a que los lectores encuentren un lugar en el relato.

Desde esta posición el investigador también se construye como sujeto del relato (en la investigación convencional el sujeto que acompaña el proceso no tiene por qué estar), lo que lleva a que la distancia entre el investigador y el colaborador se equilibre, afectando las relaciones de poder y de autoría. La relación entre colaboradores e investigadores es parte del relato y fuente de conocimiento. Adquiere el valor de las pautas que aparecen en el relato, las variaciones, las discontinuidades...

El papel del investigador en la investigación biográfica

La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señala a la figura del investigador como el contador de la historia que otros han narrado. Esto supone que, la mayoría de las veces, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida, dialogismo, que se enuncian en los propósitos de este tipo de investigación se mantienen algunas de las formas y posiciones tradicionales de la investigación. El investigador es quien sigue teniendo la autoridad para señalar, organizar, delimitar y poner nombre a la experiencia narrada por los profesores. En cierta manera, con esta estrategia sostiene una posición de quien se coloca fuera (*outsider*), aunque la narrativa se construya desde una aparente posición de que se está dentro (*insider*) de la trayectoria biográfica objeto de estudio.

Sin embargo, existe también un número menor de estudios, donde se establece una relación horizontal entre *investigador e investigados*, cuyos papeles pueden llegarse a intercambiar. Aquí los relatos, la reflexión sobre la experiencia sirven de base para entender y entenderse, para explicar y explicarse lo que hacen, por qué lo hacen y hasta dónde pueden y están dispuestos a aprender y mejorar. Esta relación heterojerárquica se

evidencia en el propio reconocimiento de la autoría de los textos que se ofrecen a escrutinio público.

Por eso nos interesó no perder de vista cómo se reflejaban nuestras trayectorias cuando se ponían en relación con las de los profesores; cómo nuestra experiencia se sentía interpelada por los docentes; cómo nuestras dudas y prejuicios se reflejaban en la relación con ello; cómo la incertidumbre que se revelaba en el proceso de escritura desvelaba nuestra posición epistemológica y política en la investigación. En definitiva, cómo la experiencia de investigar en historias de vida *nos forma* en una manera de *estar* en la investigación a un grupo de investigadores expertos y noveles.

En nuestro caso, han sido las entrevistas la fuente de las dudas que nos ha permitido construir el conocimiento que aquí compartimos y que hacen que la investigación no se construya desde un a priori, sino desde un posicionamiento dialógico con las lecturas, los encuentros y las narraciones con los docentes y el proceso reflexivo del grupo. Tomar conciencia de este hecho responde a nuestro interés por pretender entender al otro “para hacer emerger una comprensión basada en una profunda implicación en el mundo de la experiencia del sujeto” (Denzin, 1997:35). Lo que significa dejar el papel de *investigador-voyeur* y establecer la mirada hacia el sujeto como persona, teniendo en cuenta que el observador-interpretador nunca será neutral, porque “las interpretaciones se producen en contextos culturales, históricos y personales y están siempre conformados por los valores del intérprete” (Denzin, 1997:35).

El significado de los cambios

Una de las primeras dudas que surgió en el grupo giró en torno al significado que le dábamos a la noción de *cambio*. Y nos encontramos que a ello nos ayudaba la las aportaciones que una serie de autores (Hargreaves, Stoll, Fink y Earl, entre otros) han hecho en torno a los cambios o fuerzas de orden social, político, económico y tecnológico que, se supone, actúan y repercuten sobre la vida de los docentes. En el caso español, además, habría que añadir los cambios legislativos que se reflejan en las normativas vinculadas a las reformas de los años 1970, 1990, 2002 y 2004.

De este manera se hace evidente a lo que nos podemos referir cuando hablamos de cambios externos, pero la pregunta que nos surgió era si el profesorado vive como tales esos cambios, si le afectan en su trabajo y en su construcción como sujeto. Este interrogante vino corroborado cuando, a partir de las primeras entrevistas, comenzamos a percibir que los cambios externos no eran mencionados por los docentes sino de pasada, y que cuando se referían a ellos no los consideraban como indicadores de rupturas (tal y como se puede entender el cambio en una visión de progreso) sino como *tránsitos*. Lo que el profesorado reflejaba en las primeras entrevistas era su percepción de sí mismos como sujetos en tránsito profesional y personal. Por ejemplo, varios hablaban de períodos en su trayectoria y destacaban la significación que le otorgaban a la transición de un período a otro. Algo que tiene que ver tanto con los cambios sociales que suceden en el país como con las transformaciones que afectan a su escuela (el paso

de escuela cooperativa a escuela pública; de la escuela a un puesto de gestión, etc.). Lo que nos lleva a vincular los tránsitos con su temporalidad (cuándo suceden) y con sus significación (¿cómo influyen en los tránsitos que refleja el profesorado en sus relatos?).

La mayoría de los investigadores que han tomado las historias de vida como material de base para sus estudios suele usar los relatos de los docentes como evidencias sobre las que destacan una serie de temas *significativos* (¿para quién?) que les sirven como ejes de las narrativas que construyen para sus publicaciones. En algunos casos cada historia adquiere un carácter singular y, en otros, las historias se relacionan a partir de los temas y contextos compartidos entre varias historias. En el primer caso tendríamos un conocimiento que deviene de lo singular. En el segundo de la comparación y que pretende, en buena medida, producir un conocimiento generalizable.

Optar por una u otra vía ha sido uno de los temas de permanente discusión en nuestro grupo. Por eso decidimos que cada docente entrevistado tenía su propia historia, y que realizaríamos historias de vida singulares. Lo que pretendimos con nuestros encuentros con los docente era comprender “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992:101).

La elección de los docentes

El estudio se ha realizado con 12 docentes (seis hombres, seis mujeres, seis de enseñanza primaria, seis de secundaria, de seis Comunidades Autónomas) que tienen entre 20 y 30 años de práctica docente. La razón de esta selección ha sido lograr una muestra intencional que nos permitiera:

- 1) Estudiar la relación de estos docentes con los cambios económicos, políticos, tecnológicos, culturales y sociales de los últimos 20-30 años.
- 2) Identificar las expectativas futuras de estos docentes, a quienes les queda una media de 10-15 años de actividad profesional.
- 3) Reconocer que poseen un saber y una experiencia con valor, no sólo para sí mismos y su práctica docente, sino que puede servir como fuente de conocimiento e inspiración para los interesados en la educación escolar.
- 4) Llevar a la práctica una posición ideológica que se deriva de la construcción colaborativa de conocimiento de manera horizontal. Nos apartamos de la verticalidad de las relaciones de poder entre investigador-sujeto/objeto instituidas por un paradigma científico positivista para abrir espacio a una relación de autoridad donde el investigador reconoce autoridad al sujeto y pasa a tener una relación más compleja con él. De ahí que en el proceso de negociación con los docentes que participan en el estudio se les propusiese, si lo deseaban, compartir la autoría de la construcción y publicación de sus historias de vida.

En principio, el nexos que iban a tener en común las doce historias era que sus protagonistas hubieran pasado por cuatro reformas educativas: Ley General de

Educación (LGE), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), y la Ley Orgánica de la Educación (LOE), que tuvieran una trayectoria como docentes de entre 20 y 30 años y que hubieran vivido el tránsito de una España franquista a la actual forma de democracia.

Decidir una muestra de docentes, no con criterios de representatividad estadística, sino que refleje procesos de tránsito en relación a los cambios, resulta tarea sencilla si lo que pretendemos es movernos en cuatro variables: sexo, tiempo en la docencia, nivel educativo y diversas comunidades autónomas (porque consideramos que los procesos han sido diferenciados en función de las trayectorias competenciales de cada autonomía). Pero la cuestión se complica cuando nos preguntamos quiénes han de ser esos docentes. Sobre todo, porque en casi todos los casos no hemos sido nosotros quienes los hemos elegido, sino que son colegas de la universidad o de los Centros de Profesores, en las otras cinco comunidades autónomas, los que nos ayudan a seleccionar al profesorado. A estos colegas básicamente les dijimos que buscábamos dos profesores, un hombre y una mujer, uno de primaria y otro de secundaria, con más de veinte años de experiencia docente y que quisieran compartir con nosotros su trayectoria profesional. En el caso de los de secundaria añadíamos la especialidad, por si la pertenencia a distintas áreas introducía algún factor de diferenciación.

Hasta aquí todo parecía sencillo. Pero cuando llegamos a la quinta entrevista nos dimos cuenta de que los docentes tenían como característica común haber mantenido una posición innovadora y de compromiso en su trayectoria. Todos, de una forma u otra, habían participado en procesos de innovación, habían realizado alguna aportación significativa a la mejora de su centro o habían tenido algún papel en la formación de otros docentes. Además todos se manifestaban como personas articuladas, que se sabían explicar y tenían interés por hacerlo. Por otro lado, contaban con una experiencia profesional ejercida en varias escuelas que les singularizaba.

Esta constatación nos llevó a preguntarnos: ¿por qué no escogemos a un docente *normal*? ¿Tiene sentido para nuestro estudio centrarnos sólo en profesores innovadores cuando *es probable* que la mayoría del profesorado no lo sea? La respuesta que nos dimos de entrada fue tranquilizadora, pues pensamos que los docentes *normales* tampoco suelen responder a los cuestionarios. Por tanto, nuestra investigación tiene un sesgo, en la medida en que no se configura sobre *docentes en general* sino con un grupo que tiene trayectorias innovadoras. Algo que, es importante señalarlo, surgió del propio proceso de la investigación y que no venía determinado cuando escribimos el proyecto.

Ser conscientes de esta decisión nos llevó también a destacar la importancia de contextualizar la historia de las escuelas en las que han estado trabajando cada uno de los docentes del estudio. Esto refleja la importancia del contexto como factor clave a tener presente en nuestra investigación y a no separar la vida del docente y la historia de la escuela, puesto que ambas se interrelacionan, como queda reflejado, por ejemplo, en el estudio de Ana María Salgeiro (1998). Señalar la cuestión del contexto fue importante en este momento. Pero como se verá, vuelve a surgir más adelante introduciendo una nueva complejidad en el estudio y en nuestro proceso como investigadores.

Poner en común nuestros prejuicios

En una de las sesiones de trabajo estábamos comenzando a dialogar con el contenido de la transcripción de una de las entrevistas. Mientras lo hacíamos, uno de nosotros tuvo la sensación de que se estábamos formulando juicios categóricos sobre el docente en cuestión, y que esto le producía no sólo incomodidad sino que le planteaba cuál era la función de nuestra relación con los textos de las transcripciones. En la reflexión que siguió a su intervención se hizo notar que cuando los dos colegas que habían realizado la entrevista la presentaron al grupo con comentarios valorativos sobre el docente. Estas visiones colocaron al resto del grupo en una posición no neutral frente al texto e hizo que nos formáramos un estereotipo del profesor y nos puséramos unas lentes que proyectaban una visión prefijada ante la transcripción de texto.

Hacer presente esta posición demandó a los investigadores abandonar el papel tradicional de *voyeur* y comenzar a considerar al sujeto no como una categoría – profesora de primaria, por ejemplo-, sino corporeizado en una biografía, un sexo, una posición familiar, unas relaciones de pareja y un lugar en una trama de vínculos que transitan por las situaciones sociales y educativas históricas. Todo ello teniendo en cuenta que el observador-intérprete nunca puede ser neutral, porque, como ya hemos señalado, “las interpretaciones se producen en contextos culturales, históricos y personales, y están siempre formadas por los valores del intérprete” (Denzin, 1997:35). Pero, al reconocer estas limitaciones, hemos tratado de no forzar los relatos para colocarlos en un esquema o una categoría prefijada.

Lo que se vivió en aquel encuentro lo rescatamos como parte de nuestro proceso de aprendizaje, para reconocer que nosotros como personas en formación o investigadores con una cierta experiencia no podemos dejar atrás nuestro bagaje, que a veces *contaminará* las ideas, percepciones, visiones y planteamientos que proyectamos en la investigación. Lo que nos lleva considerar lo que nos señala Roberts (1976:247) cuando escribe: “Lo que el investigador ve y comprende es producto de quién es, de qué concepciones lleva al estudio, qué unidades selecciona y otorga suficiente importancia como para describirlas, cómo entra en el campo, qué le pasa en los primeros días, si es afortunado para encontrarse o no con un colaborador capaz y adecuado”.

¿Cómo hemos abordado las historias de vida?

Al comenzar nuestra investigación, y como parte de nuestras lecturas, teníamos presente que, como nos recuerda Denzin (1989), una historia “cuenta una secuencia de eventos que son significativos para el narrador (el que responde, el actor social) y su audiencia. Una narrativa, como una historia (story), tiene una trama, un inicio, un intermedio y un final. Esto tiene una lógica interna que da sentido al narrador. Una narrativa da cuenta de eventos en una secuencia temporal y causal. Cada narrativa describe una secuencia de eventos que han tenido lugar. También las narrativas son producciones temporales” (en Coffey & Atkinson, 1995:55).

Pero tener presente esta posición de partida no nos permitió dejar de lado una serie de preguntas. La primera de ellas, fue ¿cómo posicionarnos ante las entrevistas? Para responder a esta cuestión rescatamos la postura de Judith Butler cuando habla de la etnografía y rechaza “desde el principio la idea de que la respuesta hablada se conecta con- o pertenece a- alguna historia previa de experiencia personal como si se tratara de una totalidad coherente. La experiencia descrita u observada se percibiría, por el contrario, como temporal y situacional. Entonces no estaríamos buscando a la persona completa que explica su verdad en la entrevista y que constituye, por consiguiente, un 'recurso primario' más legítimo que otros tipos de material textual” (En McRobbie, 1998:270-271).

Esta idea cuestiona el sentido contextual de las historias de vida como algo que emerge del narrador, en la medida que no indaga en el pasado sino que trae al presente lo vivido reconstruyéndolo y, en cierta medida, reinventándolo. Lo que nos llevó a plantear que una de las tareas de la entrevista era crear un espacio de reconstrucción de la memoria de lo vivido entre el docente y el investigador. Una posición que marca una de las direcciones hacia donde enfocar no sólo las entrevistas, en la medida en que es el propio investigador quien puede ir situando la *historia* (el contexto) de la experiencia que narra el docente. El otro punto importante de la posición de Butler es sugerirnos no buscar a la persona *completa* (tarea imposible) en la entrevista, sino a considerar lo que allí se dice como *uno* de los *materiales* que nos permite indagar sobre las posiciones de los docentes ante los cambios.

El diálogo con las entrevistas

Cuando nos encontramos con las primeras transcripciones nos preguntamos ¿y ahora qué hacemos? Estaba claro que nuestro objetivo primero era devolverlas a los docentes pero, ¿con qué finalidad? ¿Sólo para que las leyeran, corrigieran o matizaran lo que consideraran oportuno? Estas preguntas surgían al tiempo que no olvidábamos “las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o de discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el mundo en el que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen” (Taylor y Bogdan, 1992:106). Para responder a estas cuestiones nos planteamos que a lo que invitábamos a los docentes era a señalar temas, situaciones que destacaran como significativas en relación a los cambios en sus trayectorias. Son estos temas, que deciden los docentes y que los investigadores pueden completar, los que podían servir de base para la segunda entrevista.

Pero esta decisión nos llevó a una nueva pregunta. ¿Desde dónde se van a escribir las historias de vida? Lo que nos planteaba un nuevo dilema: construir las historias de vida con el sujeto o sobre el sujeto. La primera opción es la deseada, pero ¿cómo hacerlo con

sujetos que están a dos mil kilómetros y a los que sólo tendremos la oportunidad de ver un par de veces? Decidimos entonces que se podía ir escribiendo la narración sobre la entrevista e ir devolviéndola y compartiéndola con cada uno de los docentes y en función de sus observaciones, quitar, modificar, reflexionar... De esta manera podríamos compaginar el trabajar en la distancia e ir construyendo el texto de forma compartida. El tono narrativo de estos textos se construiría en tercera persona y ellos (los docentes) podrían ir introduciendo aquello que considerasen como importante en primera persona.

De esta manera no olvidamos que lo que pretendemos es recrear historias de vida y no silenciar, utilizándolas como datos, las voces de los sujetos. Pues nuestra finalidad no es sólo producir conocimiento, sino una experiencia que permita a los docentes que participan en la investigación construir interpretaciones de sus trayectorias que les ayuden, si fuera el caso, a fortalecerse, reposicionarse y plantearse nuevos desafíos. Para ello los relatos se articularon en torno a tres nexos:

1. El biográfico: Permite destacar temas respecto a los cambios.
2. El contextualizador: pone el énfasis en los significados históricos respecto a los cambios.
3. El hibridador: que persigue quebrar con el relato tradicional, pues no tratamos de construir textos que reflejen formas académicas convencionales de escritura.

Si nos movíamos en estos tres ejes podía resultar un proceso interpretativo enriquecedor, no sólo para el grupo, sino también para cada uno de los docentes implicados en las historias de vida. Sin embargo, adoptar esta posición no nos salvaba de enfrentarnos a una nueva pregunta: ¿cómo nos relacionaremos los integrantes del grupo de investigación con los docentes y los textos? Surgió así una *estrategia interna* que podía garantizar la colaboración con el docente y entre los miembros del grupo investigador. Para lograr una dinámica de trabajo compartido, la primera *reconstrucción* (transcripción) sería tarea de quienes tuvieran una relación directa con cada docente o con la transcripción de la entrevista. Luego, el resto del grupo haría suyo los textos para ir elaborando un proceso de relaciones y validaciones compartidas.

Las preguntas como forma de construir la investigación y construir-se cómo investigadores

Desde este recorrido reflexivo, al tiempo que íbamos avanzando en la investigación, otras muchas dudas se hicieron evidentes. Dudas que han guiado, orientado y determinado sobre cuál sería el proceso, procedimiento o camino que íbamos a tomar para reconstruir las historias de vida de estos docentes. Algunas de estas cuestiones fueron en su momento las siguientes: una vez que se les enviaba el texto a los docentes ¿Cuáles serían los focos y/o los ejes claves que habría que destacar referidos a la relación de los docentes con los cambios? ¿Con qué criterios se considerarían los que iban a ser claves? ¿Qué esperábamos que los docentes aportaran cuando les devolviéramos las transcripciones o las narraciones que construimos?...

Éstas y otras preguntas siempre estuvieron presentes en nuestras reuniones a modo de guías reflexivas de nuestro proceso investigador. Nos dimos cuenta que a medida en que nos íbamos adentrando en la lectura, el análisis, la interpretación, la redacción... de los relatos, con frecuencia nos sentíamos *perdidos*. Éramos conscientes de que en cada momento la *pérdida* sería diferente. En cada nivel o fase de nuestra investigación tendríamos nuevos problemas, dudas, intereses, ideas, planteamientos... que iban a ser necesarios, no sólo para la construcción de nuestra investigación, sino como trabajo y reconstrucción del proceso del propio grupo de investigadores.

Pasemos ahora a compartir las doce historias de vida resumidas de los docentes que han colaborado con nosotros. Como ya hemos señalado, a las versiones ampliadas se puede acceder en la página Web del proyecto. El criterio utilizado para elaborar estos relatos ha sido que permitieran poder acceder a los procesos de cambio que se reflejan en la trayectoria de cada uno de los docentes, al tiempo que sirvieran de apoyo documental al análisis que se muestra en el último capítulo.

Capítulo 2

Entre la convicción y el dilema: el desafío personal de renovar cada día la ilusión de ser maestra

Patricia Hermosilla, Juana M^a Sancho y M^a Antonia Ordiales

El activismo supone una actividad central, activa, consiste en actuar con vistas a cambiar ‘las reglas inmanentes del juego’ (Gale y Densmon, 2007:36).

Una primera caracterización

La historia profesional de M^a Antonia, que en muchos aspectos se desarrolla en paralelo con la de Juana, que también cursó estudios de magisterio y empezó a trabajar en la escuela por la misma época, comienza en 1968 en plena dictadura franquista, pero en un clima de lucha por las libertades democráticas y revuelta social internacional. En un país en el que el sistema escolar, con el paréntesis de la Segunda República, seguía de forma inercial la ley Moyano de 1857, aunque sonaban aires de reforma y la Ley General de Educación de 1970 estaba a punto de ver la luz. En un momento en el que máximo nivel de escolarización se daba a los 6 años (88,7%). En un contexto en el que sólo 3,1% de los estudiantes universitarios de 18 años eran mujeres. En un lugar en el que la renta *per cápita* media era de 31.273 pesetas –unos 180 €- siendo la media de Andalucía de unas 25.000 –150 €- (MEC, 1969). Además, los valores de la democracia eran un sueño por el que valía la pena luchar.

Hoy la escolaridad alcanza cotas prácticamente del 100 por 100; el 54% de las personas matriculadas en carreras universitarias son mujeres; la renta *per cápita* pasa de los 30.000 dólares (casi 4 millones de las antiguas pesetas); y los derechos civiles que garantizan la sociedad democrática y el estado de derecho no son un sueño por el que luchar sino una realidad no siempre configurada a gusto de todos.

M^a Antonia forma parte de un importante colectivo de docentes que crecieron sin *maestros*; construyeron su identidad personal y profesional desde la conciencia del *no saber*, de la necesidad de tener que aprender casi todo y de tener que cambiar lo que ellos habían vivido alejándose de los modelos vigentes y cuestionando todo lo que sonase a autoritarismo, a realidad dada, a sumisión asumida; y no esperaron a que los autorizaran sino que *se-autorizaron*. Un grupo que, como la propia M^a Antonia, formó parte o estuvo en la órbita de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

La reconstrucción de la estructura de la historia de vida de M^a Antonia no es sólo un relato cronológico de su trayectoria profesional, sino también una narración diacrónica de los aspectos más significativos en los que ella centra las dos conversaciones mantenidas con nosotras. La primera comenzada desde la petición de que nos explicase su vida profesional indicando los momentos significativos de cambio y cómo se había ido enfrentando a los mismos. La segunda dedicada a profundizar, aclarar y ampliar algunos de los contenidos tratados en la primera. El texto se articula en torno a las temáticas que emergen del análisis de las entrevistas: su posición frente al mundo y su trabajo; su sentido del cambio; la imagen de sí misma; su trayectoria profesional y formativa; la vida en la escuela actual; los cambios en el sistema de control, los niños, las familias y de la propia necesidad de cambiar.

El punto de partida: su posición frente al mundo y su trabajo

M^a Antonia expresa repetidamente su interés en mantener el compromiso con lo que cree importante en relación al sentido de sí misma y de su trabajo. Es por ello, que podríamos describir su relato como un movimiento que va desde dentro hacia fuera, desde lo personal a lo social, una corriente en la que la coherencia tiene un valor innegable para ella. Algo que se refleja en una de sus últimas reflexiones refiriéndose al significado que otorga a su participación en esta investigación.

“Me ha gustado mucho haber tenido esta experiencia de reflexión. Porque muchas veces tú lo puedes hacer mentalmente, y lo vas haciendo, a lo mejor a trocitos, de las cosas que te van ocurriendo, de los conflictos, de las historias. Pero haber hecho así, digamos, una revisión un poco más profunda, entre comillas, y de toda mi vida, me parece una oportunidad. Sobre todo me ha hecho estar más convencida de las cosas por las que lucho, porque creo que no he perdido el norte en todos estos treinta y siete años. No he perdido el norte, he tenido siempre muy claro en la línea que quería trabajar y el compromiso que quería tener. Entonces, digamos que revisando mi vida veía que en general no he tenido incoherencias. No sé si eso es honestidad o no es honestidad... pero bueno que no he sido incoherente, sino que he mantenido siempre una línea a pesar de todas las cosas que me hayan podido pasar, personales y profesionales, he tenido una línea...”

Este sentido de la coherencia la ha llevado a transitar en su trabajo sin temor frente a los conflictos, aunque con una cierta sensación de soledad y, hasta cierto punto, a situarse ella misma desde una cierta altura moral.

“...yo he salido siempre [de todos los problemas] porque nunca he tenido miedo, cuando he tenido conflictos siempre, siempre, siempre mis compañeros tenían más miedo que yo, siempre. Estaban muy preocupados, yo nunca estaba preocupada. Yo decía: -“Yo no he hecho mal, pues tengo que salir. Porque si no he hecho mal, ¿por qué me van a castigar? (...). Tengo que salir porque no he hecho nada, al contrario”. Y siempre he salido y nunca he tenido el apoyo de los

compañeros, porque además yo tampoco quería tenerlo. Porque en ellos había muchos intereses. Como no creían en nada de lo que yo hacía ¡cómo me iban a apoyar! Un apoyo falso...”

Esta manera de asumir sola las situaciones conflictivas, sin tener ni buscar el apoyo de quienes “no creen en ella”, es un énfasis permanente en la reconstrucción de su historia. Una historia que habla del *castigo* que le han infligido o intentado infligir por negarse a cumplir las normas o no callar lo que creía que debía decir.

La ilusión de ser maestra y el sentido del cambio

En una época en la que la mayoría de las pocas mujeres que estudiábamos nos dedicábamos a trabajos relacionados con *el cuidado*: magisterio o enfermería, M^a Antonia tuvo claro cuál era su opción y la siguió pese a no coincidir con la expectativa familiar.

“Empiezo muy joven de maestra, y desde pequeña siempre había tenido la ilusión de serlo, aunque mi madre no quería, ella quería que yo fuese enfermera, pero yo quería ser profesora. (...) Empecé a trabajar muy pronto. Tenía 18 o 19 años. Nada más terminé, aprobé las oposiciones y me puse a trabajar. (...) Es decir, que llevo trabajando desde el 68 hasta este momento, ¡mucho tiempo!...pero no estoy cansada, o sea que...me jubilaré cuando llegue el momento, pero no porque esté cansada del trabajo, porque a mí gusta”.

De este modo, la preocupación de M^a Antonia en este momento no es el desaliento sino el aburrimiento. A pesar de llevar trabajando más de treinta años en esta profesión, de no sentirse cansada y de expresar repetidamente que le gusta su trabajo, M^a Antonia vislumbra los últimos años de tu carrera docente como *aburridos*. Porque después de tanta lucha por cambiar, todo parece estar igual.

“En el sentido... de no ilusión. Yo tengo mi ilusión personal y procuro renovarla todos los días, porque a veces me cuesta trabajo, lo que me ha pasado antes, ahora me cuesta. Venir a la escuela...y, me emociono (...) A veces me cuesta trabajo ¿no? porque veo la escuela como un sinsentido... Entonces, no sé, pienso, ¡tantas energías gastadas!, ¡tantas ilusiones!, y, en realidad, la escuela está igual, no ha cambiado nada...”.

Como no podría ser de otro modo, la vida profesional de M^a Antonia está profundamente conectada con su propio tiempo. Un tiempo que coincide en este caso con el paso de una situación de dictadura a una incipiente democracia y a la mejora de las condiciones generales de vida, con el consiguiente aumento del consumo y sus problemáticas asociadas. Pero sobre todo, un tiempo que va en paralelo al deseo de un grupo importante de docentes agrupados en torno al Movimiento de Renovación

Pedagógica, que como mencionábamos anteriormente, no sólo querían cambiar la escuela sino también la “realidad social”.

En estos más de treinta años se han introducido algunos cambios en la escuela y se ha transformado profundamente la realidad social, aunque el sentido y el significado de esta evolución no sean compartidos por todos. De ahí que la experiencia vivida por M^a Antonia le lleve a la conclusión de que en el fondo “nada ha cambiado”. Como les sucede a otros docentes, M^a Antonia, a lo largo de su vida profesional ha llevado consigo las metas que se definen y derivan de su propia generación, unos objetivos que han dado sentido a su trabajo y por los que al final de su carrera siente nostalgia (Goodson, Moore y Hargreaves, 2006).

En estos momentos, su percepción de estar trabajando en una escuela burocratizada le dificulta renovar la ilusión en su trabajo. Esta dificultad se traduce en una sensación de aburrimiento, un aburrimiento profundo que no parte del desinterés por su labor con el alumnado, que continua encontrando apasionante, sino por la falta de sentido que hoy le encuentra al trabajo desempeñado por en la escuela. Un sentido que sigue intentando encontrar.

“A mí me gusta mucho estar trabajando con los niños y con la escuela y, de hecho, siempre estoy... Por ejemplo, llevo muchos años trabajando el tema, que después lo he aprovechado también para la escuela, de todo lo que es la astrología, y muchas otras cosas, desde otras formas diferentes de ver a las personas. Como eso no son ciencias, la gente dice que no son ciencias, como que no le echan cuenta. Pero que te aporta unas visiones muy interesantes del trabajo. Tengo que introducir algo nuevo, porque si no, la escuela es muy...muy aburrida... Porque no hay proyectos que te ilusionen, sino esos proyectos, como he repetido a lo largo del tiempo que llevo hablando, totalmente burocráticos, de papeles, pero no es algo que te comprometa, no es algo que te haga cambiar...”.

Aunque el talante innovador de M^a Antonia y su propia interés por disfrutar de lo que hace la llevan a buscar formas de romper esa *calma blanca* y de no aburrirse ni aburrir a los niños.

“Mi hija me dice: - “Mamá, ¿por qué debates tanto con los niños?”. Le digo: - “Porque prefiero debatir con los niños a que aprendan las tonterías de la escuela”. Hablo muchísimo con los niños, todo es un debate, en ese debate van saliendo las posiciones. Por ejemplo, el tema de las familias lo hemos trabajado y han salido montones de cosas. Si quieres estudiar la familia como viene en el libro, que la sigue reproduciendo como cuando yo estaba en la escuela.... sólo ves la familia tradicional, pero ahora han salido montones de modelos de familia: gays, con niños adoptados, padres separados, bueno, han salido diez o doce modelos de familia”.

Esta visión de M^a Antonia conecta con el debate actual sobre la relevancia para el alumnado de los contenidos de los currículos actuales y las experiencias de aprendizaje que les proporciona la escuela primaria y secundaria (Brown 2006; Hernández, 2006; Sancho, 2006a); el desinterés creciente del alumnado hacia ella (OECD, 2004; Corea 2004) y el persistente fracaso de las reformas educativas en convertir los centros de enseñanza en lugares de aprendizaje no sólo para el alumnado sino y sobre todo para el profesorado (Sarason, 2003).

Desde su forma de entender la tarea de enseñar M^a Antonia reclama a la escuela un mayor grado de reflexión y definición acerca de cómo realizar el trabajo. A la vez que se resiente de una pérdida de memoria histórica que, además de constituir una desconsideración hacia el profesorado que en los últimos treinta años ha participado activamente en la transformación de la escuela y de la propia sociedad, impide el avance de los procesos educativos por la dificultad de aprender tanto de los aciertos como de los errores.

“Yo creo que nos deberíamos parar y saber de lo somos cómplices... Así que muchas veces, me niego a hacer cosas porque no quiero ser cómplice, entonces, me duele. Otra vez, discutir de lo mismo, como si esos debates nunca se hubieran hecho, como si no hubiese habido gente que haya estado luchando por esas cosas, como que esa historia se olvida, se ignora, porque no hay nadie que la recuerde, no hay nadie que diga...:- "Ha habido gente que ha estado trabajando”, que se le dé un valor [a lo que han hecho] como una aportación a un cambio que realmente ha servido para avanzar, sino que eso se ha cogido, se ha hecho *light*, se ha manipulado y ahora es otra historia y es otra cosa, yo que sé...”.

La imagen de sí misma como maestra

M^a Antonia tiene claro quién es ella y cómo ha ido construyendo su trayectoria de trabajo como docente.

“Yo siempre me he caracterizado por ir un poco por delante de los demás en la educación. No sé si influye que soy acuario...y los acuarios nos adelantamos al futuro”.

Esta sensación de sentirse avanzada a su tiempo se refleja en su interés y dedicación a la innovación educativa. Desde el comienzo de su trabajo, y quizás más por intuición y deseo de alejarse de su propia experiencia escolar que por formación pedagógica, desarrolló innovaciones de distinto tipo. Entre ellas las relacionadas con la evaluación, la autoevaluación, la organización de la clase, la biblioteca de aula y el escaso uso de los libros de texto. En los primeros años de su carrera, en un centro de Loja del Río y coincidiendo con la puesta en práctica de la LGE, su práctica innovadora le hizo ganar *un voto de gracia*. O sea,

“un reconocimiento...y eso significaba 0,5 puntos para el concurso general de traslados. Es una forma de reconocimiento, eso era un voto de gracia, un papelito, donde se te reconocía tu trabajo. De hecho... allí me dieron un voto de gracia, porque llegó un inspector joven, que provenía de la Escuela de Somosaguas de Madrid, que estaba acostumbrado al tema de las innovaciones, y cuando nos visitó y vio las cosas que hacíamos, que hacía yo con otra compañera, un poco como que se sorprendió, y nos propuso una serie de cosas, de proyectos de innovación, que por entonces no había nada de eso...y digamos que, en reconocimiento a nuestro trabajo, nos dio un voto de gracia”.

A lo largo de su vida M^a Antonia ha mantenido y profundizado sus posiciones sobre lo que para ella significa ser docente por medio de su trabajo, la formación, la participación en movimientos innovadores. En toda esta trayectoria aparece un deseo y un motivo explícito: no llegar a aburrirse. Es decir, a desinteresarse, *quemarse*, amargarse.

“...la escuela te llega a aburrir, y yo no me quiero aburrir... Yo trabajo mucho..., siempre he trabajado muy al día, desde la improvisación... Pero no desde la improvisación, porque yo tengo mis ideas muy claras de qué es lo quiero. Lo que sí trabajo desde la improvisación, a través de los materiales que uso, porque afortunadamente tengo muchos recursos. El cielo, o quien quiera que sea, me han dotado de esos recursos. Entonces, en un momento dado, a mí se me ocurren muchas ideas sobre cómo puedo trabajar. A lo mejor es un reto que yo misma me he buscado. Yo necesito de esas cosas ahora mismo para venir a la escuela, porque la escuela te cansa, te aburre”.

M^a Antonia pone de manifiesto uno de los problemas que acechan al profesorado en sistemas escolares sin estructura de carrera docente ni particularmente dispuestos a la innovación. De hecho, para Sarason (2003) uno de los factores que explican el *predecible fracaso de las reformas* es no sólo su incapacidad de convertir los centros educativos en lugares en los que se estimule la curiosidad y el aprendizaje de los estudiantes sino, y sobre todo, su falta de consideración de las condiciones de aprendizaje, desarrollo personal y profesional del profesorado.

Trayectoria profesional e itinerario formativo

M^a Antonia ha desarrollado diversos trabajos en el sistema educativo, lo que habla de sus búsquedas y de la variedad de sus intereses. El desarrollo de estas actividades marca también su itinerario formativo.

“He hecho muchas cosas diferentes, no solamente estar en la escuela, también he estado de asesora [en un CEP], he trabajado dando un módulo del CAP, he hecho colaboraciones con la Universidad, lo más importante es que he trabajado durante muchos años en los Movimientos de Renovación, donde yo considero que he

adquirido mi formación más importante. En donde realmente me he formado a todos los niveles y, bueno, es algo que siempre lo voy a valorar y lo voy a tener como un recuerdo especial, por muchas razones”.

En su tránsito desde la escuela franquista a la actual se ha ido difuminando el sueño de una escuela y una sociedad asentadas en los principios de la democracia *real*.

De la escuela *medieval* a la *democrática*

Con menos de 20 años y la maleta cargada de entusiasmo, M^a Antonia comienza su andadura en la estructura casi medieval de una escuela situada en un cortijo andaluz. Era una escuela pública, pero el *señorito* le pagaba un complemento.

“El primer año que estuve trabajando estuve en un patronato, que era una escuela en un cortijo en medio del campo. El patronato pertenecía a la marquesa de los Ríos, donde se alojaba la madre del rey cuando venía aquí, a Sevilla. Eran, lógicamente, gente muy conservadora, gente con una formación religiosa muy marcada. Así que hubo una serie de conflictos, por el tema de cómo se concebían las cosas... No, no me pagaban lo que me tenían que pagar...y, en fin, que renuncié hasta a cobrárselo, porque yo no tenía ganas de humillarme. (...) El marqués iba todas las semanas a pagar a los obreros, y siempre me decía que no tenía dinero para pagarme, cuando iba con el dinero para pagar...pero bueno... Cuanto más dinero tienes.... Así que nada... después de ahí, concursé y me fui a Lora del Río, donde estuve trabajando diez años”.

A partir de este momento, M^a Antonia pasa por tres colegios en Lora del Río, uno en Sevilla, trabaja en dos Centros de Profesores como asesora y está en este momento en un colegio del barrio de Triana en Sevilla. Su recorrido, como evidencia su propia voz, es un camino en lucha por hacer realidad las prácticas educativas y sociales en las que ella y otros compañeros y compañeras acreditan.

“En el primer colegio [de Lora del Río] que estuvimos, que estuve, que fue donde me dieron el voto de gracia, tuve enfrentamientos con el director. Entonces había las permanencias, que era cuando los niños estaban un tiempo más, y yo me negué a pagarle al director su parte proporcional, entonces, tuve un conflicto En el segundo colegio que estuve, que había un director que era de Fuerza Nueva, pues también tuve problemas con él... También tuve problemas porque tenía una concepción muy rígida, y bueno, me quiso buscar un lío con los niños. (...) Entonces surgió la oportunidad de que allí en Lora hicieron un colegio nuevo (...) y tenía que rellenarse con gente, y yo me fui voluntaria. Éste fue el segundo colegio”.

“En el tercer colegio al que me fui se refugiaron, digamos, toda la gente de izquierda de Lora del Río. Lora del Río era un sitio donde había mucha gente de

izquierda, mucha, mucha, mucha gente del PC, del partido comunista, incluso los que eran los curas entonces. Había muchas reuniones clandestinas, bueno, muchas historias. Era un colegio politizado y que también tenía un nivel de innovación muy grande, permitían muchas más cosas y, de hecho, nosotros estábamos siempre en claustro permanente, discutiendo. Fue un sitio de aprendizaje”.

“Y después ya fue cuando me vine a Sevilla, y en Sevilla he estado 25 años en Hermanos Machado, allí ha habido de todo. (...) Tenía un proyecto bonito, junto con el colegio, un proyecto más de transformación. Entonces estaba muy en auge todo ese tema. Se trababa de colaborar y trabajar más con el barrio, con las asociaciones de vecinos. Era un proyecto interesante”.

“Ese periodo, es un periodo de muchos tiras y aflojas. Porque, cómo explicarte, por un lado, te podías sentir apoyado, pero por otro, te daban caña. Vamos, yo allá en mi colegio, ya te digo que he tenido muchas historias. Además...con posterioridad, ya más adelante, empezó el tema de la reforma educativa, yo ya estaba de asesora. Lo de asesora fue también un numerito. Lo de asesora fue por concurso de méritos, con la presentación de un proyecto. Antes de presentarme a eso, había estado un año de lo que se llamaba profesorado de apoyo a la reforma. También presentabas un currículum, y estuve en el Centro de Profesores de Castilleja trabajando un año. Cuando salió la convocatoria, me presenté también. Había trabajado mucho el tema de formación, porque en los Movimientos lo habíamos trabajado mucho con todo el tema de las escuelas de verano, de los congresos de todos los Movimientos de Renovación, y me pareció interesante y me presenté. Cuando sacan el baremo, resulta que a mí me ponen en el proyecto un cero, y cuando voy a hacer las reclamaciones, me dicen que tengo un cero porque lo he copiado de otra compañera. - "¡Cómo lo copié de otra compañera, si yo he estado trabajando antes!"... Hago un recurso, me aceptan el recurso y entro, ya que por el baremo tenía muchos puntos. Al final me admiten el recurso, entro de asesora, hago el curso, -el curso lo hicimos en Córdoba durante un año- y ahí se pactaron unas formas de acceder a ser asesores. Yo me quedé en la lista la primera de Andalucía, por puntuación, y fui la última que entré. Hubo un director general, con el que nosotros teníamos las mesas de trabajo de los Movimientos de Renovación, que me dijo, -"Mira va a salir una plaza para el centro de profesores de Sevilla preséntate". Pero no porque me la fueran a dar, sino para que supiera esa información. Me presenté y me la dieron”.

Como asesora del centro de profesores, M^a Antonia se propuso desarrollar un proyecto sobre la *formación política del profesorado*, cuyo eje central estaba en la dimensión *política* de la educación en el sentido de cómo *comprometerse con el cambio*. M^a Antonia sostiene que esta idea suya acerca de la formación tiene más vigencia que nunca, porque no hay transformación de la escuela, porque enfatiza “no pasa nada”. Y esta falta de transformación y mejora de la escuela la achaca, entre otras muchas cosas, a que no se cuenta con el compromiso de los profesores.

“El tiempo que trabajo en el Centro de Profesores doy muchísimos cursos de formación, muchísimos cursos por toda Sevilla, por Huelva, por Granada. Todo ese contacto con el profesorado es lo que a mí, después, a la hora de hacer ese proyecto que te comenté me aportó. Me doy cuenta de que no es tan importante la formación didáctica, que es mucho más importante la formación política. Que si la gente no está convencida, la didáctica no sirve para nada, porque eso tiene que ir acompañado. Si tú no estás convencida de corazón a otros niveles, el que lleves un método global o un método silábico, o hagas esto o lo otro, no sirve para nada, si realmente no hay un cambio en otros niveles”.

M^a Antonia relaciona la resistencia del profesorado a los procesos de reforma con el hecho de que las transformaciones profundas en la educación no están relacionadas con los métodos de enseñanza sino con el modelo de sociedad que se intenta crear.

El sentido del cambio personal

Un momento clave en la trayectoria profesional de M^a Antonia es su separación, hace casi veinte años, no sólo de quien es el padre de sus hijos – lo que le lleva a tener que hacerse cargo de dos de ellos, además de su propio padre “que era como otro niño”-, sino de la persona con la que había compartido durante años una forma de entender y poner en práctica la educación. Para ella se trata del cambio personal más importante durante todos estos años que no la paraliza sino que parece insuflarle nuevas fuerzas, como también le ha sucedido en otros momentos de su vida.

[Cuando me separo] “estaba trabajando de asesora, en fin, una serie de historias... Los cambios, paralelamente, también se van produciendo a nivel de desarrollo como mujer, tomo más conciencia, aunque yo siempre he sido muy reivindicativa (...) pero yo sí voy avanzando a muchos niveles... Creo que sí se van produciendo en mí cambios, voy clarificando cosas, voy tomando actitudes diferentes que lógicamente influyen en mi trabajo”.

Quizás por eso es una época de gran actividad formativa en la que, además de prepararse para la función de asesora del CEP, realiza una carrera universitaria e incluso comienza un programa de doctorado.

“Pero a mí [la separación] no me coarta en mi desarrollo personal, es decir, como persona voy nadando. Todo lo que va pasando en mi vida es para que yo avance, de hecho estando ya separada, hago la carrera [de Pedagogía], hago el doctorado y lo hago todo”.

La vida en la escuela actual: el proceso de burocratización

Al referirse al contexto de su trabajo M^a Antonia identifica más inercias, más no-cambios que cambios. En la actualidad vive la escuela como un contexto burocratizado,

definido por papeles, “todo es por escrito”, al igual que la Administración que la enmarca, un lugar en el que no hay “convencimiento de lo que se hace”. En este contexto sigue luchando por lo que ella cree, además de poner de manifiesto la distancia que ella vislumbra entre el discurso de la escuela, teóricamente no sexista y laico, y la práctica.

[El centro en el que trabajo ahora] “es un colegio muy burocrático. Ha coincidido también que ha habido cambio de equipo directivo. En el fondo no ha habido muchos cambios, se sigue la misma línea. Aunque hay compañeros que piensan que ahora hay más información, lo cual quiere decir que entonces era mortal. Yo no puedo entender cómo la gente puede estar en un colegio público y aguantar ese tipo de historias. Yo empezaba a plantear algunas cuestiones, que a mí me parecen importantes, y que yo ya venía de esa lucha, por ejemplo, el tema del lenguaje en los escritos, que se reconozcan al niño y la niña, todo ese tipo de historias. El tema de lo religioso en Sevilla es muy fuerte. Estoy en contra de que se haya puesto nacimiento. Les di un escrito de cómo estaba regulado eso, para que se trate en el consejo escolar. Me parece muy fuerte porque aquí hay gente de muchas creencias,... No se puede aguantar que se haya portales de Belén por todos los sitios...”.

Aunque por momentos parece estar dejando su actitud beligerante ante lo que la indigna, por no sentirse escuchada en sus consideraciones, ni formar parte de mucho de lo que sucede en la escuela.

[En este momento] “he dejado planteado mi punto de vista. Por lo que veo, este colegio tiene una trayectoria de embarcarse en muchas cosas. Se ha embarcado en muchas cosas a nivel de papel, que la gente no sabía que se estaban haciendo, por qué se estaban haciendo y por qué se dejaban de hacer. Muchos proyectos muy ambiciosos, proyectos europeos, que si el bilingüe, que si un proyecto europeo, un Comenius, no sé de qué... Porque aquí nos enteramos de la mitad de la mitad”.

M^a Antonia tiene la impresión de que no existe un trabajo común entre el profesorado. Por lo que para ella los proyectos que hay en la escuela no tienen un sustento real, que estaría dado por el debate pedagógico e ideológico de los propios educadores.

La democracia estructural y la democracia real

Para M^a Antonia, que proviene de una tradición asamblearia donde, con sus más y sus menos, las decisiones se discutían y consensuaban –aunque a veces también se imponían- las condiciones de la escuela actual están definidas en gran medida por un sentido de democracia formal y no por una cultura democrática real.

“Ahora parece que la escuela es muy democrata y en realidad no lo es. O tiene una democracia relativa. Una democracia que no es real, sino que es estructural. Como todo se reduce a votar, pues me parece superfuerte”.

Para ella una democratización real de la escuela significaría:

“Por ejemplo, en el tema de los contenidos, que los contenidos se pactaran. Es decir, que se hablara también con la comunidad educativa, [...] sobre los contenidos que se van a dar en la escuela, o sea, que hubiera una participación real de toda la gente. Hacer el diseño del ciudadano y de la ciudadana. En el sentido de qué queremos, qué tipo de persona queremos. Y en ese sentido, hablar de lo que la escuela tendría que aportar. Para mí eso sí sería democracia, porque estaríamos entre todos diseñando esa futura persona. Y ahí tendríamos que pactar y tendríamos que conjugar muchas otras cosas. Ahora se dice que es democrático porque se vota. Pero no es así”.

Del control explícito al implícito

En la trayectoria profesional de M^a Antonia se refleja una de las paradojas en las que están inmersos algunos países que han transitado desde regímenes totalitarios, pero con poca capacidad de control real de las instituciones, a regímenes democráticos, pero con un nivel más sofisticado de control. En este contexto algunos profesores, como la propia M^a Antonia, después de un momento de expansión y capacidad de acción durante la transición democrática y los primeros años de gobierno del PSOE, sienten que han perdido iniciativa. En esta circunstancia el cambio actual no lo vive como algo expansivo sino un movimiento involutivo.

“En la Ley Moyano y en la Ley General de Educación, como que todo estaba muy controlado, entre comillas. Pero, como había pequeñas rendijas tú por allí podías ir bandeando el temporal. Y podías enfrentarte, bueno, como en todas las cosas, mientras que tú seas una persona que no creas muchos problemas te dejan [...] Ahora con la democracia están mucho más encima de ti. O sea que te vigila todo el mundo. Porque la primera que te vigila es la Administración, que no quiere ningún tipo de conflicto... Como no quiere ningún tipo de conflicto utiliza todas las cosas que tiene y te van aparcando de alguna forma. Hay como un control mucho más sibilino. Lo otro era más, a lo mejor, más a lo bestia. Pero como no había nadie que hiciera nada, tú podías hacer cosas. Que eso influyera o no en la escuela... En general no influía, pero influía en tu clase, en los niños, en esas historias. Y después también era un modo de, no sé, de enfrentarte. De posicionarte como persona, como profesional, como ciudadano. De decir, no estoy de acuerdo con una serie de cosas... Ahora todo se difumina y todo se pierde... No sé, porque no todo el mundo tenemos que ser iguales. El tema de la igualdad ha confundido mucho. Iguales ¿en qué?, ¿iguales para qué?..”.

M^a Antonia señala no sólo las paradojas del aumento del control en el sistema escolar de la democracia formal, sino lo pernicioso que puede llegar a ser para la escuela el discurso de “café para todos”, la dificultad de destacar sin generar suspicacias, la tendencia a “igualar a la baja” y a romper la moral de las personas que están dispuestas a un compromiso mayor.

De su relación con los niños y las niñas: elementos de cambio y no cambio

Del relato de M^a Antonia se desprende que a lo largo de su vida laboral ha mantenido con su alumnado una relación de mucha complicidad, guiada muy probablemente por su interés en no aburrirse, ni aburrirlos.

“Al principio, cuando empecé a trabajar, lo que intentaba era que, teniendo como referente la escuela que yo había vivido, mi escuela fuera distinta. Que los niños y las niñas estuviesen a gusto. Cambiar un poco la relación de autoridad. Buscar también la forma de que el aprendizaje fuera más atractivo, más bonito, todo ese tipo de cosas”.

Aunque en sus casi cuarenta años de profesión reconoce que lo niños y las familias han cambiado.

“Los niños [de hoy] no tienen que ver absolutamente nada. Son unos niños dispersos, que no son felices, unos niños descontentos de todo, que no les ilusiona nada. Yo he trabajado en primero con cuarenta niños y les he enseñado a leer por el método global, sin problemas de ninguna clase, y para los niños, aquí, es que tienes que ser todos los días un mago, porque no les gusta nada, no les ilusiona nada. Los padres también tienen muy poco compromiso con al escuela. Cada vez está más claro que ellos ven la escuela, como un lugar donde dejan a los niños y ya está...y que aprendan rutinas. Pero no se plantean, pues una formación. En la escuela, no...no, en la escuela tenemos que enseñar siempre las mismas historias, que si sumar, que si restar, pero en realidad no les preocupa cómo son sus hijos, cómo van evolucionando, qué conflictos tienen, un montón de historias,...”.

En algunos momentos de su vida profesional su relación con las familias ha pasado por momentos delicados originados, según ella, en la dificultad que encuentran los padres en entender la formación de sus hijos más allá de las rutinas escolares tradicionales y cómo probablemente a ellos les enseñaron en la escuela. Además, en un momento de auge de confrontación de ideas y posicionamientos, como fue la década de 1980 y el comienzo de la de 1990, resultaba difícil separar las cuestiones pedagógicas y las políticas, lo que le ocasionó a M^a Antonia algún que otro problema.

“El primer conflicto lo tengo cuando estoy haciendo el curso de asesora -que estaba yo en primero también-. Cuando termino primero y empiezo con los niños en segundo, empiezan los padres a decir que los niños no tienen el nivel, y...se

empieza a armar una marabunta. Empieza primero por la dirección, de la dirección a la delegación. Empezamos con una serie de reuniones, yo siempre estaba tranquila, porque hacía mi trabajo honestamente y sabía lo que hacía. Se empieza a revisar [el proceso], un montón de reuniones en la delegación, con el delegado, con el secretario del delegado, con la comisión de padres, con el equipo directivo, revisando los materiales, todo ese tipo de cosas. Y, bueno, como los padres estaban en contra, digamos de la innovación, pues se ponen en huelga. La forma de ponerse en huelga es que no mandaban a los niños a la clase y así estuvieron durante un mes... (...)"

"No hubo más conflicto porque la administración dio el ultimátum. Ahí ya no había más historia, yo tenía una buena relación, un buen rollo con los niños. El problema no era con los niños, el problema era con los padres, la administración les dio un ultimátum y asunto terminado, ¿me entiendes?...Yo seguí haciendo lo mismo que hacía siempre..."

"Pues al terminar el primer ciclo volvió otra vez a surgir el problema. El problema es siempre por los libros de textos. Porque ellos quieren que tengan libros de textos. Yo digo: -"Tengo mucha experiencia, ya llevo muchos años trabajando y no necesito libros de texto para trabajar, que si ellos se los quieren comprar que se los compren, pero que yo no los necesito". Entonces, por ahí hubo una historia, porque para los padres son muy buenos para mirar si los niños los traen en una mochila o en un carrito muy grande todo cargado de cosas. Si iban a la escuela con nada, porque lo que yo planteaba era el tema de la cooperativa, era como que el niño no hacía nada. Cuando, en realidad, yo en el colegio era la única que explicaba mi trabajo, que les daba un proyecto escrito, que lo discutía con ellos, y que les explicaba en qué consistía mi trabajo, y mi clase siempre estaba abierta, para que ellos fueran y vieran lo que quisieran..."

Los libros de textos son *el gran recurso* demandado por los padres, del que los propios maestros no se pueden desprender. Como argumenta Jaume Carbonell, el director de Cuadernos de Pedagogía, son una *droga dura* que crea una gran dependencia de la que resulta difícil liberarse. Son un medio que tranquiliza a todos pero que, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones, además de representar un gasto considerable que no se rentabiliza en la creación de bibliotecas y el fomento del gusto por la lectura y los libros, dificulta la realización de innovaciones y el uso de materiales y recursos diversificados (Martínez, 2002).

En su análisis, M^a Antonia nos muestra su percepción de que en el tiempo en que ella ha sido maestra la situación en la escuela no ha cambiado mucho en ningún sentido. Incluso considera que en algunos aspectos como el de la participación de las familias en la institución han experimentado un claro retroceso.

"Nosotros tenemos las mismas condiciones de trabajo que teníamos antes... las mismas, lo que pasa es que parece que las cosas son diferentes, ¿en qué? Yo es que no lo veo. Porque seguimos con los libros de texto, con libros de texto que son sexistas, que son racistas, que son de todo, y ahí no se hace nada. Seguimos

con las mismas historias a todos los niveles, sin que los padres entren y participen en la escuela. Porque se les tiene miedo. Bueno, muchas, muchas cosas”.

Sobre el cambio, su importancia y necesidad

En coherencia con su idea de *la educación como una tarea creativa* y como activismo político y social, M^a Antonia hace una reivindicación de la importancia del cambio en educación, no como un artilugio de la política educativa, sino como una necesidad de las personas. Aunque luego en la práctica, o no gusten o no se crea en los cambios.

“Desde el principio, en Andalucía, nadie creía en la reforma. Absolutamente nadie. Todo el mundo decía: -“No, si esto es lo mismo, si esto es lo mismo”. Claro, es lo mismo en la medida en que tú no cambias, ya que el cambio tenía que ser personal, no tenía que ser didáctico, sino personal. Un cambio político de tú comprometerte y la gente no estaba dispuesta, por eso decían que era lo mismo, y era lo mismo. Porque tú seguías con tus libros de texto, tú seguías con tu clase autoritaria, con la misma estructura de clase sin que los padres realmente participaran”.

Para M^a Antonia, en la medida que el cambio es personal y político al mismo tiempo, un cambio sólo es real si transforma el compromiso que cada una y cada uno asume en su trabajo. Si eso no sucede, no hay cambio real, y todo se queda en *la norma*. De ahí que no pase la emoción que le provoca el hecho de que la escuela no cambie realmente.

“No se puede modificar porque el contexto es totalmente burocrático, no es un contexto, a ningún nivel, auténtico, en el sentido de que se crea. Todo se hace por papeles, desde la propia administración, que no está convencida de lo que hace, porque para eso tendría que haber una coherencia, y no la hay. Esto lo que fomenta es la corrupción ¿entiendes? Todo es lo mismo, está disfrazado en papeles, pero después, en realidad, la escuela sigue siendo la misma. [...] Cuando tú piensas, no sólo en todo lo que yo he trabajado, sino en la cantidad de gente que yo conozco que ha echado tantas horas, que ha luchado tanto, que ha hecho tantas cosas por la escuela, por la escuela pública...; y en realidad, la escuela está igual, porque no ha cambiado. Cambia en apariencia, pero en el fondo no cambia, con lo cual es mucho más doloroso ¿entiendes? Entonces, a mí, a veces me cuesta trabajo venir a la escuela, porque te tienes que estar enfrentándote a cosas que parece que ya deberían estar superadas, pero que no están superadas. Y es un enfrentamiento constante”.

Desde su larga historia como maestra se siente lastimada por el hecho de que la escuela no cambie o que lo haga de forma superficial o buscando el logro de los indicadores del mercado. Situación que la lleva a vivir un dilema, que para ella se expresa *entre ser tú o no ser tú*.

“...a mí me dolió mucho el otro día cuando lo del proyecto bilingüe, porque había una compañera de Infantil que decía que gracias al proyecto bilingüe el colegio había subido mucho de categoría y que ahora mismo tenía un estatus muy bueno en Sevilla y le pregunté que por qué. Dice: -“Es que antes nos estábamos quedando sin matrículas y cuando se propuso aquí el proyecto bilingüe la gente vino y otra vez con un montón de matrículas”. Y digo, pues a mí eso me dolería mucho, porque tú eres la misma antes y después del proyecto bilingüe, entonces, tu trabajo del día a día no tenía valor ninguno y porque se pone el francés para que lo den treinta niños ahora el colegio es maravilloso y tiene un estatus muy fuerte. Entonces nuestro trabajo del día a día ¿qué consideración social tiene?”.

Sin embargo, no pierde la esperanza:

“Creo que es posible que las personas siempre hagan cosas mejores, y que por muchos conflictos que te encuentres, si tú crees en eso lo vas a resolver, y a mí siempre me ha dado resultado”.

Y mantiene su confianza en que la experiencia educativa de la escuela pueda servir:

“No [para] que sepan más, simplemente, que pueden saber, sino que ese conocimiento sirva para mejorar a todos y que lo compartan y no simplemente para que yo brille más y sea la estrella. Sino para mejorarnos todos. Para entendernos mejor”.

Capítulo 3

Una vida en paralelo

Juana M^a Sancho, Pere Duran y Fernando Casal

Proceso de construcción de la historia de vida

Cuando comenzamos a establecer los criterios de selección de los doce profesores y profesoras a los que les propondríamos colaborar en esta investigación, Pere propuso a Fernando como uno de los posibles candidatos. Lo había conocido cuando era alumno del instituto donde Fernando trabajaba, pero no lo tuvo como profesor ni había mantenido contacto con él desde entonces. Pere le propuso participar y enseguida nos pusimos de acuerdo. En su caso llevamos a cabo tres entrevistas que, una vez transcritas y revisadas, se han convertido en este relato cuyo eje articulador más que una línea temporal son las temáticas y cuestiones que él destaca como más importantes en su historia de vida profesional.

La formación inicial y el comienzo de su carrera de profesor

Fernando se licenció en Historia por la Universidad de Valencia en 1970. Reconoce como profesores a Reglà, Taradell, Giralt y Ubieta. Como todos los hombres de su generación, al acabar la carrera hizo el servicio militar, entonces obligatorio. Trabajó dos años como profesor interino en un pueblo de Castellón y como ayudante de prácticas en la Universidad de Valencia. Al final del primer año, un episodio luctuoso - el suicidio de un profesor homosexual en el instituto en el que trabajaba- le implicó a él y a sus jóvenes compañeros en un proceso difícil en plena dictadura franquista.

“Aquello afectó a un ex profesor del instituto, pero el grupo del profesor de religión y el profesor de Formación del Espíritu Nacional lanzaron octavillas en la ciudad metiéndonos en el mismo saco a todos los profesores que veníamos de Valencia, que éramos jóvenes y más o menos deslenguados o espontáneos. Nos acusaron de comunistas y homosexuales. Pero eso, lanzando octavillas por el pueblo. Esto provocó que no nos concedieran el certificado de buena conducta que era necesario para ser profesor y que nos abriesen un expediente en la policía... (...) Nos expulsaron del instituto, lo que pasa es que hubo presiones por un lado y por otro y a algunos nos readmitieron y otros optaron por otro instituto en Valencia. A mí me readmitieron. (...) Nos convertimos en una especie de chivos expiatorios. Hubo una huelga de profesorado en la Universidad de

Valencia y se tiraron para atrás otra vez y nos volvieron a readmitir. Ese fue el segundo año que yo estuve en el instituto y de ayudante de clases prácticas en la Universidad”.

Aunque durante un par de años compaginó la enseñanza en el instituto con la de la universidad, a final se decantó por la enseñanza secundaria en la que sentía tener una mayor autonomía y creatividad.

“Me pareció siempre mucho más interesante que la universitaria. En la universitaria había unas historias que no me gustaban. Me fui. Me encontraba con mucha más libertad de cátedra en la enseñanza media que en la universitaria. Porque allí había dos campos y... o eras de uno o de otro... y, ni hablar,... eso no. (...) Creo que en la Enseñanza Media los profesores tienen la auténtica libertad de cátedra. Desde ti, no tienes que depender de nadie, la plaza no te la tienen que crear. Todo ese mundillo que hay en la universidad tan complejo, creo que no se ha resuelto, sino que sigue estando igual o incluso se ha acrecentado”.

Al igual que Fernando, autores como Gómez Llorente (2004:16) consideran que

“La libertad de cátedra y el carácter funcional del profesorado en la escuela pública tienen precisamente por objeto garantizar aquella independencia intelectual y moral del maestro o maestra, que comporta un alto grado de autoexigencia, y que tiene el deber de mostrar y transmitir ejemplarmente a sus alumnos cada día”.

Se preparó las oposiciones a cátedra y las ganó en 1973. Su primer destino fue el instituto de Barcelona donde sigue trabajando desde entonces. Ha sido jefe de seminario, en la época del BUP, y es ahora jefe de departamento. También fue director durante tres años y cuando lo dejó actuó como ayudante de jefe de estudios. En este sentido, la historia profesional de Fernando se ha desarrollado prácticamente en un solo lugar y los acontecimientos y transformaciones más importantes en su trayectoria están en relación con el propio paso del tiempo y lo que sucede en y alrededor del instituto.

“Mi vida profesional es bastante corta porque he estado en dos institutos y llevo treinta y tres años dando clase, o sea que es bastante atípica. Normalmente la gente da muchas vueltas. El funcionario tradicional acababa dándose la vuelta a la península hasta llegar al sitio en el que al final se quedaba, o el profesorado actual que suele pasar por un montón de institutos. Pero en mí se dio la casualidad de estar primero como PNN y luego ya hice oposiciones a cátedra. Saqué la oposición a cátedra y me dieron un instituto que me gustó. Me gustó la ciudad donde me lo dieron y no me moví”.

Fernando, como todos los profesores de su generación, no recibió ninguna formación específica como docente. Para él, la formación ha de partir del interés y la curiosidad cultural del profesor, que se espera pueda *contagiar* al alumnado.

“Mi trayectoria formativa, además de la licenciatura, por supuesto, ha sido participar en Escuelas de Verano y cosas de este tipo, en cursillos en el colegio de licenciados y en cursos de diversas instituciones. Aquí en Barcelona por ejemplo, en el ICE o el *Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB)* – o cosas así. Siempre existe una deformación profesional por parte nuestra, incluso en los viajes. Es decir, cuando uno hace un viaje privado, luego queremos que eso lo vean los alumnos”.

Fernando valora sobre todo el conocimiento asociado a su área (la Historia, las Ciencias Sociales) y el desarrollado y adquirido en la práctica a través de la necesaria *adaptación* a las características cambiantes del alumnado. Un aspecto en el que considera que la formación del profesorado ha fallado. Ha participado en Escuelas de Verano y en grupos de investigación y de renovación pedagógica, pero cree que no se ha fomentado lo más importante para él: la innovación en el aula, en el trabajo diario.

“Creo que ahí ha estado quizás uno de los fallos. Es decir, que no se haya potenciado eso que existía. El profesorado tiene que sobrevivir en su trabajo y tiene que sobrevivir inventándose cosas. Claro, porque uno es siempre cambiante. Además, los alumnos ¡se nos van! Se nos van continuamente y volvemos a empezar otra vez. La manera de sobrevivir con dignidad es cambiando. No te puedes apalancar porque si te apalancas, al final te conviertes en un dinosaurio. Hay en secundaria ese interés por la innovación y por los cambios, pero, de forma indirecta. Nos sentimos escépticos sobre las reformas legislativas que conllevan el cambio teóricamente pero que no pone los mecanismos para que se produzca. Si tú fueses a un instituto, veríais la cantidad de cosas que se hacen. La gente hace un montón de cosas y montones de actividades didácticas.... En eso, en ese trabajo que va desde el aula y entorno al aula”.

Quizás esta visión proviniera del hecho que las propuestas formativas a las que ha tenido acceso a lo largo de su carrera no han logrado captar su interés, ni ha encontrado en ellas respuestas para el mundo cambiante del aula.

“Nosotros somos pedagogos en el sentido que nos hemos ido haciendo a nosotros mismos. Nosotros hemos ido construyendo los métodos, porque además pensamos que la enseñanza tiene mucho de personal, por tanto, transmites cosas, conocimientos, pero dentro de los conocimientos transmites actitudes, valores y cosas de este tipo. Pero también transmites algo tuyo, algo personal. Realmente soy un mal ejemplo para decir que con la pedagogía he podido transformar la enseñanza, aunque estuve en relación con los movimientos de Renovación al principio y luego me aburrí. Sinceramente me aburrí. (...) O sea, la

didáctica de las Ciencias Sociales en un libro escrito eran una cosa y en la práctica las cosas iban por otro lado”.

A pesar de todo esto, o quizás por todo ello, reconoce la acuciante necesidad de formación específica de los docentes actuales a los que “dejan caer” en los institutos para realizar sustituciones imposibles.

“En lugar de esa especie de cosa traumática [debería organizarse] todo un sistema de becarios o de prácticas para trabajar con gente que esté formada, no sólo desde un punto de vista científico, sino también del otro punto de vista. O sea, que se plantease un segundo o un tercer ciclo didáctico en serio. En serio. En serio. (...) Porque los niños son difíciles...”.

El inducido fracaso de las reformas: los cambios en la legislación

Fernando comenzó a trabajar como profesor de secundaria en 1970, por lo que ha visto aprobar cuatro leyes de educación: la LGE, la LOGSE, la LOCE y la LOE. De ahí que uno de los primeros elementos de cambio que identifica en su vida profesional sea el impacto de la legislación.

“Yo he vivido el final de bachillerato; el principio del BUP, es decir, de la Ley General de Educación; la transformación del Preuniversitario en COU; la pérdida de sentido del COU... Porque, claro, siempre ha ocurrido lo mismo: los cambios legislativos aparecen con gran fuerza, incluso con elementos muy positivos. Yo aún me acuerdo que el COU, cuando se inventó el COU de Villar Palasí, era un curso precioso, un curso de iniciación a la Universidad, con montones de opciones, con una manera diferente de enfocar la enseñanza, incluso con la organización de seminarios. Pero ¿qué ocurrió? Que todo aquello significaba mucho profesorado y después del primer año *vinieron las rebajas*. Empezaron a decir: -“Seminarios no se hacen, asignaturas que no tengan un número mínimo de alumnos, no se hacen”. Lo cual en el instituto donde yo estaba provocó una reacción. (...) Siempre se dan los cambios legislativos y luego el desmonte de esos cambios. Todo cambio, incluso la Ley General de Educación, tenía elementos positivos (...). Pero luego, cuando se pone en la práctica, comienza el desmonte de esos cambios y es cuando queda la realidad más cruda y más vulgar”.

“Luego viene el cambio de la LOGSE, que además es asumida en Catalunya de una manera muy positiva por parte de la Generalitat, porque vio la posibilidad de hacer un sistema educativo a su medida. (...) Pero también la LOGSE se fue vaciando”.

El escepticismo y la desconfianza que se desprende de las vivencias de Fernando se ven agravadas por el hecho, también identificado por los estudiosos del impacto del cambio

y las reformas educativas, de que los procesos de arriba abajo no tienden a considerar a quienes tendrán que llevar a la práctica las decisiones tomadas por decreto. Lo que suele llevar a una adopción superficial y a menudo carente de sentido de los postulados pedagógicos que pretenden impulsar.

“Al profesorado no se le ha tenido en cuenta en absoluto. Y por eso en la enseñanza secundaria existe un gran recelo, un cierto pasotismo, que se traduce incluso a niveles anímicos. Las depresiones y los problemas de salud en la enseñanza secundaria son importantes, habría que mirar estadísticas, pero son importantes. En un instituto como el mío, de cuarenta profesores, en el primer trimestre había doce sustitutos”. (...)

“Pero, contradicción de contradicciones, una vez que pasa el primer nivel, el primer momento de los cambios –eso me sorprendió mucho- muchos profesores empiezan a utilizar la terminología del nuevo sistema, conversiones a lo San Pablo. De pronto estamos utilizando, pues no sé, a mí ya se me están olvidando: itinerarios, currículos... toda esta terminología pedagógica, que era ajena al sistema. Que vino desde la pedagogía, pero que era ajena al sistema. En los últimos tiempos, los créditos, por ejemplo... todo eso ha desaparecido también. Pero aún queda mucho, sobre todo palabras. Sobretudo muchas palabras. Promocionar, no promocionar... muchas, muchas palabras. Vamos a hacer un diccionario casi de palabras pedagógicas”.

Las apreciaciones relativas al lenguaje utilizado por la reforma propiciada por la LOGSE coinciden con autores como Delval (1990), quien, en relación a los primeros documentos publicados, consideraba que se había introducido una terminología compleja e innecesaria, que confundía más que ayudaba a comprender las intenciones de los reformadores. Mientras advertía de que los documentos estaban escritos en una prosa farragosa que no invitaba a la lectura.

La responsabilidad de la gestión: una nueva etapa

Fernando señala como otro cambio importante en su vida profesional el hecho de tener que asumir responsabilidades en la gestión del instituto. Como han mostrado repetidamente la sociología, la antropología y la psicología, la posición que ocupamos en un sistema modifica, en mayor o menor medida, nuestras visiones, posiciones y experiencias; así como las relaciones con los otros.

“En 1975 accedí a la dirección. Fui director durante 3 años. Y eso, claro, eso es un cambio importantísimo porque ves las cosas de otra manera, tienes que asumir mucha responsabilidad. Pero donde más feliz me encontraba era en mis clases”.

Su paso por la gestión, su experiencia docente, y la propia línea del tiempo han llevado a Fernando a relativizar algunas cosas, a situar el valor de otras y a considerar las posiciones de todos los implicados en los temas.

¿Qué he aprendido? (...) Me imagino que cuando uno es director comete errores en función de esa especie de equilibrios que tiene que hacer. Pero lo que sí que he aprendido, por ejemplo, es que la burocracia y la normativa y las disposiciones y todas esas cosas que se generan en cantidades industriales, son un obstáculo. Para mí eso es un obstáculo, eso sí que lo he aprendido. Es decir, yo soy de marcos muy sencillos, de pocas normas y claritas y no demasiado complicadas. Entre otras cosas porque cuando hay tantas, tantas, tantas, al final no se cumplen. Mejor poquitas cosas y no tanta parafernalia normativa. En todo caso no sufro nada cuando hay plazos e historias y tal y la gente se pone muy nerviosa..., digo: -“El tiempo ya lo acabará arreglando todo y lo pondrá en su sitio”.

De centros culturales a centros de enseñanza más burocratizados

Fernando ha mantenido a través de toda su trayectoria docente la convicción de que la experiencia de los chicos y chicas que asisten al instituto no puede empezar y acabar en la clase y en las materias reglamentadas en el currículo y transmitidas a base de libros de texto. Está convencido de que lo que realmente se *llevan* los estudiantes son las historias, las experiencias con sentido, que tienen lugar, muchas veces, fuera de las paredes del aula. Su visión sobre el aprendizaje no está lejos de la defendida por Bruner (1997) cuando argumenta que nuestra cognición, la forma de construir nuestro conocimiento y nuestra identidad se entretajan a través de las narrativas, de los relatos de la experiencia vivida a los que damos sentido.

En estos momentos mira con nostalgia las iniciativas culturales realizadas en el instituto en el pasado y señala una creciente burocratización de los centros. Una burocratización que, acompañada por el envejecimiento del profesorado y los cambios en el alumnado, va convirtiendo a los institutos en lugares cada vez menos interesantes e instigadores, tanto para el alumnado como para los docentes. Fernando sigue defendiendo el papel del instituto en el proceso de desarrollo cultural de los adolescentes, a quienes *no les perdona* que se pierdan esta oportunidad.

“Yo siempre creí que un instituto es algo más que un centro donde se imparten enseñanzas. Siempre pensé, y lo sigo pensando, que un instituto es un centro cultural, un centro de cultura donde posiblemente para muchos de los que pasan por allí será la única vez que *eso* pasa por delante de ellos. Por eso fomentamos desde la dirección las actividades culturales. Además era un instituto que tenía tradición de organizar actividades culturales. Allí había ido a actuar Ricard Salvat (...) En todo caso allí se vio teatro. Nosotros introdujimos el cine, compramos una cámara de 16 milímetros para proyectar películas. Hicimos talleres de poesía, exposiciones. Porque pensábamos que eso era algo fundamental, igual que los viajes que tenían un contenido determinado. Para mí, sin duda alguna, a final de cuentas creo que los alumnos que han vivido eso es lo que recuerdan realmente. Las clases se van perdiendo, los conocimientos van quedando en la memoria. Pero

lo que no se olvida nunca es todo eso. Es una lástima porque eso, hoy en día, hacer cosas de esas, es ir contracorriente”.

“Hoy en día yo creo que los centros se han burocratizado mucho y todo eso además es trabajo extra y el profesorado como se ha hecho más mayor, no está por trabajos extras”.

“Cosas concretas. Hoy sería imposible que organizásemos una audición de la tetralogía de Wagner los viernes por la noche en el instituto como hicimos hace 20 años, con un grupo de unas 15 ó 20 personas. Conseguimos el video de la versión de Cherau-Bayreuth. El primer día pasamos el ‘El Oro del Rin’ y así sucesivamente hasta ‘El ocaso de los dioses’. Lo pasamos en cuatro sesiones. Visto ahora eso parece una barbaridad. Pues esos alumnos lo disfrutaron. Es verdad que con aquel grupo yo me encontraba muy bien. Fuimos a ver ‘La flauta mágica’, una película de Bergman. O sea, había un *feeling* entre los alumnos y yo. Así que organizamos la actividad el viernes por la noche, recuerdo que para escándalo de mi mujer que me decía: -“¡Pero tú, ¿qué vas a hacer al instituto el viernes por la noche?!”. Un día salimos a las tres de la madrugada. A lo mejor en este momento sería más difícil desde el punto de vista de la dirección. En aquel momento la dirección decía: -“Ah, muy bien. Ya te apañarás tú””.

De la lucha al *pasotismo* del entorno

Para Fernando en los últimos treinta años el profesorado de secundaria ha transitado de la lucha por la democratización de la enseñanza y por un puesto digno de trabajo a la funcionarización y el derrotismo. El comienzo de su carrera coincide con las luchas y las movilizaciones de la sociedad española en general y el profesorado en particular para conseguir un sistema, incluido el educativo, más democrático. Los profesores también luchaban por unas mejores condiciones salariales y los interinos por la estabilización laboral. Esta situación propició largas huelgas en la segunda mitad de los años 70 (Esteban y Rodríguez, 1976; Hernández, 1995). A partir de aquí, y coincidiendo con el proceso de la reforma de la enseñanza que culminará con la implantación de la LOGSE en 1996, la conflictividad se reduce, hasta el año 2000 que tiene lugar una huelga y una multitudinaria manifestación en Barcelona de los profesores de la enseñanza pública y concertada. En los centros de secundaria la huelga no tuvo tanta repercusión como en las escuelas de primaria, porque algunas de las reivindicaciones de estos profesores no figuraban en la plataforma sindical. De hecho, la asociación ASPEPC, con una amplia implantación entre el profesorado de instituto, y el Sindicato de Profesores de Secundaria no se sumó al paro.

La implementación de la ESO y el bachillerato, sin contar con un profesorado preparado para acometer la nueva organización de la enseñanza ni las condiciones materiales para poder hacerlo, produjo un malestar entre el profesorado que culmina en la huelga del año 2000 y, en el caso de Cataluña, con la publicación del llamado Manifiesto del Vallès (Autoría compartida, 2002). Una declaración controvertida, incluso entre el profesorado de secundaria, que unos entienden como *defensa de la escuela pública*, y

otros como perpetuación de un tipo de enseñanza elitista y alejada de las realidades y necesidades de la sociedad actual.

En estas contiendas, el profesorado de secundaria siempre ha sentido recelos en relación a los sindicatos y ha parecido inclinarse por la autoorganización o las asociaciones profesionales. De hecho, los Colegios de Doctores y Licenciados, antes de la normalización del papel de los sindicatos, tuvieron un destacado papel en las luchas y reivindicaciones del profesorado de secundaria (Pérez, 1976; Fernández, 1975).

“¿Hay culpables aquí? ¡Hombre! Todos. Me imagino que el propio profesorado lo será también, tendrá su parte de responsabilidad. Sobre todo cuando tenemos en cuenta que ese profesorado de secundaria estuvo enormemente movilizadado a nivel...no sólo laboral sino político, en los años del final del franquismo y del principio de la transición. Porque todos los PNN, el movimiento de PNN fue tremendo en la enseñanza secundaria en los años setenta, accedieron a profesores titulares. Pero yo recuerdo la conflictividad laboral y las huelgas, incluso políticas, en la época del final del franquismo y principio de la democracia, de asambleas – que era un sistema que había en los institutos, un sistema asambleario. -“Ha llegado una convocatoria de un paro por tal situación”. El claustro se reunía, decidía, mandaba un delegado a las reuniones que se hacían de forma asamblearia, el delegado volvía, lo contaba... Eran sistemas muy de democracia directa, asamblearia. Siempre se creaban los comités, la comisión de profesores, etc. Todo eso. Ese es un sistema muy antiguo”.

“El Colegio de Licenciados tuvo un papel importante. En aquella época los colegios profesionales eran la única manera de poder tener una cierta infraestructura. (...) Porque el profesor de secundaria es muy individualista, procede de un sistema asambleario que siempre controla. Recuerdo que aquí hubo una huelga larguísima que duró tres meses. Fue cuando era ministro Maravall. Fue una huelga de reivindicación salarial. Queríamos la homologación a los funcionarios de la Generalitat de nuestro mismo nivel”.

“Aquella huelga fue testimonio del movimiento asambleario de la enseñanza media que tenía una dirección y una reivindicación muy clara, que se consiguió en parte. Pero en el momento que los sindicatos se van implantando se va perdiendo esto. El último movimiento fue en torno a los desplazamientos del profesorado. El desplazamiento del profesorado se produce por dos razones. Una, la caída de la natalidad. Por ejemplo, mi instituto llegó a tener 900 alumnos, 40 alumnos por clase, ¡y dejábamos fuera a 400 o 500 personas que no podían entrar! Era patético, estoy hablando de los años 78-79-80. Luego llega la caída de la natalidad y mi instituto tiene en este momento 400 alumnos. Grupos de 10 –12 –22 – 30. Se han reducido grupos, pero sobran profesores. Entonces se produce el desplazamiento de funcionarios que llevaban 15 o 20 años dando clases, que habían accedido al puesto de trabajo por un concurso de traslado. Todo eso provoca una reacción por parte de la enseñanza media, pero no sólo por el tema de los desplazados, no sólo

por reivindicar que la gente que está en un centro se pueda quedar en el centro, sino que entonces se pone en solfa todo lo de la reforma de secundaria. (...)

En este momento la secundaria está totalmente desmovilizada. El profesorado, totalmente desmovilizado. Y algunas veces dices: - “¿Cómo es posible?! ¿Cómo es posible que hayamos perdido esta capacidad que siempre tuvo el profesorado de secundaria?”“.

Los cambios en los alumnos y la necesidad de un nuevo tipo de profesor: de la sintonía a la desconexión

La trayectoria profesional de Fernando comenzó en una España católica por decreto, económica y técnicamente *en desarrollo*, con tasas crónicas de desempleo que habían llevado a miles y miles de españoles a emigrar a otros países europeos, y con unos niveles de consumo bastante alejados de los países europeos. En el momento de realizar este trabajo España se encuentra plenamente integrada en la zona euro y en los circuitos del consumo, que importa inmigrantes y aprende a vivir con las nuevas configuraciones y situaciones familiares. Estos cambios sociales han tenido una importante influencia en la trayectoria profesional de Fernando y, casi sin duda, en la de todos los docentes de su generación. Los indicadores y las consecuencias más claras, y en cierto modo negativas, de este cambio los sitúa Fernando en los chicos y chicas, sobre todo de 12 a 16 años.

Otro factor importante del cambio experimentado por el alumnado en su instituto, y en la mayoría de los institutos públicos, ha sido el descenso de la natalidad. Este hecho, unido a la consolidación de la oferta de la enseñanza concertada y la llegada imprevista de un buen número de inmigrantes, ha reducido la matrícula de los centros públicos que ahora tienen menos alumnos y ha transformado el perfil cultural y social de los mismos.

“Otro cambio importante es que los institutos de enseñanza secundaria han perdido a los hijos de las clases ilustradas. Es decir, los profesores de la universidad, las profesiones liberales, intelectuales, que pensaban que la enseñanza pública era más plural y mejor que la enseñanza privada, aunque fuese privada de elite. Yo tuve a dos hijos del Comín, al del rector de la Universidad de Barcelona, a hijos de médicos, al hijo del Joan Majó, director actual de la Corporación Catalana de Radio y Televisión. Todo ese tipo de gente ahora no va a los institutos. ¿A dónde van ahora los hijos de los profesores de la universidad, si es que tienen? No lo sé, pero desde luego a los institutos no. Eso también se nota. Me imagino que en algunos de esos centros privados donde vaya esa gente se deben hacer cosas”.

Para Fernando, las características del centro y la edad de los alumnos se configuran como elementos que favorecen o dificultan la conexión y el establecimiento de relaciones educativas.

“En el instituto de ciudad pequeña la relación con los alumnos y con los compañeros era mucho más intensa, en principio por la edad y porque los

alumnos de una ciudad pequeña son mucho más agradecidos y espontáneos. Con los alumnos de una ciudad grande como Barcelona, hay un distanciamiento mayor. Por tanto ahí se produce un cambio evidente. Tanto respecto a los alumnos como a los compañeros. En la etapa más larga, y por tanto la más significativa, sí que ha habido cambios. Sobre todo en cuanto a la edad de los alumnos. Es muy difícil conectar con un chiquito de 14 ó 15 años, porque su mundo es otro y tú siempre serás un segundo padre o uno que le va a *soltar el rollo*. Es más fácil conectar con alumnos de 16 y 17 años porque ya tienen ese sentido, ese prurito, un poquito del autocontrol y conciencia de sus propias limitaciones y empiezan a descubrir cosas, por lo tanto es más fácil. También es verdad que hace unos años, nunca los tiempos pasados fueron mejores, en todo caso, distintos, la relación con los alumnos, incluso con los más mayores, era más intensa que ahora”.

Pero son en particular los cambios producidos en otros ámbitos del sistema social los que han tenido una mayor repercusión en la configuración de las características del alumnado que hoy atiende a su instituto y a la enseñanza secundaria en general. Este hecho, para autores como Goodson (1999) forma parte integral del proceso de reposicionamiento y reestratificación del nuevo orden global del trabajo. En este contexto, la *crisis de la posicionalidad* surge, no sólo en la enseñanza sino también en muchas otras profesiones, cuando todos los factores que constituyen el sistema de trabajo han cambiado, pero no lo han hecho las formas de abordar la nueva situación.

“Yo creo que los cambios sociales tienen una incidencia brutal sobre el sistema educativo, sobretodo en la enseñanza primaria y en la secundaria. Las separaciones de los padres, por ejemplo. La sociedad de consumo. Los nuevos hábitos de los jóvenes de hoy – cosa que no depende en absoluto de la escuela – y ante los cuales la escuela se encuentra totalmente desprotegida y desvalida y no puede hacer absolutamente nada. La potencia de los medios de comunicación es tan feroz, la sociedad de consumo es tan feroz, sobretodo en ese nivel de alumnos... Quizás un niño pequeño no, pero un adolescente entre los doce y los diecisiete años... Yo creo que allí *se ha entrado a saco*”.

“Y junto a esto, como he dicho, los elementos familiares que han diezmado a los críos. Hay veces que cuando en una evaluación cuentan... Yo no quiero saber, yo quiero ver al alumno sin saber de su circunstancia, pero el tutor sabe y, bueno, a veces lo expone para explicar las cosas. Pero cuando sale el elemento familiar, en esa edad tan terrible como son los trece, los catorce, los quince años, pues ya me contarás”.

Los cambios en las representaciones de la infancia y adolescencia han modificado tanto el sentido de la relación entre padres, madres, hijos e hijas como las pautas de crianza de niños, niñas y jóvenes. El rechazo a los patrones anteriores considerados autoritarios y coercitivos, ha llevado, en muchos casos, a una carencia de normas, que dificulta a los pequeños encontrar, situar y valorar los límites, vislumbrar las consecuencias de sus

acciones y construir sus propios criterios; y a los más mayores a abdicar de su papel educador (Postman, 1990; March, 1994; Corea, 2004; Cuesta, 2005).

La trascendencia de estos cambios en la vida profesional de Fernando, y de la mayor parte del profesorado, se sitúa en el núcleo mismo de lo que para muchos docentes representa la parte más significativa y compensadora de su trabajo: la relación con los estudiantes.

“Yo vengo ahora de una clase de ESO y, claro, allí es donde está esa materia bruta. Pero no en el sentido despectivo, sino en el sentido de poco trabajada... socialmente. Yo creo que el gran problema que tienen esos críos son sus familias. No tener ningún tipo de pauta de comportamiento, el no ser conscientes de lo que hacen, el parecerles que lo mismo da esto que lo otro. Es decir, hay una carencia de coordenadas tan grandes, que, claro, tenemos unos críos entre los cuales tenemos que sobrevivir”.

“Hablabo esta tarde con una compañera, y también estaba agotada, reventada de las clases de ESO. Salía con cara demacrada, cansada y enfadada. Y yo creo que allí está el gran problema por el cual posiblemente se tendría que empezar a reflexionar. Es decir, esos chicos que vienen, esos chicos de familias de clase media. No estoy hablando de casos extremos de ningún tipo, es decir, tenemos allí un estándar de alumnos de clase media, con familias permisivas que no tienen ningún tipo de criterio, con un nivel de consumo medio alto. Y ello, ligado a parámetros X, es algo terrible. Creo que es el principal problema con que nos enfrentamos ahora”.

La aplicación de la LOGSE, que dio acceso a todo tipo de alumnos hasta los 16 años, en el mismo tipo de centros a los que antes llegaba poco más de la mitad de la población, también ha contribuido de forma significativa a la transformación de los estudiantes que hoy acuden a los institutos públicos de secundaria.

“El cambio en los alumnos ha sido paulatino, pero de manera cualitativa, creo. Desde que se aplica la reforma, por ejemplo, ha habido un cambio importante. Los institutos o Centros de Secundaria, como se llaman ahora, reciben en aquel momento a todo el universo. Antes sólo recibíamos a un porcentaje muy pequeño que era aproximadamente del 50 % de los que habían estudiado EGB. Y ahora recibimos al 100%. Allí se produjo un cambio cualitativo clarísimo. Pero además, creo que en los últimos 4 o 5 años todavía se nota más. Esta tarde, buscando a un alumno de 4º A con la conserje del instituto, ésta me dice: -“Es que el 4º A es muy malo”. Y digo: -“¡Uy! Todos los 4º A han sido malos”. Porque recuerdo que hace 4 o 5 años, tenía un 4º A que era difícil, difícil. Pero digo: -“En comparación con los de ahora, aquellos eran angelitos”. Es decir que con aquellos todavía podías comunicarte. Yo creo que en este momento son fundamentalmente *autistas*. El crío es fundamentalmente autista, entrar en su mundo es complicadísimo o nos es mucho más difícil al tipo de profesorado estándar que

estamos en los centros de secundaria, del cual yo en este momento me considero uno más”.

Aunque Fernando reconoce que el profesorado de instituto tiene su parte de responsabilidad en el proceso formativo de los estudiantes.

“Nosotros decimos a los de primaria: -“Sí, claro, vienen tan mal”. Pero nosotros los tenemos 4 más 2 años, seis. Si cuando estamos en el sexto año te cantamos los mismos problemas que cuando estaban en primero ¡malo! Algo pasa aquí”.

Sin embargo lo que a él más le preocupa, lo que le llena de desazón, después de haber sentido una gran complicidad con sus estudiantes, es la sensación de no encontrar al Otro, de no poder iniciar un diálogo porque el Otro o no entiende el código, o no le interesa.

“Yo decía: -“A mí me echarán los alumnos”. Es decir, empieza esa especie de ausencia. Una de las cosas que no soporto es la ausencia. Es decir, cuando cuentas algo o intentas transmitir algo y lo que tienes delante es el vacío, eso no lo puedo soportar. Yo antes de esa situación me voy de clase. Y esa situación existe ahora. Porque el crío de 14 años es un inconsciente total que no tiene sistemas de atención y razonamiento, no los tiene”.

La edad también es un factor de cambio en la posibilidad de sintonía/desconexión con el alumnado actual.

“Los alumnos tienen 14 y 15 años. Es decir, para ellos ya somos los abuelitos, aquellos que posiblemente nosotros vivimos cuando estudiábamos en el instituto. No ocurrió así en los años 70, cuando con el *boom* demográfico y la creación de centros educativos, entró un montón de gente que tenía veintitantos años. Es decir, uno acaba la carrera en junio y en septiembre podía estar trabajando en un instituto. Y por tanto, ¿qué pasaba? Pues que el 80% tenían 20 años. ¿Una persona de 20 años es maravillosa, progre, estupenda y tal, y uno de 50 todo lo contrario? ¡No! Pero estadísticamente sí. En el caso de que haya una mayoría de gente de 20 años el instituto será joven, desordenado -es decir, positivamente desordenado – creativo, inconsciente, y por tanto el alumno está mucho más cerca del profesorado que no con un tipo de edad más avanzada”.

Un último aspecto de la dificultad sentida por Fernando para conectar con el alumnado parece estar en relación con el conocimiento pedagógico. Es decir, ese ámbito profesional que tendría que ayudar a los docentes a saber cómo enseñar a diferentes tipos de estudiantes. Para él hay un tema que incumbe de manera especial a quienes procedemos “del mundo de la pedagogía”. Se refiere a “la didáctica en la práctica real”, retomando así el tema de su preocupación por la distancia entre los discursos y las propuestas pedagógicas y las *realidades de los centros*.

“Nosotros tuvimos profesores mejores y peores. Los buenos eran profesores universitarios también, tanto en el bachillerato como luego en la universidad.

Nosotros hemos reproducido ese modelo. Y en este momento si te paseases por todas las clases del instituto que tienen ventanita verías que todos los profesores hablan y los alumnos están abajo, algunas veces se rompe el discurso y los alumnos todo lo más que hacen son esos ejercicios infames que están en los libros. Y digo infames y no me retraigo. Esos ejercicios aburridísimos, en los que los chiquitos lo que hacen es, simplemente, contestar preguntas que ya saben cómo hacer: buscan en el texto la pregunta y ya está. Esa es la didáctica. Porque la otra – y mira que en nuestra juventud hablamos de dinámicas de grupo, de no-sé-cuántos, de muchas cosas de esas, pero no acabamos de asumirlo. Y en el fondo, donde nos encontramos seguros, cómodos y donde además rendimos es contando cosas que sabemos. Un profesor de matemáticas explica sus historias y los alumnos las entienden, entran...”.

“Y yo me lo paso muy bien explicando... hoy he explicado a Brancussi en clase y me lo he pasado muy bien. Yo creo que he transmitido a los chicos quien era Brancussi, eso debió mover cosas en su propia cabeza... Brancussi se ha quedado con ellos y en un momento determinado saldrá o no saldrá. Pero ese elemento de la didáctica sólo se daba en aquellas clases que eran prácticas, como ‘Introducción al arte’, en las que les hacíamos a los chiquitos trabajar o pintar o montar cosas. Ahí había un componente material y un componente factual más grande. Si no, somos fundamentalmente profesores de clases magistrales. Y yo creo que, sin duda alguna, dado los tiempos que corren, es un hándicap para nosotros, porque estos chiquitos de hoy son más de hacer y menos de intelecto. Más de hacer, ya sea con la informática o con lo que sea”.

Su actitud ante los cambios: bajada de nivel, matizaciones, adaptaciones

Fernando se ha ido relacionando con las situaciones cambiantes de su profesión con curiosidad, interés, un poco de escepticismo y una cierta flexibilidad. Tiene la sensación de que ha bajado el *nivel* de los estudiantes, pero al observar con él los trabajos que hacía con ellos hace diez años o más y los que hace ahora, también percibimos que antes había, eso sí, más texto, pero ahora hay más diseño, más cuidado en la presentación de la información... ¿Es esto un síntoma de *caída de nivel* o de formas diferentes representar el conocimiento y de aprender?

“Creo que muchas veces aguantando el chaparrón y adaptándose a lo que viene. Y sí que es verdad que bajando escalones muchas veces. Vas bajando escalones, te encuentras con notas que tenías de años atrás o apuntes de años atrás. -“¡Ostras! ¿Esto hicimos hace 5 años? ¡Caramba cómo se nota”. Eso se nota muchísimo: las notas de clase que yo puedo tener de hace 5 o 10 años a las que tengo ahora. Es decir, entre el nivel que podía haber en aquel momento y el que hay ahora se han notado bajadas de escalón clarísimas”.

“En cuanto a mi asignatura también es verdad que se han notado, por otra parte, matizaciones que entonces no se hacían. Tampoco es todo tan lineal. Es decir, en

tanto que yo sé más porque soy más mayor y por tanto he leído más y he reflexionado más y no soy tan ingenuo como podía ser hace tiempo, hay muchas más matizaciones que hace tiempo no hacía. O sea que también es un proceso un poco contradictorio... o más que contradictorio...de ida y vuelta...de diferentes tendencias. Con los cambios sociales vas asumiendo una nueva realidad. Con los cambios tecnológicos vas aplicando... con retraso lo que la tecnología te va dando”.

Aunque sigue pensando en la clase como un lugar privilegiado en el que la relación que se establece con los estudiantes puede marcar la diferencia.

“Yo sigo pensando que el problema fundamental está en la clase y en el grupo clase. Allí está el crisol de la enseñanza. Es el lugar por el que pasan montones de fuerzas... una potentísima que es la social. Ya sea la familiar, por un lado, con todo lo que implica, como los valores sociales que en este momento están presentes, -sobre lo cual hay que ir, como alguien ha dicho por ahí, un poco a contracorriente-. Es decir, los profesores siempre lo han tenido mal porque nunca han sido demasiado valorados, salvo excepciones muy honrosas, pero en todo caso en este momento creo que el problema lo tienen mucho más grave. Mucho más grave porque tienes que competir con muchas más cosas y además vas a contracorriente. Pero, bueno, es donde está el trabajo y es ahí donde habría que incidir. Yo creo que tanto la pedagogía, como los legisladores, los políticos o los administradores tendrían que entrar allí”.

“Con el cambio de alumnado, el objetivo es que tienes que superar los tiempos de clases (risas), digamos con una cierta decencia. Para mí ya es un buen objetivo. Yo me planteo las clases, la hora de clase. No me preocupa demasiado el programa, la planificación que tenemos que hacer, que está en la memoria del departamento. Me preocupa más la hora de clase, porque es realmente donde tú *te las ves* con ellos. Entonces, ¿qué ocurre? Que necesariamente vas renunciando a contenidos, porque tampoco aceptan más, y se nota enseguida”.

Los años pesan, a pesar del entusiasmo

A lo largo de las conversaciones Fernando ha expresado varias veces su punto de cansancio, su punto de desencanto y su deseo de dejarlo antes de perder el entusiasmo, antes de que sienta que lo “han derrotado”. Al reelaborar su historia, que ha ido en paralelo con la historia del sistema educativo español durante los últimos treinta años, Fernando siente que ha cumplido un ciclo, que ha realizado la profesión que más le gustaba y que, en general, la ha disfrutado. Pero en estos momentos el sistema necesita un cambio, que él cree que no se puede producir si no se cuenta con la energía renovada, no sólo de profesores más jóvenes sino mejor preparados para entender e intervenir en la situación actual de los institutos.

“En este momento estoy un poquito en horas bajas. Y lo sigo diciendo: me iré de la enseñanza. A mí me ha gustado mucho esta profesión, me lo he pasado muy bien y creo que he trabajado bastante. Pero en todo caso creo que ya llevo demasiado tiempo y los tiempos están cambiando y posiblemente se necesite gente diferente. Y como nosotros entramos bien jóvenes y entusiastas yo quisiera que en este momento entrara gente así, gente que nos empujara a nosotros. A mí me encantaría que hubiese aquí 10 profesores interinos o más jóvenes, que empezasen a mover las historias ellos... Lo que pasa es que las cosas nunca son iguales y, por tanto, quizás cuando se produzca el cambio generacional, no se va a producir en ese sentido, se va a producir en otros. Bueno, ¡qué ve le vamos a hacer! Pero sí, estoy un poquito en horas bajas”.

“Estoy en horas bajas y hago cosas porque creo que merece la pena hacerlas pero me cuestan esfuerzo (...) y el día que me vaya de aquí quiero irme como estoy ahora, no quiero irme peor. ¡Ja ja ja! Ese es el problema. A lo mejor de aquí a tres años no estoy igual. Eso sí que me sabría muy mal. O sea, que yo me vaya peor. Por eso no aguantaré más de los 60, por razones de supervivencia mía, soy muy egoísta”.

Capítulo 4

“Tienes que estar tocado desde el principio por algo”

Amalia Creus, Fernando Hernández y Nazario Prieto

El marco para una historia de vida

Nuestro contacto con Nazario vino a través de un colega de la universidad de La Laguna a quien explicamos el proyecto de investigación y las características del maestro que buscábamos. Nos lo presentó como alguien entusiasta y comprometido que había colaborado con espíritu innovador en diferentes proyectos de implementación de tecnologías. Tuvimos un primer contacto por correo electrónico y luego otro por teléfono, en el que la respuesta a nuestra invitación se hizo efectiva, siempre dentro de la prudente “no sé si os podré aportar alguna cosa”.

Lo que viene a continuación es el relato fruto de las dos entrevistas realizadas, de la tematización de las mismas y del intercambio que mantuvimos durante el proceso de escritura. La narrativa resultante, como en las otras historias de vida, se organiza a partir de episodios claves en la biografía de Nazario. Estos episodios se contextualizan poniéndolos en relación con las voces de otros autores. Con estos mimbres, los investigadores, hemos tejido el presente relato. Al final, queda el eco de la voz de Nazario, compartiendo el valor que para él ha tenido dedicar un tiempo a hacer públicos algunos fragmentos de su historia.

“Me ha venido muy bien. Tú mismo vas reposando. Al ser reflexivo sobre ti... Yo tengo este hábito de mirarme mucho e intentar pulirte. Esto me ha servido para reflexionar, para interiorizar. Para quizá, ser más crítico con las cosas. También entrar en otro proceso. Es una experiencia que me ha servido personalmente. De aquí, de esta historia, tengo que salir más rico. Es evidente. Es una oportunidad. (...) Me va a permitir verme de otra manera. Colocarme en la posición de aquellos que me puedan ver, y yo tener esa visión objetiva, más precisa por un lado y menos precisa por otro. Porque a fin de cuentas, esto es un tema personal. En el sentido de lo que yo entiendo por personal. Lo que ves de mí, pero no soy yo. Es un reflejo de lo que veo. Soy yo, incompleto. Es una entrevista, y por mucho que hable será incompleto. Es una visión que tú das sobre lo que haces, sobre lo que eres. Pero todo lo que eres no sale. No puede salir. No puedes estar hablando de tu filosofía de vida, absolutamente de tu ser. Porque tu ser, además, lo ves hoy de una manera y mañana de otra. Mi personalidad es la que está saliendo ahí. Entonces

estamos hablando de cosas distintas, a lo mejor... Pero bueno, me viene bien también, miro este reflejo. Porque el reflejo viene a ser algo también que hay por dentro. Refleja lo que hay en el otro nivel”.

Con este reconocimiento del valor del camino realizado en la historia de vida, nosotros damos paso al inicio, al comienzo de la historia. De esta manera, es la mirada de Nazario la que abre y cierra el círculo, la que completa el trayecto por el que nos ha guiado. Nosotros hemos puesto el contexto. Pero suyas son las palabras y los gestos.

Una biografía en tránsito: el periodo de formación

Nazario es en la actualidad maestro de primaria en una escuela de un barrio de la periferia de La Laguna, en Tenerife, Islas Canarias. Para iniciar su historia hemos de retroceder más de treinta años, a 1974, año en el que España aún vivía bajo la batuta del franquismo, y la vida en las islas, para este joven profesor, era un proyecto por construir.

Cuando Nazario llegó a Tenerife tenía 24 años. En su relato, este viaje parece representar el punto culminante de un período de su biografía marcado por importantes cambios: durante los cuatro años anteriores se había casado, terminado la carrera; había tenido su primer trabajo como maestro, y también su primer hijo. La decisión de mudarse a Canarias marca una ruptura significativa en la trayectoria que había iniciado en Castilla cuando decidió estudiar magisterio. Una decisión tomada casi por casualidad, en cierta medida, forzada por las circunstancias familiares que vivía en ese momento:

“Lo mío es un rebote... Había problemas para hacer lo que yo quería, que era una ingeniería agrícola. Había problemas económicos en la familia. (...) Y cuando quiero hacer ingeniería agrícola, pues no hay aporte por parte de la familia y me dedico a trabajar, a hacer cosas. Y en un momento decido que no puedo seguir dedicándome a todo. Pues desde peón a carpintería, a yo que sé... Me metí a magisterio realmente porque... Bueno, tampoco me lo pensé demasiado”.

Cuando Nazario comienza los estudios de magisterio estamos 1970. Es un año especial en el contexto educativo español, porque se aprueba la Ley General de Educación (LGE), impulsada por el ministro Villar Palasí. Esta nueva normativa nacía comprometida con el proyecto de modernización del país que se había iniciado con los Planes de Desarrollo a finales de la década de los años 50, y la necesidad de formar mano de obra cualificada que diera soporte a la industrialización que tenía lugar en España.

Decimos entre otros para alejarnos de un determinismo muy propio del esencialismo marxista de la época y porque la bibliografía, no necesariamente revisionista, en torno a la LGE, nos permite reconocer junto a sus contradicciones - propias de una Ley que se hace, aprueba e implementa en un contexto dictatorial - que supuso la renovación más

radical que se había realizado del sistema educativo español desde la Ley Moyano (1857).

Debe destacarse la reforma pedagógica que la ley general intentó implementar en nuestro país. La concepción de la educación como acervo común de todos los españoles, la revolución pedagógica de los medios de enseñanza (trabajo en equipo, atención individualizada al alumno, fomento de la iniciativa creadora, repudio del memorismo), los nuevos contenidos de instrucción, la participación de los padres de alumnos en los centros docentes, etc., son aspectos que de haber sido debidamente encauzados, habrían repercutido en un aumento sustantivo de la calidad de la educación. Aquí, como en tantos otros aspectos, las resistencias han provenido o de instancias exteriores a la ley o de los condicionamientos políticos del propio texto legal (De Puelles, 1999: 360-361).

De cualquier manera, con la Ley General de Educación se inicia un importante proceso de expansión del sistema educativo. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años supuso aumentar la red de escuelas públicas – especialmente en los cinturones de las grandes ciudades - y contratar nuevos maestros. En el caso de Nazario, “un chico de pueblo”, como él suele denominarse, el magisterio le permitió ganar independencia de la familia.

“En el año 70, sí, yo con 20 años (...) Pero eso que te metes y te gusta y, de hecho, no fui nunca conformista con lo que estaba haciendo. Siempre me exigía en lo profesional, exigía a todo el mundo... Me exigía yo. A la vez que estudiaba tenía que ganarme la existencia dando clases de latín, griego y lengua en academias particulares y demás. Era un poco un disparate. Lo puedes hacer con esa edad, pero es complicado. Y de esa manera lo fui sacando. Y curiosamente antes de terminar la carrera teníamos prácticas. Un año entero de prácticas que nos pagaban. Entre unos ahorros de trabajo de verano y lo que pensaba cobrar durante el curso nos casamos mi mujer y yo. (...) Fue una relación relativamente corta. Un año o cosa así. Pero había problemas en la familia, esas cosas de aquella época. (...) Había que independizarse de alguna manera. Y eso te hacía ser un poco más responsable en los estudios, responsable absolutamente en todo”.

Pese a las circunstancias que lo llevaron a elegir su profesión, Nazario recuerda los estudios de magisterio como un período marcado por el compromiso. No hay que olvidar que una de las reformas que trajo la LGE fue que la formación de los maestros pasara a ser universitaria. Lo que sucedió dentro de una estructura y con un personal -el de las antiguas Escuelas de Magisterio- que, como también reconoce Nazario, no estaban a la altura del cambio.

Este estado de cosas reforzó, indudablemente, tanto la función de los nuevos ‘maestros’ como la de las antiguas ‘Normales’ atribuyéndoles unas competencias académicas que nunca habían tenido. El panorama era, pues, alentador pero los nuevos vientos también generaron otras tempestades. El tránsito o la inserción de las Escuelas Universitarias no fue todo lo pacífico y, ni

siquiera, todo lo acertado como pudiera suponerse. (...) Este tiempo, acompañado de nuevos relevos ministeriales, agrietó las expectativas generadas por el camino y frenó las medidas complementarias que hubieran podido potenciar el despegue institucional. (...) Por otro lado, el aumento del alumnado que acudía a ella contagiado por el nuevo aire de la profesión, complicaba una situación ya de por sí difícil (Molero, 2000:77).

Sin embargo, serán la complicidad y el compañerismo las palabras recurrentes cuando Nazario habla de sus años de formación en la escuela Normal de Valladolid. Una experiencia en la que se mezclaban entusiasmo y desorientación:

“La verdad es que estar los dos años metidos allí, en la Escuela Normal de Valladolid fue agradable por los compañeros. Tenía unos compañeros muy majos, no había esa competitividad que existe hoy. Había mucho más compañerismo... (...) El ambiente fue tan bueno que nunca me sentí mal, sino todo lo contrario. Muy metido, investigando, leyendo, buscando en las bibliotecas cuestiones que salían. La gente estaba muy despistada. Andábamos muy despistados nosotros, los profesores. (...) Tú oías hablar de organización de centros y quien hablaba de organización de centros no sabía ni de qué estaba hablando. O sea, teniendo un libro y.... eran unas clases... Eso hacía que saliera un poco de rebeldía dentro de nosotros. Siempre exigías las didácticas y nunca se dieron. (...) Hicimos varios planteamientos a los profes, pero vimos que no había de donde sacar. Es que hemos ido arrastrando una mala formación. Y no porque no la quisiéramos, sino porque no había quién la diera, no había gente preparada que nos la diera. Tampoco es para culpar a nadie”.

Nazario vive de forma especialmente intensa sus primeras experiencias como maestro. Es un período que él recuerda por la incertidumbre, en unas circunstancias en las que tiene que hacer frente a las consecuencias de “haber ido arrastrando una mala formación”. Una incertidumbre que también se vive en el contexto político del país, cuando ya se vislumbran los primeros signos de desgaste del régimen franquista. Estamos entonces en 1973, año en el que ETA asesina a Carrero Blanco, primer ministro del gobierno franquista y representante de su línea dura.

Una biografía en tránsito: la emigración interior

La decisión de trasladarse a Canarias – motivada por problemas de salud de su mujer – lo sitúa entre los muchos españoles que vivieron la experiencia de la inmigración interna durante los años 70. Un viaje que hay que situar dentro de las posibilidades de comunicación y transporte que existían en España a principios de esa década, cuando los traslados desde la península se hacían por barco, desde Cádiz o desde Málaga. Nazario cuenta que llegó desde Cádiz. Vino con su familia – su mujer y su primer hijo, “y con lo que podía traer con un seiscientos de segunda mano”. Un viaje hacia la frontera de las antiguas colonias africanas de España, con todo el exotismo que esto podría representar para el imaginario peninsular.

“No sabías donde venías exactamente, porque la cultura nuestra tampoco nos permitía saber mucho de Canarias. Canarias estaba allí, a un lado del mapa. (...) Nos vinimos sin nada. Dejamos los trabajos. Ella estaba en el hospital trabajando de auxiliar y yo tenía pues eso (...) Canarias. Lo mismo da tener que dejar todo allí... Bueno, no daba igual, era mucho más complicado. Pero eres joven y tampoco te paras a valorar. No tienes miedo a la vida. En algo ibas a trabajar y efectivamente así vine. Vinimos los dos, lo dejamos todo”.

Nazario recuerda este primer período de su estancia en Tenerife como *relativamente difícil*. Como una época de su vida en la que tuvo que hacer frente a *una serie de responsabilidades familiares* mientras vivía la inestabilidad de llegar sin trabajo a un lugar que no conocía. En su caso particular, significó además vivir un tránsito sumamente complejo: llegar a Tenerife en un momento marcado por la efervescencia del nacionalismo canario, en el que la inmigración peninsular era vista con recelo por un sector de los habitantes de las islas.

¡Fuera godos!’ será un grito que encontrará muchos ecos. Nacido en los ambientes independentistas más radicales, el grito, un poco simplista tal vez, conectará con la situación emotiva de amplios sectores del pueblo.

Desde siempre el canario ha observado con desagrado la figura ‘sabi Honda’ del godo que viene a las Islas en plan conquistador, ocupa los mejores puestos en las empresas y se sienta en los influyentes despachos de ayuntamientos y delegaciones de ministerios.

El canario sabe también que hay ‘peninsulares, godos y godos hediondos’: los que saben granjear la amistad y se integran en la vida cotidiana, sin aires de superioridad; los que mantienen la distancia, aunque no empleen comportamientos abusivos o dominantes; y hediondos, los listillos, los sabelotodo, los que desprecian porque miran desde arriba.

Este grito sería simplista y peligroso, si metiera a todos en el mismo saco. ¿Desparecería la explotación de nuestras Islas, si salieran de ellas todos los godos en sus diversas especies? (Autoría compartida, 1980: 71).

En los primeros años de la década de los 70 las Islas Canarias pasaban por importantes transformaciones sociales. El modelo económico, hasta entonces fundamentalmente agrícola y centrado en la exportación del plátano y el tomate, daba paso a una economía basada en la prestación de servicios y liderada por el turismo y la construcción. Fue una época marcada por la aparición y proliferación de barrios marginales - consecuencia del éxodo de trabajadores del campo y de las islas menores a la ciudad- y por la llegada de mano de obra cualificada desde la península. Esta situación hacía aumentar el rechazo hacia al peninsular – el “godo” – en un contexto en el que la descolonización del continente africano reavivaba los movimientos nacionalistas en las islas, pese a la persistencia del caciquismo local y la falta de libertades que imponía el régimen franquista. A todo eso hay que añadir que en 1975 España abandona el Sahara, lo que convierte a las islas, por su proximidad, en una zona internacional *caliente*.

La necesidad de situarse en un espacio nuevo, de relacionarse, crear vínculos, emerge como un hilo conductor del relato de Nazario. De hecho, su recorrido profesional parece articularse a partir de una historia personal en la que las experiencias de tránsito determinan puntos de inflexión, marcos en los que se abren nuevas dimensiones de su trayectoria. Así fue cuando llegó a Tenerife, y se encontró con el rechazo a los godos por parte de un sector del profesorado que sentía temor a verse desplazado en las oposiciones. Pese a todo, su llegada desde la península a Canarias, es una experiencia que Nazario recuerda por su dificultad, pero que relata sin resentimiento.

“Ser peninsular aquí en torno a 1974 fue muy duro. Hubo un rechazo muy fuerte. Un chico de campo que ha emigrado de muy pequeñito, que fui a un sitio que no entendí, viene a Canarias, y me encuentro otra vez igual. Te encuentras como desamparado. Y dices: -“¿Qué pinto yo aquí?”. Yo vine porque tenía que venir. Entonces todo eso ha sido una dificultad añadida. Porque dices: “¿Rechazado por qué? ¿Y por quién?”. Porque, claro, luego con los que te has relacionado no te rechazan. Pero algunos compañeros sí, todavía. La cosa... no sé, da igual... En principio es un poco duro porque no entiendes nada. He venido aquí porque yo llevo baleando desde que nací. Para un lado, para otro. ¿Y qué hago? Todo da igual, a vivir. Tengo una ventaja: que aquí me permiten hacer todo lo que me da la gana, y sólo me van a criticar con una apostilla: *es peninsular*. Peninsular si lo dicen por delante. Pero si me lo dicen por detrás sería godo”.

Dos años después – en 1976 - Nazario hace las oposiciones. Es un año turbulento, en el que España da sus primeros pasos hacia la democracia tras la muerte de Franco. Después de casi 40 años de un régimen que no había dudado en utilizar la violencia para “preservar la paz y la unidad de España”, la transición ponía al descubierto la cara más cruda de un país históricamente dividido. En ese contexto, ser peninsular en Canarias, estar en la posición del que es “de fuera”, es algo de lo que Nazario habla con ambivalencia. Su relato hace pensar que el tránsito siempre tiene dos lados. El hecho de partir – conectado muchas veces a la pérdida, a la nostalgia, a aquello que dejamos – y a la llegada como posibilidad de recomienzo, de reconstrucción, de libertad de vínculos.

“Hacer unas oposiciones aquí, las hice en el año 1976, y para mí fue una cuestión de supervivencia. Y para ellos era una cuestión de, en muchos casos, de derechos, no sé... Nosotros sufrimos un montón, evidentemente. Siempre teníamos a alguien como la sombra que te lo recordaba. (...) Bueno, es comprensible. Porque, además también venía mucho godo. Venía gente que despreciaba la propia cultura de aquí por desconocimiento. (...) En principio sí te encontrabas mal. Te encontrabas que alguien te quitaba la tierra de debajo de los pies, pero por nada. Yo he venido a trabajar, a ganarme la vida. Pero, claro, es un espacio reducido donde la invasión se nota mucho más”.

Hasta aquí el primer tránsito de Nazario, a un nuevo entorno, a una nueva profesión. Y lo hace en Canarias, donde la situación social y la educación podían ser descritas en los términos que lo hacía uno de los libros de referencia de la época:

Canarias tiene una de las más altas tasas de analfabetismo del país. Consecuencia del inmovilismo estructural de la sociedad insular, la instrucción no ha llegado a los niveles mínimos que incluso en los países más subdesarrollados preocupan hoy. (...) La pobreza media de la sociedad canaria y las dificultades de la vida misma han impedido el acceso a las enseñanzas primarias a un número más excesivo de isleños (...) Al isleño se le instruye, v. gr., en la flora, geopolítica o la economía de la nación en la que se integra y en cuanto capítulos de la historia debe conocer por español. Poco o nada conoce de su flora peculiar, de su economía específica o de su problemática geopolítica, aunque sea cierto que su región ofrece al respecto mil realidades y matices altamente singulares (Carballo, 1972: 27).

Situarse en esta realidad implicaba sensibilidad, capacidad de escucha y compromiso social. Algo que Nazario va a tener oportunidad de experimentar cuando llega a su primera escuela como propietario. Allí se inicia otra etapa en su trayectoria.

Ser profesor, padre y vecino

Los años que siguen aparecen de forma tangencial en el relato de Nazario. Una escuela en Santa Úrsula, un pueblo agrícola, y otra en un barrio de Santa Cruz, son experiencias apenas citadas en la reconstrucción de su historia profesional. De hecho, en este momento del relato se produce un salto que nos lleva a 1981 y nos sitúa en la escuela donde Nazario trabaja actualmente, y donde ha ejercido su profesión, casi de forma ininterrumpida, durante los últimos 25 años.

“Estamos en el año 81. Es una escuela nueva. Hay que meter las mesas, hay que hacerlo absolutamente todo. Es un barrio nuevo. Está todo el mundo muy despistado. Empezamos con el curso abriendo el centro. Y bueno, con muchos niños, con unos 700 niños. (...) Es un sitio en el que vive gente con dificultades económicas. Que vienen saliendo de otros sitios. La inmigración dentro de la propia isla. (...) Pero además eran familias con una buena cantidad de niños, no eran familias sencillas. Habían sido seleccionados por eso. Porque venían de fuera, porque no tenían medios económicos. (...) Se juntaban muchos problemas. Siempre aparecían problemas sociales, de droga, de malos tratos en la familia, de... siempre. (...) Y bueno, desde el principio me sentía a gusto dentro del follón, entre los problemas. Hombre, con la mala preparación que llevabas, toda la educación te podía desbordar”.

El Polígono es uno de los muchos barrios marginales que se crearon como consecuencia de la decadencia en Canarias del modelo económico centrado en la agricultura. Esta situación propició el éxodo de trabajadores del campo –y de otras islas- hacia a las periferias de las grandes ciudades capitalinas. Es en este barrio, un barrio de gente emigrada desde otras partes de la isla de Tenerife, en el que Nazario se va a integrar no sólo como profesor, sino también como vecino.

“Sí, yo vivo en el medio del barrio (...). Yo llegué a vivir en el año 81. No en las mismas casas. La mía era unifamiliar, las de los otros eran pisos. Pero fue una oportunidad más barata que en el resto de los sitios. Y entré allí... Había una diferencia, el maestro vivía en una casa mejor... Sí, había diferencias. No lo llevaba muy bien. Es curioso, porque la gente te sitúa más arriba de donde tú crees estar. (...) Y eso me molestaba enormemente”.

La relación que Nazario establece como vecino del barrio está profundamente conectada a su papel como maestro y como padre en la escuela. Dos posiciones que se articulan en un espacio concreto: la Asociación de Padres. Una asociación que Nazario ayuda a fundar, y que tendrá una importancia esencial en la construcción de una forma propia de comprender su trabajo como docente.

“Yo empecé fundando la asociación de padres. Yo era el socio número tres, me parece. Porque tenía a mis hijos ahí. No era porque sí, sino sencillamente porque estaban los hijos y me preocupaba, y sabía que había que hacer algo para mover a los padres. Yo siempre he intentado que los padres estuvieran muy cerca. Es que a mí no me molestan, en absoluto. A un niño lo entiendo cuando veo al padre. Los niños, cuando están con los niños, actúan como niños. Pero luego, cuando están con los padres, actúan de otra manera. Y tienes que entenderlos de las dos maneras”.

Nazario es uno de los primeros padres que se incorpora a la asociación. En ese momento sus tres hijos estudiaban en la escuela. Ejercer el doble papel de padre y maestro significa para él una oportunidad para normalizar las relaciones. Algo que considera fundamental y que persigue en los diferentes ámbitos en los que se mueve. El deseo de construir vínculos de proximidad con los padres es algo que llama la atención en el relato de Nazario. Principalmente si tenemos en cuenta que la relación entre familias y escuela es casi siempre visto como un foco de tensión dentro de las comunidades educativas.

La escuela un lugar para proyectar la conciencia social

En barrios económicamente deprimidos, donde los “problemas sociales” forman parte de lo cotidiano, la perturbación y la falta de normalidad son a menudo la tónica de las relaciones que se establecen entre la escuela y familia. Frente a este panorama, la posición que asume Nazario implica, en cierto sentido, nadar contra la corriente. Una actitud que es, sin embargo, coherente con los valores que ha construido a lo largo de su recorrido como maestro, y que se basan en una concepción social y solidaria de la educación.

“Tienes que estar tocado desde el principio por algo. Y yo siempre he dicho. ¿En qué clase social te sientes? Y ¿qué entiendes por educación y para qué? Cuando tú entiendes que la educación va a ser lo que va a igualar las clases sociales, entonces no pierdes el tiempo. Es igualar la clase social. También te tienes que igualar tú.

Porque los demás te están viendo diferenciado. No te vas a igualar nunca. No te van a igualar nunca, porque siempre te van a colocar ahí donde creen que deben colocar al profe. Para bien o para mal. Pero te van a colocar. Pero tú vas a tratar de que esas diferencias sean mínimas. A veces, cuando tratas de que sean mínimas se acentúan. Incluso para bien, pero se acentúan... Y te encuentras un poco incómodo. Porque dices: -“Tampoco he hecho tanto para que me coloquéis ahí”. Pero bueno. Te va a pasar. Pero generalizarlo es complicado. Porque tienes que tener este sentimiento previo”.

Este “sentimiento previo”, esta necesidad de “estar tocado” es algo que Nazario conecta a valores adquiridos en diferentes momentos de su vida, especialmente en su etapa en Valladolid. Desde esta perspectiva, entender su constitución como docente – el compromiso social, las maneras de aprender, la forma de relacionarse - implica tener en cuenta la complejidad de una biografía donde todo aparece conectado.

“Yo tenía que haber sido un chico de derechas, y salí retorcido. Era la oveja negra. Mi abuelo era de derechas, el otro abuelo también, mi familia toda de derechas. Los agricultores que tenían un poco de tierra en Castilla eran de derechas. Y los obreros, que no tenían nada de tierra, aunque tuvieran algo de dinero y no pasaran tantas penurias como los agricultores, pues eran de izquierdas. (...) No había en la casa para gastos de estudios. Se muere tu padre y tienes que ir a un internado, porque te lo ofertan como salida. No era cultural, era casi de supervivencia. Porque en Castilla faltaba el padre y la economía se venía abajo. Por eso digo que bueno... Hay que estar tocado de alguna manera”.

En la España de nacional-catolicismo, ingresar en los seminarios o los conventos fue la única posibilidad que tuvieron muchos niños y jóvenes de las zonas agrícolas o de ciudades pequeñas de poder terminar la escolaridad y, con el tiempo, de poder continuar con los estudios en la universidad. Muchos de ellos, como en el caso de Nazario, en carreras que se vinculaban con la educación. Para algunos, la experiencia de pasar por estas instituciones fue traumática, debido al ambiente de represión y control que se vivía. Para otros, como Nazario y aquellos que se beneficiaron de los aires del Concilio Vaticano II, supuso una entrada en la cultura y un primer encuentro con lo que sería el compromiso social y político que adoptó una parte de la Iglesia española desde el tardofranquismo.

“Yo creo que es sensibilidad despertada con los curas. Estuve dieciséis años estudiando. (...) La educación en el seminario de Valladolid para mí resultaba innovadora, resultaba un mundo totalmente diferente. Un chico de pueblo que entra en un centro donde estás todo el día ocupado en cuestiones culturales: pintura, música, hacía escultura, tallaba madera. Por las noches pintabas música: te ponían la música y tenías que pintar. Hacías teatro (...), teníamos cine, hacíamos cine fórum, hacíamos fichas de cosas impensables. ¡Insólito totalmente! (...) En aquella época empezabas a trabajar en los barrios con catorce años, haciendo reuniones con los jóvenes y cosas así. (...) Fue una oportunidad. (...) Recuerdo

hasta los 16 años, los 17..., la literatura clásica la había devorado. A Lope, a Calderón, a Sófocles. Habías leído absolutamente un montón de literatura... y la leías con gusto, la entendías. Un bagaje de vocabulario, de todo, tremendo. Sí, tuve una suerte loca para ser un chico de pueblo”.

Cuando llega al Polígono— una escuela donde “*siempre aparecían problemas sociales*” – el relato de Nazario se vuelca definitivamente hacia esa vertiente social. Una postura que se ve reflejada en su quehacer como docente, y que él relata como un proyecto de índole personal para el que pocas veces encontró complicidad entre sus compañeros. Pese a ello, si prestamos atención al momento en que Nazario inicia su andadura en el Polígono, veremos que la idea de una educación conectada a lo social era algo que comenzaba a respirarse en el ámbito educativo.

La relación con la reforma educativa

La voluntad de adaptar la legislación educativa al momento de cambio que se estaba viviendo, hacía cada vez más patente la necesidad de una reforma del sistema educativo. Algo que empieza a hacerse realidad con la llegada al gobierno del Partido Socialista Obrero Español, en 1982. Se inicia así el período de experimentación de la reforma, un proceso guiado por la administración pública que tenía el objetivo de preparar el terreno para la puesta en práctica de lo que se esperaba, pudiera ser una transformación, sobre todo, de las enseñanzas medias.

Para muchos docentes este fue un momento de profundo optimismo, en el que se vislumbró la posibilidad de institucionalizar los deseos de innovación y democratización por los que tantos habían luchado desde los márgenes. Este sentimiento de euforia, sin embargo, no fue generalizado. En muchos casos no trascendió los límites de colectivos previamente organizados, de los que quedaban excluidos muchos educadores que, como Nazario, vivían con cierto recelo las propuestas de cambio que se avecinaban.

“Yo recuerdo que en esos momentos había propuestas para trabajar sobre contenidos. Pero siempre fuimos recelosos al pensar que aquello que estabas haciendo pudiera no ser tenido en cuenta. Yo creo que siempre, dentro del magisterio, hemos tenido un cierto recelo de la parte política que se venía imponiendo. Una ley de educación, otra ley de educación y dices bueno, vale... Y sobre todo si encuentras gente a tu lado que está trabajando en la misma línea muy bien. Pero luego ya los siguientes cambios fueron muy... aquello de los contenidos mínimos... Yo creo que era muy difícil de asimilar tanto cambio y además tanto cambio en una línea que no te gustaba, una línea donde empezabas a ver que se marcaban cortapisas precisamente para las clases bajas. Donde yo más sentí ese rechazo fue precisamente porque estabas trabajando con una gente con muchas dificultades. (...) Ha sido siempre muy doloroso el luchar en contra de la propia Administración. Donde la Administración decide y tú dices estos cambios no me gustan. No me gustan porque no se tiene en cuenta a la gente que está por debajo,

que tiene inferioridad de condiciones y, vamos, menos posibilidades de salir. Y, bueno, lo pasabas mal y desconfiabas casi siempre”.

Pese a no haber formado parte de los grupos que en aquel momento marcaban la agenda política de la reforma, los CEPs tendrán un papel fundamental en la trayectoria profesional de Nazario. Fue a partir de un estos centros que Nazario comienza a trabajar durante tres años con el tema de las tecnologías audiovisuales. Un interés que lo llevará, en 1998, a abandonar de manera temporal su puesto de maestro en el Polígono. Esta experiencia le aportará un bagaje que le permitirá reconsiderar muchos aspectos de su práctica docente. Algo sobre lo que Nazario reflexiona a partir de la importancia que para él debería concederse al lenguaje audiovisual en la educación de los niños y las niñas.

“El lenguaje audiovisual está metido ya dentro. Estamos perdiendo el tiempo. Porque los niños están leyendo lenguaje audiovisual desde que nacen. Pero no lo producen. Con lo cual, los estamos haciendo analfabetos. Un niño que lee, muy bien. Pero un niño que escribe mejor. Mejor no, es un niño que entiende el lenguaje. No entiendes la gramática si no te pones a escribirla, porque no sabes para qué se usa. Y en esto pasa igual”.

Estas reflexiones le llevan a compartir su visión sobre los límites de la escuela actual. Las dificultades que la escuela tiene para salir de su cerrazón, de su narrativa centrada en la alfabetización derivada de la imprenta.

“Esto es un problema simple de poder. El poder habla con el lenguaje audiovisual hoy, y ayer hablaba con el otro lenguaje. ¿Y tú que aprendías? ¿A firmar? Si bastaba con poner el dedo. ¿Y por qué tenías que aprender algo más? Porque había que leer el contrato de trabajo, y poco más... Pero no puedes escribir. Porque cuando escribes estás expresando tu propio pensamiento. Y es lo que va a servir. Y cuando hablas te va a servir para colocarte al nivel de los demás, porque les puedes discutir sus propias ideas. Entonces no hemos enseñado a hablar a nuestros alumnos. Creemos que deben leer. Deben leer, deben escribir y deben hablar. Deben aprender a expresarse. Y el otro lenguaje audiovisual, pues igual. Y hay que desmitificar ese lenguaje. Porque lo que está en la televisión no es la realidad. Es una realidad reconstruida. Y el niño tiene que entender. Pero ¿cuándo lo va entender? Cuando coja la cámara y construye su propia historia. Con un ordenador hoy se puede hacer. Basta con eso. Basta una pequeña cámara, metes la imagen y él construye la historia”.

De esta manera Nazario plantea la necesidad romper con los lastres que limitan la Escuela, debido a cuestiones de poder y de inercias de tradiciones naturalizadas. Por rivalidades entre formas de representación, que no tratan de abrir caminos para la colaboración y la complementariedad.

Resistir a las inercias

Lo que tiene de particular y de sugerente el relato de Nazario es que nos hace pensar la docencia como un quehacer en el que el sentir cobra relevancia. Más allá de una actividad profesional que se desarrolla a lo largo del tiempo, el hilo conductor de su relato viene dado por un “sentir” pedagógico. ¿Cuándo por primera vez se siente educador? ¿Cómo va cambiando este “sentir” a lo largo de su biografía? ¿Qué experiencias son significativas en la construcción de lo que para él representa ser maestro?

El regreso de Nazario a su escuela en el Polígono nos transporta a una nueva dimensión en su manera de sentir la profesión. Es quizá la parte más reflexiva de su relato, y también la más nostálgica. Después de tres años, Nazario vuelve en el año 2001 y se encuentra con una realidad muy distinta a la que había dejado. Ya no existe la asociación de padres— se ha disuelto —, han cambiado los padres, ha cambiado la dirección del centro. Nuevas directrices que conducen la escuela a nuevas dinámicas, con las que le resulta muy difícil conectar.

“Yo llegué al colegio y no lo reconocí. Un colegio de setecientos alumnos que conseguíamos entrar sin hacer ni una fila en el patio. Tocaba un timbre y los niños subían a la clase, los profes también. Y eran setecientos. Ahora estamos en la mitad, en fila, y hay problemas porque se pisan, se... ¿Qué ha pasado? Para mí es falta de normalidad en las relaciones con los padres, falta de normalidad en las relaciones con los niños”.

El relato de los años transcurridos desde su regreso al centro hasta la actualidad entraña una buena dosis de melancolía. Encontrarse con un centro que “ya no era como antes”, es algo que Nazario vive en paralelo a un cambio de índole más personal. Algo que para él está relacionado como un cierto abatimiento provocado por la edad. Es el momento de su trayectoria en que se reconoce *más sabio*, pero que sabe que su cuerpo, su agilidad, ya no le responden como en el pasado.

“Ya no eres el de antes. Te empieza a fallar la vista, tienes gafas. Empiezas a que si llevas unas para ver, otras para mirar de lejos; llevas las dos, o si miras de lejos no ves tan bien de cerca. No sé. Siempre hay más problemas. El oído también, empiezas a notar que te falla. Porque el oído cuanto más agudo distinguías si *fulanito* o *ciclanito*. Y ahora, empiezas a perder y, no entiendes ya... Es que meto muchas veces la pata. Cuando le digo a fulanito antes sin ver, sin mirar. (...) Ahora te cuesta más. Son pequeñas cosas, pero son importantes”.

La línea cronológica en la que transcurre la historia de vida profesional de Nazario nos sitúa en el momento presente de su trayectoria. Actualmente Nazario participa en la jefatura de estudios del centro, una función que decidió aceptar con la esperanza de *poder hacer algo para cambiar las cosas*, pero de la que habla con cierto desaliento.

“Desde hace unos meses, estando a la jefatura de estudios, he ido soportando cosas muy duras. La gente no se implica tanto como tú quisieras. No es que no se implique, sino que no se implica tanto como tú preveías que se podrían implicar. Son una serie de zancadillas, de cosas que no te permiten tirar adelante, ni pedir que tiren adelante. Entonces, ahora mismo estoy sopesando la posibilidad de dejarlo. Es uno de mis primeros abandonos... Tremendo, ¿verdad?”.

La inquietud con la que Nazario señala la posibilidad de este *primero abandono* deja en evidencia el fuerte compromiso ético que caracteriza su trayectoria profesional. La noción de implicación – la docencia entendida como algo más que una actividad laboral - como un quehacer que requiere vocación - es una idea que atraviesa todo su relato. Desde esa perspectiva, en la historia biográfica de Nazario, la docencia aparece siempre conectada a la necesidad de establecer relaciones, de dialogar, de acercarse, de ponerse en el lugar del otro. Dinámicas que, a lo largo de su vida, definieron una manera propia de relacionarse con los padres, con las familias, y principalmente con los niños.

Pese a la desilusión de la que en algunas ocasiones tiñe su relato, éste es también un tiempo grato. El reconocimiento que le cuesta recibir de sus actuales compañeros, Nazario lo encuentra entre los padres y alumnos con los que ha compartido una trayectoria común en el barrio. Son los frutos de una relación que construyó como maestro, padre y vecino a lo largo de los años.

“Los padres me llaman “Don Nazario” por la calle, mis vecinos. Y luego los chavales, después de los tres años, me los encuentro saludándome por la calle. Ellos mayores y yo apenas los reconozco. Con una relación muy buena, lo cual me hace sentir muy bien dentro del barrio. Muchas veces que paso por allí me dicen: -“Adiós Nazario”. O sea son cosas así del tipo: -“¿Cómo es que te acuerdas de mí?”. Esos recuerdos son tremendos... Esa parte al final ha sido muy gratificante. Te encuentras a los padres que te aprecian, que saben que has trabajado, que has currado, porque has puesto empeño”.

Pensar, evocar y revivir para aprender

Dice Antonio Candido (1967) que a cierta altura de la vida, se va haciendo posible realizar un balance del pasado sin caer en la autocomplacencia. Puesto que nuestro testimonio se torna registro de la experiencia de muchos, narrar el pasado no es sólo hablar de sí mismo, es hablar de los que participaron de un cierto orden de intereses y de visiones de mundo, en el momento particular del tiempo que se desea evocar.

En el marco de una investigación sobre los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes, el relato biográfico de Nazario nos aporta una mirada singular sobre un tiempo histórico que es social y colectivo. Su evocación del pasado, lejos de la autocomplacencia, nos habla de una historia no escrita, que revela maneras de pensar, sentir, actuar que tienen lugar en el ámbito de lo familiar

y de lo cotidiano. Es, en definitiva, el relato de un tiempo que ha sido vivido, de manera quizá diferente a la versión oficial que recogen los libros.

“Esto es mi experiencia. Mi sentimiento de las cosas. Que no quiere decir que sean así. Son así para mí. Sí, es una visión. Y a veces eso es un poco decepcionante. Porque te gustaría que hubiera más motivación. Pero más motivación de maestros. Yo creo que eso es uno de los grandes fallos. Así que nada. Cuatro años me quedan. Pero seguiré igual. No creo que sea fácil cambiar. Ni me interesa, ni está en mí. Salvo un decaimiento y un abatimiento con la edad. Que puede llegar también”.

Capítulo 5

La Biología como interés y la enseñanza como profesión

Juana M^a Sancho, Alicia Cid y Manuel Fernández

Proceso de construcción de la historia profesional de vida

Para seleccionar a un profesor del área de ciencias de Andalucía, contamos con la ayuda a una colega del Centro de Profesores de Sevilla. A los pocos días nos proporcionó un nombre y un número de teléfono y, tras una cordial conversación con Manuel, siguieron las dos entrevistas sobre las que hemos elaborado su historia de vida profesional. En la primera, Manuel manifestó su preocupación de que su vida profesional fuese “algo aburrida”, no “demasiado interesante”. A lo que respondimos que no buscábamos “héroes”, ni figuras extraordinarias, sino a profesores con una larga experiencia docente capaces de reflexionar sobre ella. De ahí que resulte pertinente señalar que al comenzar la segunda entrevista Manuel declarase que:

“Era la primera vez que me hacían una entrevista de ese tipo. Ya empecé por decirle a Juana que mi vida era un poco aburrida, me parecía que no iba a tener mayor interés y después, la verdad, salieron cosas que quizá sí que puedan tenerlo. Al final quedé contento, siempre se quedan cosas en el tintero que se te ocurren luego, pero me pareció buena la idea de ver cómo nos había afectado a los profesores esta cantidad de cambios que se nos han venido encima y que no te dan tiempo a asentarnos en un plan cuando ya estamos en una nueva reforma⁴. Yo puedo decir que, personalmente, te hace reflexionar sobre estos cambios y a lo mejor se enciende alguna lucecita o se te ocurre alguna nueva idea, alguna nueva forma de entender este tipo de cosas. En ese aspecto creo que sí, creo que de

⁴ Como ha señalado Sancho (2003) los cambios impulsados por las reformas en enseñanza secundaria no parecen privativos del contexto político de los últimos 30 años. “Cuando Federico Mayor Zaragoza fue ministro de educación en el gobierno de UCD [Unión de Centro Democrática, partido creado por Adolfo Suárez a mitad de los años setenta del siglo veinte], pensó en acometer una reforma de la enseñanza secundaria, porque le parecía que debía mejorarse. Comenzó a documentarse sobre la historia de este ciclo educativo y descubrió que en los últimos 150 años este tramo de enseñanza había experimentado treinta reformas. Lo que significaba una reforma cada cinco años. Mayor Zaragoza pensó que no había ningún proceso de cambio sustantivo que pueda llevarse a cabo en cinco años y que quizás lo que los centros y los docentes necesitaban en aquellos momentos era una cierta tranquilidad para trabajar” (p. 9). Si tenemos en cuenta la idea de Sarason (2003) de que a los individuos no nos suele gustar el cambio individual o personal, podemos vislumbrar los mecanismos de resistencia que el profesorado y los centros han podido ir desarrollando a lo largo de los años para sobrevivir a los diferentes ministros y ministras de educación. Lo que está en relación con otros elementos que hacen fracasar las reformas que se refieren a la distribución y reparto del poder que afecta a la autonomía de los docentes para dirigir su propio trabajo, para tener un papel en la evolución de la cultura escolar y para atender a su desarrollo profesional y personal.

rebote puede ayudarme también para hacer un poco examen de conciencia. ¡A reflexionar!”

El eje articulador del relato son las temáticas y cuestiones que parecen más importantes en la historia de vida profesional de Manuel que, en general, se sitúan en una línea de tiempo.

A modo de presentación

La vida profesional de Manuel se ha caracterizado por la búsqueda de un ambiente propicio para llevar a cabo su trabajo, en el que se sienta bien con sus compañeros; por su interés en enseñar a estudiantes mayores; por compartir con ellos su atracción por el estudio y su espíritu investigador, lo que ha conllevado el establecimiento de unas buenas relaciones docentes con ellos; por la búsqueda de metodologías activas incorporando el uso de distintos medios de enseñanza, sobre todo los más directamente relacionados con la enseñanza de las Ciencias Naturales. En el última etapa de su vida laboral su mayor inquietud, aparte del aumento de la brecha generacional que va dificultando la relación con los estudiantes, son los cambios que entrevé en su manera de ser docente por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, según el Plan Educativo para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento de la Consejería de Educación de Andalucía.

Primeras experiencias docentes: las primeras satisfacciones

Como para un buen número de estudiantes universitarios de su época, para Manuel, dedicarse a la docencia en la enseñanza secundaria representaba la posibilidad de evitar el desempleo si todas las demás posibilidades fallaban. De este modo, sin tener preparación específica como profesor, pasó de ser alumno de Biología en la Universidad, a ser profesor de la misma materia en un instituto sin solución de continuidad. Su visión de cómo trabajar la materia, su juventud y el tipo de alumnado que se encontró en el instituto, le ayudaron a enfrentar las nuevas situaciones y a sentirse a gusto en su trabajo.

“Mi primera intención no fue dedicarme a la enseñanza, a mí me gustaba lo que yo estudiaba que era Biología. Me gustaba la investigación, me gustaba el campo. Solo pensaba en la enseñanza como último recurso, si no hubiera otra cosa...y un poco así, de rebote, llegué a la enseñanza. Terminé la carrera en junio del 76 y dediqué aquel verano a mandar mi currículum a empresas, centros de investigación, algunos departamentos del CSIC (recomendado por un profesor de la facultad de Sevilla) y a casi todas las delegaciones provinciales de educación, por si acaso. Se concretó la posibilidad de irme a Madrid a un buen grupo de investigación pero en unas condiciones económicas bastante precarias y la rechacé. No quería seguir dependiendo económicamente de mi madre que ya se había esforzado bastante para que yo hiciera mi carrera, además llevaba varios años con novia y tenía

muchas ganas de independencia. En noviembre del 76, me llega una oferta de Talavera de la Reina, una plaza de interino en un instituto de bachillerato público y me fui. En principio pensando en que sería sólo mientras me surgía otra cosa de las que tenía pendientes, una especie de seguro contra el fantasma del paro que ya me veía encima”.

Como sucede en muchos casos en los que la enseñanza no ha constituido la primera opción, su primera experiencia docente le resultó muy gratificante y lo llevó a permanecer en la enseñanza hasta el día de hoy. Hecho que cuestiona el mito del profesor “vocacional”, entendiendo la vocación casi como una *llamada*, como una predisposición innata, algo con lo que se nace y no se hace.

“Como tenía las clases por la tarde, al terminar salía con frecuencia con los propios alumnos, me sentía mucho más cercano a ellos que a la mayoría del claustro. Fueron unos años bonitos, realmente fue cuando empecé a cogerle el gustillo a la enseñanza”. (...)

“Para el siguiente me dieron plaza en Arahál, un pueblo agrícola de Sevilla. En Arahál estuve solo un curso, pero lo recuerdo con mucho cariño. Los alumnos entendían de campo, conocían plantas y animales lo que te facilita mucho las cosas en biología y, por otra parte, yo me sentía muy identificado con ellos porque mi familia ha sido siempre de agricultores y mis primeros años los viví en el campo”. (...)

“Al año siguiente me dieron el traslado a Dos Hermanas, donde estuve bastante tiempo. En Dos Hermanas me fui haciendo a la idea de que la enseñanza sería mi profesión definitiva porque las otras posibilidades se iban cerrando, lógicamente, conforme iban pasando los años”.

Un cambio de centro: en busca de un ambiente mejor

La calidad de las relaciones y la armonía en el trabajo resultan clave en cualquier profesión, pero más, si cabe, en la enseñanza, donde una parte importantísima del tiempo y el espacio implican la interacción entre personas. Encontrar un buen o mal ambiente de trabajo, en términos de la satisfacción que proporciona, o no, el intercambio profesional y personal con los compañeros, puede tener considerables consecuencias en la salud del profesorado, sobre todo en casos de “acoso psicológico”, y determinar el sentido de muchas decisiones. Incluso el abandono de la enseñanza. En el caso de Manuel, encontrarse con esta circunstancia le llevó a cambiarse de centro.

“Yo vivo en un lugar fuera de Sevilla, en una urbanización que está en el camino de Dos Hermanas, y me venía muy bien puesto que tardaba diez minutos al instituto, el mismo tiempo que tenía a Sevilla, a tres kilómetros, que era otra de mis prioridades porque tenía en mente la posibilidad de volver a la Universidad. La idea de cambiarme al instituto actual surgió por el traslado de algunos de los compañeros de mi círculo de amistades y sobre todo porque el ambiente en el

departamento empezó a no gustarme demasiado. En algún momento me sentía agobiado aunque no había problemas personales entre nosotros, pero algún día me sorprendí a mí mismo evitando la hora del café en el recreo y tomé la decisión de pedir el traslado ya que tenía puntos suficientes para optar a un buen instituto dentro de Sevilla. Así que solicité en el siguiente concurso de traslado y me dieron el “Nervión” un instituto de nueva creación dentro de un buen barrio de la zona sur de Sevilla y aquí estoy desde entonces y seguramente aquí me jubilaré”.

Profesor por intuición y autoformación

En España tradicionalmente se ha considerado que cualquier licenciado o licenciada universitaria estaba preparado para dar clases. Todavía hoy, al escribir este texto, España es uno de los pocos países europeos que no requiere una formación inicial seria, específica y profesionalizante para trabajar como profesor de secundaria. En la Ley General de Educación de 1970 se planteó por primera vez la formación inicial específica del profesado de secundaria a través del *Curso de Aptitud Pedagógica* (CAP). Aunque, de hecho, quienes conseguían una plaza como interinos, como fue el caso de Manuel, no lo necesitaban para aprobar las oposiciones.

“Aquí en Sevilla, estando en quinto de carrera, algunos compañeros nos apuntamos al CAP. Era una especie de conato de CAP en el sentido de que no nos lo tomábamos muy en serio y lo pude constatar, años después, siendo tutor de prácticas y comprobando que la mayoría veía aquello como un trámite, siendo muy pocos los que mostraban interés por preparar una clase y experimentar en el aula. Yo asistí a las clases teóricas, pero después se metió la mili por medio y en seguida me puse a trabajar, así que las prácticas no las pude hacer. En aquel momento el CAP no era obligatorio, por lo menos para entrar de interino o a sustituir, aunque creo que para oposiciones tampoco”.

Sin embargo Manuel señala la importancia de la formación docente. Aunque él, como muchos de sus compañeros y compañeras que continúan con gusto en la enseñanza, han tenido que adquirir por su cuenta el conocimiento y las habilidades necesarias para dedicarse a la enseñanza.

“Yo he tenido muchas necesidades de formación. Cuando llegué a Talavera en el tren, dejé mi maleta en un hostel, me presenté en el instituto y me dijeron que empezaba al día siguiente, hubiera necesitado mucha ayuda. Hubiese necesitado... alguien que me acompañase durante unos días, a otro profesor con experiencia, tener un poco de apoyo... Era la primera vez que me enfrentaba a cuarenta alumnos, tenía un miedo enorme y ni la más mínima experiencia. Hubo algún seminario que había dado en la universidad a los compañeros y algunas clases particulares que había cogido para sacarme algún dinerillo para mis gastos y nada más. (...) No tuve prácticamente ninguna ayuda, los compañeros te orientan un poco, te hacen cuatro recomendaciones y allí tienes tu clase, te metes

en ella y allá tú con ella. En esos primeros años tú necesitas mucho, muchísimo apoyo”.

Esta carencia de formación inicial, que contribuyó a aumentar la ansiedad, incertidumbre y temor que suele producir el primer empleo, revela uno de los aspectos más sorprendentes y menos resueltos de la profesión docente. La enseñanza es un trabajo complejo (Jackson, 1968; Lortie, 1975), las consecuencias de las buenas y las malas experiencias en la escuela y en las aulas tienen efectos importantes tanto para el alumnado y sus familias (Nieto, 2006), como para el propio profesorado (Esteve, 1994) y la sociedad (Brown, 2006). Sin embargo, sigue siendo la única profesión de características tan complejas y de consecuencias tan importantes en la que una persona que acaba sus estudios en junio –habiéndose realizado como máximo un cursillo- se le adjudica un centro en septiembre y, sin ningún tipo de ayuda y a menudo ni siquiera información contextual se le *encierra* en una clase con su grupo de alumnos y ¡sálvese quien pueda!

Una constante en la forma de impartir la enseñanza: los alumnos han de experimentar

Al llegar a la enseñanza, Manuel no olvidó su interés por la investigación ni el papel que la experimentación desempeña en la comprensión de los fenómenos. Desde el principio de su carrera docente no ha descuidado la parte práctica de sus asignaturas. Esta forma de entender la enseñanza de las Ciencias Naturales, ha propiciado la motivación, el aprendizaje y la autoestima del alumnado y le ha proporcionado grandes satisfacciones en su trabajo. La importancia de usar en los procesos de enseñanza y aprendizaje los métodos y prácticas de investigación utilizados por las disciplinas de referencia ha sido destacado por numerosos estudios (Wiske, 1997; Banskford y otros, 2000). Aunque llevar estos principios a la práctica no sea una tarea fácil.

“Cuando empecé en Talavera, me encontré la mayor parte del material de laboratorio embalado, allí no se hacía ninguna práctica, el laboratorio servía de adorno y se utilizaba como una clase de desdoble. Aquello me chocó muchísimo, empecé a desatar y desembalar material y a montar unas prácticas no sólo para mis alumnos, sino que incluso se las oferté a mis compañeros de departamento para que me mandaran a los alumnos que estuvieran interesados. Así que monté varios grupos de prácticas, por supuesto fuera del horario oficial de clases y de forma voluntaria por parte de los alumnos. (...) Al final de mi primer curso hice una encuesta anónima entre los alumnos para que enjuiciaran la asignatura y al profesor y me sorprendí de lo favorable de las opiniones. Aquello contribuyó de forma muy importante para que mi opinión sobre la enseñanza empezara a cambiar y, como decía al principio, empezara a cogerle cariño a esta profesión”.

Estas experiencias de conexión entre la teoría y práctica en el laboratorio fomentaban el crecimiento intelectual y emocional del alumnado y le facilitaban a Manuel su relación con él. El acercamiento promovía la familiaridad y el diálogo entre ellos, generando

lazos que iban más allá de las clases o las prácticas de laboratorio y que se ven reflejados en el reconocimiento que recibe de sus estudiantes hasta el día de hoy.

“El instituto de Arahal era muy pequeñito, fue un año también muy agradable porque estábamos casi en familia. (...) Me encontré que estábamos en desdoble con un centro de FP, porque (...) estaban haciendo un nuevo edificio y mientras lo terminaban estaban utilizando el centro de FP. Después del traslado no había quedado prácticamente material, el material que habían podido salvar, eran piezas sueltas de algunos microscopios, que estaban por allí amontonadas. Conseguí montar con todas aquellas piezas tres o cuatro microscopios y hacer unas pequeñas prácticas con los chavales. Alguno, cuando me lo encuentro, todavía me recuerda que aquel curso le marcó bastante a pesar de que las prácticas que pudimos hacer fueron cuatro tonterías, porque no había material para nada”.

Para Manuel, las salidas de grupo a contextos reales en los que es posible visualizar el conocimiento en la acción son indispensables en asignaturas como la Biología y la Geología, ya que hay aprendizajes significativos que se realizan mejor en contacto con el medio ambiente, el hábitat y los ecosistemas que dan sentido a las clases teóricas. Además, siente pasión y emoción por la parte práctica, la parte del campo, la parte informal. Algo que le caracteriza desde el principio de su trayectoria docente es su deseo de involucrarse con los estudiantes en este tipo de experiencias. Es algo que da vida y energía a su labor de docente. Las sorpresas, lo novedoso y lo que de alguna manera genera competencia en el sentido de incentivar a los alumnos a interesarse por el estudio, es lo que inyecta vigor y energía en Manuel.

“Desde el principio me gusta salir todos los años con los alumnos, ahora algunos compañeros me tildan de loco, porque hay que ver la responsabilidad que asumo al sacar a los alumnos del centro. Si ocurre algo, ¡pues habrá que asumir la responsabilidad!, pero me niego a no sacar a los chavales por miedo a que les pudiera pasar algo, porque normalmente no pasa nada (...)”.

“El curso anterior participamos en una novedad que hubo aquí en Sevilla, organizar una feria de la ciencia. Consistió en que una serie de centros de primaria, secundaria y varios departamentos de la Universidad, junto con algunas empresas y entidades, montaron una serie de experimentos en un stand, dentro de uno de los pabellones que se usaron en la Expo del 92 y durante varios días estuvo abierto a las visitas de alumnos de toda la región y al público en general. Fueron los alumnos los que lo montaban y lo hacían todo, nosotros estuvimos, supervisando desde lejos, pero eran ellos los protagonistas que atendían a los visitantes”.

La experimentación de la reforma: un cambio *inviable* en la forma de enseñar y aprender

En 1982, tras el triunfo en las elecciones legislativas, asumió el gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y en 1983 el Director General de Enseñanzas Medias

decía que su aspiración era “cambiar las enseñanzas medias”, aunque matizaba luego “que la reforma de las enseñanzas medias ahora mismo es una utopía, algo aún lejano”. Lo cierto es que en ese mismo año comenzaron experiencias de reforma (Arroyo, 2004).

Las experiencias de reforma comenzaron en un ambiente de optimismo democratizador que llevó a participar a un buen número de docentes, conectando con las prácticas y deseos de innovación de muchos de ellos, en especial los organizados en los distintos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Para iniciar el proceso se designaron una serie de centros de experimentación de la Reforma, en los que se llevaban a las aulas los nuevos planteamientos, sus contenidos y la metodología (Equipo docente de la Reforma, 1985; Delgado, 1988; Jiménez y Bernal, 1991).

En esta primera fase de experimentación los referentes teóricos eran los derivados de los MRP: enseñanza centrada en el alumno, la investigación como base del proceso de la enseñanza, el trabajo en grupos, etc. A los que se añadieron los del movimiento de desarrollo del currículum en los centros, que tuvo lugar en Gran Bretaña en los años 70, de la mano de Stenhouse (1975), la enseñanza para la comprensión y la noción del docente como investigador en la acción (Elliott, 1991). Manuel, en el Instituto de Dos Hermanas, tuvo la oportunidad de participar en uno de estos procesos de experimentación que, para él y sus alumnos, resultó muy satisfactorio.

“En la época en la que se inició la experimentación de la reforma de la enseñanza también fue un año muy especial. Participé con un primero de BUP, alumnos con catorce años. Me tocó un grupo bastante salado y trabajé mucho con ellos. Partíamos de una serie de preguntas que surgían sobre un determinado tema, introducido mediante un documental, noticias, diapositivas, etc. Ellos, en pequeños grupos, elaboraban los temas con la ayuda de una pequeña biblioteca de aula que habíamos organizado y terminábamos con una puesta en común de toda el aula. Lo que pasa es que yo me preguntaba si eso era generalizable, que seguramente no lo sería, porque no se daba un programa, ni mucho menos con la extensión que contienen los programas. Nos pasamos el curso entero con muy pocos temas, lo que en otras circunstancias y con otra metodología hubiera durado un trimestre, llevó casi todo el año. A los chavales les gustó mucho la experiencia, investigaban mucho, trabajaban mucho, pero claro era muy lento, el proceso era muy lento. Yo pensaba que aquello no era extensible a la mayor parte de los grupos ni mucho menos. Pero no obstante, creo que fue una experiencia bonita. No era extensible, creo, por la cantidad de contenidos. Se podían tocar muy poquitos contenidos porque se avanzaba muy lentamente. Claro, eran los propios chavales los que iban elaborando el tema. Yo les aportaba materiales e intentaba llevarles hacia las conclusiones finales que perseguíamos pero el progreso era muy lento”.

Era una didáctica creativa, emocional e integral, llevada a cabo de forma intuitiva, construida y deconstruida a través y entre los alumnos y Manuel en las clases. Lo cual permitía un ambiente de armonía y de aprendizaje basado en el interés y la pasión por la ciencia.

“Yo creo que lo que los alumnos aprendían por aquel método no se les olvida porque lo hacían ellos, lo elaboraban ellos, y eran ellos prácticamente los autores del tema. Pero claro, el aspecto negativo es que abarcabas muy pocos contenidos, no se podía dar un programa como existe en cualquier asignatura hoy día. Entonces, sí cambiamos los contenidos por la formación que va consiguiendo el alumno, a lo mejor sí”.

Sin embargo, a pesar de estas buenas experiencias, la falta de reconocimiento de la labor docente le ha generado un cierto malestar, además de desinterés y desconfianza ante las nuevas aportaciones didácticas. En este sentido, las propias reformas han generado en Manuel un distanciamiento, un desencanto porque considera que no existe un compromiso real por parte de las autoridades educativas.

“Esta experiencia sólo la llevé a cabo durante un año porque enseguida me dieron el traslado al instituto Nervión y aquí no participaron en aquella experimentación. Además, empezaron a venir ya las reformas legales y te queda un poco como mal sabor de boca como diciendo: –“Pues aquello no sé si valió la pena porque gran parte de las cosas que se hicieron no se tuvieron en cuenta al redactar la ley”. Creo que no supieron sacar partido de la experimentación”.

La generalización de la reforma y las nuevas funciones de la enseñanza

La mayoría de los países europeos hacía años que habían introducido un sistema generalizado de acceso de toda la población a la enseñanza obligatoria hasta, como mínimo, los 16 años. Pero esto no tuvo lugar en España hasta la implantación general de la LOGSE, a mediados de la década de 1990. Al igual que la mayoría de los países del norte de Europa, se optó por un sistema integrado (*comprehensive*), que no realizaba separaciones tempranas por *capacidad*, *bagaje* y *predisposición* para aprender, sino que ubicaba a todos los chicos y chicas en el mismo centro, bajo el mismo currículo. Las “adaptaciones curriculares” fue la estrategia propuesta para dar respuesta a las necesidades variables del alumnado.

Este hecho, que representa un avance en la justicia social, significó, a su vez, para Manuel y para el profesorado de secundaria, un desafío sin precedentes.

“Por desgracia, cuando yo estudiaba éramos poquísimos los que teníamos esa posibilidad. Yo soy de un pueblo de la provincia de Sevilla donde no había, por supuesto, ningún centro de secundaria de forma que tenías que estudiar libre o desplazarte a Sevilla a un internado o pensión, lo que no estaba al alcance de todos. Yo conseguí una beca que me facilitó el poder irme a estudiar a Sevilla, pero realmente éramos muy pocos los que seguimos estudiando al terminar la primaria. Hoy estudia todo el que lo desea todos tiene acceso a la educación y hay que arbitrar una serie de medidas para que todo ese alumnado pueda, por lo menos, alcanzar unos niveles mínimos”.

Manuel, como la mayoría de los docentes de secundaria que sienten que fueron contratados como profesores de BUP, para impartir su materia a chicos y chicas que hipotéticamente se preparaban para ir a la Universidad, no ha aceptado de forma voluntaria y entusiasta esta transformación y ampliación de funciones que como profesor ha de asumir en estos momentos.

“Bien no, un poco a regañadientes. Hay profesores que quizás les gusta más ese tipo de enseñanza más general y eligen los grupos de alumnos más pequeños, donde se requiere una preparación más pedagógica que científica y sobre todo mucha paciencia. Yo en ese aspecto quizás adolezco bastante de recursos para tratar con los más pequeños, prefiero los cursos superiores, me gusta más enseñar los aspectos de mi asignatura. Pero sí es verdad que ha existido en ese aspecto bastante cambio, sobre todo en la actitud del alumno. Los aspectos disciplinarios, el interés del alumno, la capacidad de esfuerzo y de trabajo... son aspectos que antes se daban por hecho, la simple presencia del profesor en clase predisponía al alumno a atender y trabajar. Hoy día te lo tienes que *currar*, te tienes que ganar al alumnado, tienes que convencerlo, tienes que motivarlo, tratar con ellos para conseguir un ambiente en que medianamente se pueda trabajar. En ese aspecto sí hemos perdido mucha calidad, muchos compañeros se quejan de ese tipo de cosas. Quizás los cambios en la familia y en la sociedad han influido en que al alumno le cueste a veces someterse a unas normas y a una disciplina, ahora lo discuten todo, creen que tienen derecho a todo y les cuesta trabajo aceptar que tienen ciertas obligaciones”.

La implantación de la ESO: un cambio de alumnado

Aunque Manuel imparte la mayoría de sus clases en bachillerato y los últimos cursos de la ESO, el hecho de que el instituto tenga que acoger ahora a *todo* tipo de chicos y chicas desde los 12 años ha supuesto un cambio importante y una necesidad de dar respuesta a la nueva situación. No sólo para Manuel, sino también para su centro y para la mayoría de los institutos que antes sólo atendían a chicos y chicas, previamente seleccionados, y a partir de los 14 años.

“Los primeros años en que pasamos de ser “Instituto de Bachillerato” a ser “Instituto de Enseñanza Secundaria” fueron algo conflictivos. Los propios alumnos que nos quedaban de los cursos superiores, que todavía iban por el plan antiguo, se sorprendían al principio. Claro, entraron alumnos que eran de menor edad que los que había antes. Antes entraban con catorce años y ahora llegan con doce. El simple ambiente del instituto cambio muchísimo, las voces, las carreras, los empujones por los pasillos, en fin aquello era un completo desorden los primeros días. Lo cierto es que la Junta Directiva supo implicarnos a todos y coger “el toro por los cuernos” por lo que aquello se fue enderezando bastante y poquito a poco, parece que se iban contagiando un poco de los mayores y no al contrario como temíamos al principio. (...) No obstante, en cuanto al trabajo en

clase sí se nota la falta de...no sé si llamarle... estímulo por parte de los alumnos”.

La relación con el alumnado: la edad importa

Manuel no se ha sentido afectado de forma negativa por el cambio experimentado en el alumnado en estos últimos años y atribuye su facilidad para relacionarse con ellos a su forma de entender la enseñanza. Sin embargo, siente que la distancia cada vez mayor entre unos estudiantes que tienen cada año la misma edad y un profesor que cada curso cumple un año más, está comenzando a transformar esta relación. Sobre todo en el contexto de la institución.

“Quizás me he ido quedando un poco obsoleto y cada vez me cuesta más conectar con ellos, porque lo que sí se nota son los años, muchas veces son ellos los que ponen la barrera y no te dejan llegar hasta ellos”.

“Ellos nos ven cada vez más mayores y cada vez más lejanos y piensan que no tenemos nada que ver con lo que ellos piensan, con sus intereses, y te cuesta más trabajo estar con ellos. Sobre todo en clase, porque se comportan de forma muy distinta cuando sales un poco de la rutina diaria, cuando sales del centro y vas de excursión, te los llevas al campo se comportan de otra forma, parece que son más cercanos, más allegados, cuando están en clase ellos son los alumnos y yo creo que eso lo tienen ellos más claro incluso que nosotros”.

“Pero también sigue habiendo alumnos que te levantan la moral. Cuando ves que por lo menos hay algunos que se sienten interesados por un determinado tema”.

El profesorado ya no tiene la autoridad se la tiene que ganar

Aunque Manuel no haya notado cambios importantes en su forma de relacionarse con los estudiantes, sí que considera que los cambios sociales han influido de forma significativa en las relaciones de poder dentro del aula. Cuando él comenzó a trabajar, en 1976, la figura del profesor se asentaba en el poder que le confería su posición. Hoy, en las sociedades democráticas y postmodernas, el poder, la autoridad, en el sentido de verse autorizado, en este caso para enseñar, no depende del cargo, sino del reconocimiento y la credibilidad que el profesional logra por su trabajo. Y esto es así no sólo en la enseñanza, sino también en la medicina, la arquitectura, la abogacía y, desde luego, la política.

“A lo largo de mi vida como docente creo que los alumnos han cambiado en diversos aspectos como en el propio trato con el profesor. Desde el principio me dieron alumnos mayores, cuando yo empecé tenía 25 años y tenía algunos mayores que yo en los grupos del “nocturno” que me dieron el primer año. Así que conecté muy bien con ellos. Sin embargo la mayoría de mis compañeros me censuraban por ser demasiado amigable con los alumnos, por confraternizar con ellos demasiado. Pero, claro, en aquellos tiempos el profesor era un poco “dios”

en la clase y eso se ha perdido. Quizás eso yo no lo echo de menos en el sentido de que siempre he pensado que el profesor se debe ganar la autoridad en la clase, pero no a base de imponer una disciplina o unas normas simplemente, sino porque entienda o haga entender a los alumnos que él está allí para ayudarlos a ellos a superar una asignatura. Como yo les digo a mis alumnos: -“El enemigo no somos los profesores son las asignaturas, nosotros venimos a ayudarlos a vencer a ese enemigo que son las asignaturas”. Hoy la mayor parte del profesorado, por lo menos con los que yo trabajo, es consciente de eso”.

Pero además, Manuel considera que ni las autoridades educativas ni las disposiciones legislativas apoyan al profesorado y que la implantación de la LOGSE, que sobre el papel daba más autonomía a los centros, ha erosionado en la práctica el cometido decisorio del claustro de profesores.

“Muchas veces nos quejamos de que tenemos poco respaldo de las autoridades académicas. Muchas veces nos ponen a los pies de los caballos. Estos días ha aparecido un caso en la prensa que puede ser ilustrativo. Un instituto se ha declarado en huelga porque una profesora, que pasaba por un pasillo en el que dos chicas estaban por los suelos peleándose, intentó separarlas como pudo tras lo cual una de ellas la acusa de que le tiro de los pelos. Yo conozco a la profesora, ha sido compañera mía, y es un encanto de criatura. Pues al día siguiente se presentó la alumna con la madre, con la tía y no sé cuántos familiares más y en medio del pasillo insultaron a la profesora, le tiraron del pelo, en fin, una cosa denigrante. Se reunió el consejo escolar, se inició el expediente de la alumna, pero por lo visto la delegación no ha respaldado en absoluto lo que se decidió en el consejo escolar, ni ha tomado ningún tipo de medida (de momento) de forma que la profesora tiene que aguantar a la alumna el día siguiente después de ese incidente en público. Eso, claro, le hace perder autoridad a la profesora frente a los alumnos. Al final el claustro decidió ponerse en huelga mientras la delegación no tomase una decisión”.

“Este tipo de cosas menoscaba mucho la autoridad y el profesor muchas veces termina desmotivado y desmoralizado. Y de cara al alumno creo que también resulta negativo y poco educativo el sentimiento de impunidad que puede crear, porque las sanciones, cuando se producen suelen ser expulsiones ¿suspensión del derecho a asistir a clase, sería la forma correcta de decirlo? de uno o varios días del centro, lo que para algunos puede ser incluso un incentivo para reincidir. Los casos más graves se resuelven con un traslado de centro cuando, a todas luces se requeriría la intervención de especialistas porque la mayoría no tenemos instrumentos para tratar estos casos”.

La necesidad de cambiar porque cambian las tecnologías

Manuel considera que el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han comenzado influenciar de forma notable las formas de enseñar y

aprender y que todavía habría que introducir más cambios para poder sacar partido de ellas. Sin embargo, también muestra su preocupación por la falta de formación técnica y pedagógica suya y de sus compañeros y por cómo casar una enseñanza que requiere mucha más participación por parte del alumnado, con lo que implica de tiempo y organización, con unos abultados programas oficiales.

“En relación a las nuevas tecnologías, creo que sí, que nos van a obligar a cambiar en muchos aspectos. Hoy, quizás no haya que enseñar tantos contenidos, sino a manejar un ordenador y a buscar esa información en Internet. En ese aspecto sí creo que la enseñanza requiere un cambio bastante grande pero la mayoría de los profesores, creo que no estamos preparados para estos cambios tan bruscos y tan rápidos que se nos están viniendo encima. La mayor parte de nosotros somos unos patosos con los ordenadores, mientras los chavales manejan el ordenador e Internet con una facilidad pasmosa. En mi centro estamos pendientes de entrar en el proyecto de “Centro TIC” y casi todos le tenemos bastante respeto a encontrarnos en el aula con un ordenador para cada dos alumnos. Pienso que va a necesitar un esfuerzo bastante grande por nuestra parte cambiar la práctica de treinta años de profesión (como es mi caso) en los que la tiza, la pizarra y quizás un proyector han sido nuestros instrumentos didácticos casi únicos. A muchos de nosotros nos coge ya un poco maduritos para un cambio tan drástico y nos va a costar”.

A lo largo de su trayectoria docente ha ido incorporando los medios de enseñanza que ha considerado pertinentes para impartir sus clases. Hoy se plantea introducir el ordenador, aunque la polivalencia de este medio y lo que posibilita en términos de acceso a la información le planteen temores y dudas. Aunque su mayor preocupación sigue siendo cómo compaginar el estudio de unos programas abultados, con el tiempo que implica poner en práctica una enseñanza basada en los estudiantes y su interacción con los medios y no sólo en su *exposición* a los medios.

“Yo utilizo mucho los medios audiovisuales, poco a poco, con nuestro escaso presupuesto hemos dotado el departamento con buenas colecciones de diapositivas, vídeos, DVD, etc. También estoy empezando a utilizar puntualmente el ordenador de un aula donde tenemos un cañón proyector. Empiezo a hacer alguna cosita en otra aula también informatizada desde hace algunos años. Pero generalizar el uso del ordenador en clase me parece muy complicado todavía. La verdad es que, como he trabajado fundamentalmente con primero y segundo de bachillerato con unos programas que nos vienen impuestos por la universidad y que hay que darlos completos, tampoco me puedo permitir perder demasiado tiempo en pruebas”.

“Si nos entretenemos demasiado no llegamos a terminar el temario y, claro, cuando llega junio y los chavales tienen que examinarse de la selectividad, si te quedan dos o tres temas sin dar, a mí me queda muy mal sabor de boca que vayan a una prueba y no se haya preparado todo el material, aunque seguimos dando clases muchas veces después incluso de evaluarlos o le proporcionamos los temas

desarrollados que no se han podido dar en profundidad. En las reuniones con los coordinadores de la universidad, siempre discutimos sobre la extensión y profundidad de los temarios pero raramente conseguimos que se haga algún recorte que nos permita llegar más relajados al final de curso”.

Esta preocupación por la falta de conexión entre los contenidos prescritos, la forma de impartirlos y la manera de evaluarlos parece el tema pendiente de prácticamente todas las reformas. Por otra parte Manuel vislumbra que pasar de la forma tradicional de entender la enseñanza y el aprendizaje a una mediada por las TIC, como parece querer promover el *Plan Educativo para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento*, le requerirá unos conocimientos y unas habilidades de las que no dispone y le resulta difícil entrever cómo las podrá adquirir. Pero sobre todo, tras treinta años de experiencia docente realizada desde la perspectiva del profesor y la clase frontal, con prácticas de laboratorio y salidas controladas, le preocupa visualizar cómo será (o ha de ser) la enseñanza mediada por el ordenador.

“Me asusta, la verdad es que me asusta. Me asusta porque no me considero suficientemente preparado para manejar un aula con veinte ordenadores y que los chavales estén aprovechando el tiempo continuamente. Estoy acostumbrado a las diapositivas, a las transparencias, al vídeo, al DVD, pero trabajar con los alumnos y que los alumnos saquen rendimiento de toda esa hora trabajando en Internet, a mí me asusta un poco. Yo requeriría que antes me enseñarán a mí como hacerlo”.

“Para trabajar con esos medios creo que tendríamos que cambiar radicalmente, y eso es lo que nos da miedo. Por lo menos al principio. A lo mejor después le metemos mano y somos capaces de tirar hacia delante. Pero de momento a mí me causa bastante respeto ya que toda materia requiere de un dominio mucho mayor por parte del profesor de lo que estrictamente se pretende transmitir al alumno, porque en caso contrario te crea una inseguridad que ellos son los primeros en captar”.

Otra cuestión que también preocupa a Manuel es el hecho de que el alumnado, independientemente de lo que pasa en los institutos, ya ha llegado a las TIC y, en muchas ocasiones, en relación al uso de las distintas aplicaciones, tienen mucho más dominio y conocimientos que el profesorado. Cada vez son más los chicos y las chicas que llegan al instituto acostumbrados a utilizar distintos artilugios digitales en la vida cotidiana, lo que les permite ser más hábiles que los propios profesores.

“Seguramente la mayoría sí, alguna vez me han gastado alguna broma cambiándome de canal el DVD o parándomelo con los móviles, y no sé como le hacen. En alguno de los grupos donde doy clase sé que tienen página web y con frecuencia le doy material al que la administra para que lo cuelgue en la página del grupo. Así evito, a veces, tener que darles fotocopias o modelos de exámenes. Desde luego yo no sería capaz de hacerlo, todo lo más sería visitar esa página como uno más”.

Aunque el alumnado, quizás por la inhibición del propio centro, mantiene una gran separación entre el mundo de dentro y de fuera del instituto. De modo que, aunque tengan acceso a distintas fuentes de información, según Manuel, no las conectan con lo que se les propone en las clases.

“Hay poco interés del alumnado por la utilización de las nuevas tecnologías para ayudarse en las asignaturas. Por supuesto utilizan Internet para bajarse su música, para buscar lo que les interesa, pero después son pocos los que te dicen que han completado un tema o que han encontrado en la red alguna cosa relacionada con la asignatura. Yo creo que tienen otro tipo de intereses, creo que hay una dicotomía muy grande entre lo que nosotros creemos que les interesa a ellos y lo que realmente les interesa”.

En este sentido, Manuel resiente la desconexión que vislumbra entre los intereses que tiene el alumnado y los que él considera que deberían tener. Algo que no sólo atribuye a los jóvenes sino que ve como una tendencia de país.

“A mí me da mucha pena que no les interese lo que yo creo que les debería interesar, o lo que nos interesaba a los jóvenes de mi generación, porque creo que está muy bien lo de la música y otro tipo de cosas, pero me parece que están poco comprometidos con la cultura, con la política, con la ecología... Se quedan un poco en lo superficial, en un tipo de cosas que yo por lo menos no les encuentro mucho interés. (...) me da un poco de pena la cultura general de este país, no solamente la de los chicos, sino la de todo mundo. Mira la televisión que tenemos, con la utilidad que podría tener. Parece que sólo interesan a la gente los cotilleos, el fútbol y los concursos”.

Su valoración y planes de futuro

Manuel, que lleva 30 años dedicado a la docencia, como muchos de sus compañeros y compañeras, siente un gran desasosiego no sólo ante los cambios en la enseñanza que vislumbra, sino ante la perplejidad en la que le han sumidos los múltiples vaivenes ministeriales en los últimos años. En estos momentos, después de una larga y satisfactoria vida laboral, se siente a punto para perseguir otros intereses.

“Parece que el gobierno tiene intención de recabar información y hacer una reforma que sea un poco más estable, a ver si nos dejan un poco tranquilos. Creo que la enseñanza necesita de esta estabilidad, necesita de años que se pueda trabajar en una determinada dirección y no andar dando bandazos como hemos estado hasta ahora, ya que muchas veces no sabe uno ni siquiera las asignaturas optativas que hay o las disposiciones que están vigentes. Aunque a mí los nuevos cambios ya me van a afectar poco, si me coge lo de la transitoria de la LOGSE me jubilo con sesenta casi con seguridad. (...) creo que sí me jubilaría, porque ahora tengo otro tipo de intereses (...) me gusta mucho el campo, me gusta mucho viajar, me gusta mucho otro tipo de cosas que creo que si estoy con salud y con ganas me gustaría aprovechar”.

Para Manuel escribir su historia de vida profesional ha sido una oportunidad para mirarse a sí mismo, redescubrir y reconocer a los otros, resituar su relación con los continuos cambios en las leyes educativas y plantear sus nuevos temores y sus planes de futuro. Una historia con un balance final claramente positivo.

“Al final, yo creo que estoy satisfecho. Muchas veces te planteas qué hubiera pasado si hubiera elegido otro camino. Bueno, pues no lo sé, a veces pienso que hubiera sido un buen investigador y otras veces que no hubiera llegado a nada, que me hubiera aburrido y, a lo mejor, cinco años después hubiera terminado haciendo oposiciones a instituto, como les pasó a algunos de mis compañeros de carrera. Así que no me arrepiento del camino elegido, al fin y al cabo elegir es renunciar. En algunos momentos he tenido mis dudas, pero ahora pienso que quizás no me he equivocado, porque no me ha ido mal, creo que no. No debería decirlo yo, pero, bueno, pienso que no soy mal profesor. Ya son muchas generaciones de chavales las que han pasado por mis manos y cuando te los encuentras, años después y te recuerdan con cariño, y sobre todo recuerdan lo que aprendieron en tus clases, te sientes satisfecho, eso es más que suficiente...”

Capítulo 6

La historia de una trabajadora de la enseñanza

Fernando Hernández, Patricia Hermosilla y Tina Fernández

Introducción

Con Tina nos puso en contacto la sugerencia de una colega, con quien habíamos colaborado en el Centro de Profesores de Zaragoza. La llamamos por teléfono. Le pareció interesante participar y quedamos para el primer encuentro. Una vez transcrita la entrevista se la enviamos. Nos la devolvió de inmediato con revisiones y sobre todo, con una prudente indicación para mantener en el anonimato nombres de lugares y personas. En su mensaje Tina compartió con nosotros la reflexión que le había suscitado leerse en la transcripción. Y lo hizo con una frase que sintetiza de manera substancial el significado de las historias de vida.

“Leer toda mi trayectoria otra vez me ha revolucionado la cabeza y el corazón. No miro demasiado hacia atrás, así que otra vez he sufrido el efecto psicoanálisis. Creo que como todos o tal vez más, reconstruyo la realidad en el recuerdo. Los datos que doy son objetivos, pero no la manera de recordarlos y de sentirlos. Pero aquella realidad ya no existe, de modo que la que yo he construido es la que me vale”.

La organización de la narrativa de la historia de vida forma parte de la colaboración con los profesores. En el caso de Tina nos indicó que lo hiciéramos “*por los institutos, quizá, porque han sido tres, pero tan distintos. La verdad es que no me he hecho un diseño de la película*”. Después de considerar su propuesta, pensamos que realmente representaban tres territorios desde los que se podía detectar su manera de transitar por la educación y de relacionarse con los cambios. En el segundo encuentro también la invitamos a pensar en un posible hilo conductor de la historia de vida. Entonces Tina nos planteó lo siguiente:

“A mí lo que más me gustaría transmitir es que me siento clase trabajadora. A ver, eso sería, no sé, lo llevo muy adentro. Lo que he mamado en mi casa es que somos trabajadores. Entonces lo que decimos, me adaptaría a cualquier sitio, porque siento en mí ese impulso. Es que hay muchos compañeros que no se sienten trabajadores, trabajadores de la enseñanza. Es una idea muy pasada de moda quizás. Pero me siento más cerca del fontanero que del abogado de bufete. Y desde ese punto de vista, creo que es mi ética profesional. Quiero mover el mundo

en un sentido, y lo que no quiero es estar en un despacho haciendo cosas poco productivas. Desde ese punto de vista me siento así, y no lo verbalizo y ni siquiera lo pienso muy a menudo. Pero ahora, al decirme esto, pues a mí sí me gustaría que el que lo leyera viera que soy una trabajadora, una trabajadora de la enseñanza”.

De esta manera fue como Tina nos brindó, no sólo un hilo conductor, sino el título de su historia de vida. Nosotros hemos colocado el tránsito por los tres institutos como eje, poniéndolo en relación con pinceladas del marco histórico. Con ello preservamos el deseo de Tina, al tiempo que lo contextualizamos. Lo que constituye uno de los propósitos de las historias de vida: ofrecer una oportunidad para explorar cómo la vida de un individuo está conectada con historias colectivas y con los cambios estructurales en las sociedades.

Ser profesora: una segunda opción

“Estamos en el año 1976. Yo soy licenciada en químicas, y trabajaba en una empresa, en una bodega en Cariñena, en el laboratorio de control de calidad, y bueno, eran tiempos movidos (risas). Hubo una huelga de tipo de laboral, en la que estuve implicada. Y a raíz de ahí un despido, un juicio. Yo no me había planteado la enseñanza. Hubiera preferido trabajar en la industria como química, pero en ese momento me lo replanteé. Circunstancias de tipo familiar me llevaron a preparar las oposiciones y las saqué en el año 1977. Estuve unos pocos meses en el paro. Luego ya empecé a prepararlas y cuando las convocaron me presenté y las saqué”.

Este primer testimonio de Tina nos sitúa no sólo en lo específico de su peripecia vital, sino en una realidad que forma parte de las circunstancias de una parte importante del profesorado de secundaria: la mayoría se formó pensando en dedicarse a cuestiones vinculadas a los contenidos de la licenciatura, pero las circunstancias hicieron que entraran en la docencia como una segunda opción. Lo que sucede a partir de ese giro desborda las finalidades de esta investigación, pero sí permite vislumbrar itinerarios docentes en función del motivo inicial que llevó hacia esta elección profesional.

El primer destino: “fui con mi embarazo, y luego no estuve mal”

En 1977 Tina aprueba las oposiciones y en la estructura del sistema funcional, comienza una trayectoria profesional que le llevará a tres institutos hasta llegar a la plaza que se adaptaba a sus necesidades biográficas. Cuando Tina hace las maletas para incorporarse a su primer destino, las circunstancias del país están marcadas por los primeros pasos de lo que los historiadores han denominado como la Transición.

En los años siguientes se disfruta de las mieles del nuevo régimen de libertades pero también se descubren sus límites, sobre todo cuando la democracia no se llena de contenido ni se garantiza la necesaria participación. En este contexto discurre el quinquenio de la Unión de Centro Democrático (UCD), liderado por

Adolfo Suárez, quien se alza con el triunfo en las primeras elecciones democráticas de 1977 (Carbonell, 2005: 50).

Tina, con las oposiciones aprobadas, marcha a un pueblo de la provincia de Teruel para incorporarse a un nuevo centro, que se había construido como resultado de las políticas derivadas de la aplicación de la Ley General de Educación.

“Entonces estaba en pareja y cuando me examiné estaba embarazada, mi primer destino fue en un pueblo de la provincia de X. Es un pueblo un poco (risas) para mí, distante y un poco triste. Pues ahí fui con mi embarazo, y luego no estuve mal. Estrenamos el instituto y tuve que poner en marcha el departamento. Salvo el director y el jefe de estudios, que eran gente un poco más experta, los demás éramos bastante novatos. Estaba yo sola, y me trataron muy amigablemente todo el mundo, pues al ver a una mujer embarazada, y bueno, pues no lo pase mal. Ya en las vacaciones de Navidad cogí el permiso por maternidad que me duró, pues hasta,... ya no recuerdo bien, hasta abril o mayo. La niña nació en febrero y bueno, luego tuve que volver al pueblo, y a la niña la dejé con los abuelos, porque para lo poquito que faltaba, y en un pueblo parece que no tienes la atención médica adecuada. Fue duro separarme de mi hija, y entre su padre y la familia, pues así tiramos hasta que ya acabó el curso”.

En este instituto de nueva creación Tina comienza su aprendizaje como profesora. Allí se inicia en lo que significa un centro de secundaria desde la perspectiva de lo que ahora se denominará el BUP, y con unos chicos y chicas que ahora entrarán en la Secundaria a los quince años, y no a los once como sucedía antes de la implementación de la LGE. Tina también da sus primeros pasos en el complejo mundo de las relaciones personales en los institutos. Un mundo de ajustes y negociaciones con los compañeros. Pero sobre todo comienza a recorrer el camino que le permitirá vincular lo que ella sabe, y que ha reafirmado en su anterior trabajo profesional, con lo que los alumnos pueden y necesitan aprender.

El segundo destino: de la LGE a la LOGSE

Pero esta experiencia es sólo una parada en su transitar profesional. Siguiendo el ritual funcional, concursa y es destinada a un nuevo instituto. Ahora de capital de provincia. Pasa así de un centro de nueva creación a otro con una larga historia. Allí vivirá nuevas experiencias y desafíos.

“Concurse y el segundo destino fue Y... y ya no fue mal destino. Entonces nos planteamos la vida esperando que el traslado fuese pronto. Que luego no fue así, por cierto. Alquilé un piso y me fui allí con mi hija, y mi marido que es profesor en la Universidad venía cuando podía, que no eran muchas veces en semana. Y así fuimos tirando. Yo pedí el bachillerato nocturno, pues entonces no estábamos en la LOGSE, estábamos en el antiguo sistema. Eso era el año 79 u 80. Entonces estaba toda la mañana con mi hija y parte de la tarde y luego ya me iba a trabajar.

Entonces, tenía una persona que la cuidaba en ese momento. Como ves, todo estaba muy condicionado por la maternidad”.

En estos primeros tránsitos de Tina se revela una realidad que ella ha tenido que hacer compatible a lo largo de su trayectoria profesional: su trabajo y la maternidad. Y más tarde el cuidado de la familia, de sus mayores. Como a otras funcionarias los cambios de destino le reclaman ajustes, adaptaciones y habilidad para sacar partido de las situaciones. En el primer momento incorporándose al bachillerato nocturno. Que era una de las novedades de la ley de 1970 con la finalidad de ir extendiendo –y mejorando- la escolarización de los españoles. Especialmente de los jóvenes trabajadores.

La enseñanza secundaria registró a partir de 1960 un crecimiento espectacular. La tasa de crecimiento fue del 223%, lo que nos situaba en segundo lugar después de Francia. No obstante, la tasa de escolarización siguió siendo baja en relación con otros países europeos, lo que ponía de relieve que el punto de partida era excesivamente deficiente (De Puelles, 1999: 370).

Los alumnos de Tina van a ser personas adultas, que trataban de mejorar su situación profesional mediante el estudio. Con ellos Tina comenzó su segundo periodo de aprendizaje como profesora –después de la intensa inmersión de la fase anterior. Pero, lo que es más importante, comienza a experimentar, a tomar conciencia y a sentir que la profesión docente es algo que no es una segunda opción, que no es algo ajeno a ella.

“Me empezó a gustar la enseñanza, y enseguida vi que aquello que había rechazado al principio iba bastante con mi manera de ser. Que conectaba bien con los alumnos. Además, al empezar con gente mayor y más motivada, todos los inconvenientes del mal comportamiento y todo eso, no los tenía. Y la verdad es que fue la época que mejor he estado de tipo, porque trabajaba mucho y quemaba muchas calorías (risas). Pero era duro verte poco con tu pareja, estar muy pendiente de la niña y todo eso”.

No se puede perder de vista que cuando Tina llega a este instituto de capital de provincia, es la Ley General de Educación la que orienta la política educativa. Una ley que en 1975 es la que va a servir de base para ordenar el BUP.

No hay voluntad ni capacidad política para emprender una reforma global de la enseñanza. (...) El colectivo docente, junto con las asociaciones de padres y madres y las asociaciones de vecinos, se moviliza de forma intermitente para lograr más plazas escolares públicas y gratuitas, por la mejora de la calidad de la enseñanza y por el aumento del salario y la estabilidad laboral (Carbonell, 2005: 50).

Estas dificultades para implementar de manera adecuada la ley, se reflejan en centros como al que llegó Tina:

“Quizás había menos malestar en cuanto la actitud y el comportamiento de los alumnos. Además estábamos en una ciudad como X, que era una ciudad muy poco conflictiva. Con toda gente de servicios. Hijos de funcionarios, de militares, gente muy acostumbrada a aceptar normas. Pero al cómo se sentía cada uno con su trabajo, pues yo la verdad es que oía quejarse lo mismo que ahora. Si no se gruñía por el sueldo, pues se gruñía porque te tocaba dar alguna materia afín que decíamos entonces, y ya se decía: “Qué poco estudian estos chicos, y no sé qué”. Quiero decir, que sí, que luego hemos tenido muchos vaivenes, pero que la actitud un poco de ir siempre a remolque, y un poco así de funcionario estereotipo, esa siempre la he visto en los compañeros. Yo de ese entonces, la verdad, tiendo a ser una persona positiva, creo, y tiendo a olvidar lo que no me gusta (risas)”.

Sin embargo, había dificultades objetivas, de financiación, infraestructura, recursos y formación. Algo que parece ser una tónica de las reformas españolas, que siempre se hacen a medias, sin recursos, sin voluntad de favorecer un cambio educativo real.

Sólo con una amplia reforma fiscal se hubiera podido realizar la reforma educativa, acometida, sin embargo, con extraordinario empuje y dinamismo por el equipo ministerial que la pergeñó (De Puellas, 1999: p. 361).

A las limitaciones de las circunstancias había que unir la resistencia de quienes encarnaban la figura del catedrático de instituto a quienes se les reclamaba no sólo un cambio en su posición de miembros de una elite, sino que participaran en lo que constituía un cambio de un sistema educativo *conservador-elitista* a otro, el que traía la LGE, con un carácter *tecnológico de masas* (Cuesta, 2005).

Digamos de paso, que la ley Villar trasvasaba al nivel de EGB los cuatro años que en el sistema educativo anterior correspondían al Bachillerato Elemental, hecho que motivó las más encendidas protestas por parte del profesorado de las enseñanzas medias, que veían en esta medida un recorte traumático de sus contenidos (Molero, 2000: 76-77).

Esta nueva situación afectó a Tina, porque tuvo que hacer ajustes para adaptarse a la polivalencia que reclamaba la nueva situación del bachillerato. Sin embargo, será el reclamo de la atención a su hija la que le exija buena parte de sus energías.

“La verdad es que tengo más el recuerdo de a lo que no llegaba por la niña, que de cómo me sentía yo como profesora. Bueno, a lo mejor recuerdo que tenía lagunas de algún tipo de conocimiento, pues si yo soy química y tenía que dar la Física de COU, pues veía que algunos temas no los dominaba bien, y me sentía un poco insegura; o si quería hacer prácticas, pues veía que me faltaba un poco más de experiencia, en ese sentido, sí. Pero en lo demás, la verdad es que no era infeliz, y el ambiente entre los compañeros conmigo era muy cariñoso, al verme en la situación en que estaba. Siempre me decían: “Vente a comer a casa”. Tengo un buen recuerdo de esa época”.

En este nuevo destino Tina estuvo once años. Los vivió con intensidad en lo profesional, pero mucho más marcada por sus circunstancias familiares. Deciden dejar a su hija en la ciudad en la que tenía el domicilio familiar para que pudiera acudir a la guardería. Lo que le supuso un ir y venir entre las dos ciudades durante ocho años.

“En Y estuve 11 años. Fui cambiando el horario cuando ya la niña fue mayor. Cuando ella ya tuvo cuatro añitos, decidimos traerla al colegio, aquí, al infantil y yo empecé a ir y a venir en coches, en el tren y el autobús. Entonces se endureció un poco mi existencia, porque el asunto del viaje te marca muchísimo. Te marca mucho. Siempre estás andando hacia algún sitio, no acabas de centrarte. Y así, siete u ocho años yendo y viniendo”.

En esta época, en 1982, el Partido Socialista gana por mayoría absoluta las elecciones. Establece como una de sus prioridades realizar una reforma que ponga la mejora de la educación en la vanguardia de su proyecto de modernización del país. El proceso de reforma se inicia con la realización de un Libro Blanco en el que se ha de establecer no sólo el diagnóstico de la situación, sino que permita involucrar al profesorado en el proceso de cambio que se iniciaba. La Reforma va así creciendo en la realidad de unos centros en las que, como en el de Tina, conviven diferentes sensibilidades.

“Era la época en que empezaron a pedirnos opinión para la reforma, todo aquello, sí. Bueno, entonces había dos bloques claros en el instituto, la derecha y la izquierda. Claramente, pero sin demasiados matices. Además era un instituto con una tradición republicana. Todavía había algunos catedráticos del Franquismo que no se habían jubilado. Había dos bloques claros, pero las reglas de juego se respetaban. O sea, que no había mucha crítica. Cada uno sabía cómo eran los demás. Y bueno, ahora tenéis la dirección vosotros o la tuvisteis, pues ahora vamos a tenerla nosotros, y se convivía. En cuanto a los cambios en la docencia, se vivían con un poco de miedo, no se cómo decirte. Se veía que, por un lado, sí que había que cambiar la manera de dar las clases, de enfocar las cosas. Pero, por otro lado, se tenía cierta desconfianza hacia las cabezas visibles que en nuestra ciudad representaban aquel cambio. Sin embargo, también se implicó gente muy honrada, y que conocía su trayectoria profesional. O sea, que era un poco de mezcla. Pero yo lo definiría, pues eso, con un poco de desconfianza”.

Sin embargo, las decepciones por algunas medidas del gobierno, que había sido reelegido de forma mayoritaria en 1986, la sensación de desengaño de un sector del profesorado ante la tibieza de las medidas que parecían adoptarse, y las resistencias a los cambios, hicieron que en el curso 1987-1988 estallara una huelga en la que, durante varios meses, se va a ver involucrado el profesorado.

“Luego, no recuerdo exactamente el año, pero también estuvo la famosa huelga. Aquella tan larga, que nos quemó mucho a todos y que hubo mucha gente que quedó muy tocada de aquella situación. Entonces, sí, el ambiente era un poco en ebullición”.

Esta huelga dejó una herida profunda en buena parte del profesorado que había visto esperanzado que, con un gobierno socialista, iba a ser posible poner al día el reloj de la educación en España, trazando un puente de continuidad con la labor iniciada en tiempos de la II República. Pero también afectó a aquellos que sentían que su posición de educadores de una elite iba a modificarse con una Reforma que iba a extender la escolaridad hasta los 16 años, y que pondría a catedráticos de BUP y COU a dar clases a alumnos de 12 años.

Las resistencias de una parte importante de docentes, para los que el contexto social de su tarea profesional cambia radicalmente, muchos de los cuales sufren un verdadero choque y se enfrentan a una auténtica crisis de identidad profesional (Pérez Gómez y Solà, 2003:78).

Cuando las circunstancias de la huelga se superan, prosigue una etapa de intensa formación del profesorado. Los Centros de Profesores se crearon en 1984, y llevaron a cabo una intensa labor en la creación de grupos de trabajo y en la divulgación de buenas experiencias. Sin embargo, se centraron más en el profesorado de manera individual, sin tener en cuenta que, para que el cambio tenga lugar, la formación ha de estar vinculada a un proyecto de mejora de todo el centro educativo (Stoll y Fink, 1999).

“Yo en aquel tiempo, la verdad es que no me quedaba mucho tiempo para meterme en programas de formación. Con una niña muy pequeña, con un marido muy ocupado, y bueno, los abuelos echaban una mano, pero claro...Yo lo que recuerdo es que, como persona que me gusta aprender cosas nuevas y adaptarme a hacer mi trabajo lo mejor posible, pues sí que conecté, por ejemplo, con la gente del proyecto Atenea. Pero, en aquel momento yo no pisé ningún centro de profesores,...Y luego, oía a mis compañeros que me merecían confianza, pues no sé, hablar de los tipos de cursos que impartían, o la gente que los dirigía, salvo honrosísimas excepciones, como que aquello era mucha improvisación y un poco superficial”.

Con este panorama en la formación y en los centros, y en medio del trasiego de los viajes, por fin, como acaba tarde o temprano por suceder con el funcionariado, después de una larga y paciente espera, Tina consigue el anhelado destinado a la capital de su provincia.

El tercer destino: una nueva realidad para realizar un sueño

Este cambio de destino ocurrió en 1990. De esta manera se terminaron las horas en la carretera, los viajes de fin de semana, las separaciones de la familia. Pero surge la necesidad de seguir proyectando el cuidado, ahora ya no hacia su hija que iba creciendo, sino hacia los familiares mayores.

“Hasta el año 1990 no vengo a esta ciudad, lo que era mi sueño dorado. Me dan traslado aquí, al Instituto en que estoy ahora. Y bueno, ha cambiado mi vida. Cambia, pero otra vez la familia está por medio. Los dos, mi marido y yo, somos

hijos únicos, y los padres comenzaron a fallar, a hacerse mayores, no sólo padres, sino unos tíos que vivían siempre con nosotros. Entonces, el año noventa coincidiendo con mi venida a Z, mi padre que ya era una persona de ochenta años, tiene un problema de úlcera sangrante. Se pone muy grave, y casi se nos va. Y empezó a bajar a bajar; y luego ha sido una cadena continua de enfermedades de la familia. Y yo ahí, en primera fila, al ser la única mujer de la familia, pues esa ha sido la cuestión”.

Pero esta realidad familiar, siempre presente en la vida de Tina, ha de hacerse compatible con su nuevo destino en otro instituto. Un centro en el que se van a reflejar muchas de las tensiones que afectan a la reforma que impulsan los diferentes gobiernos socialistas y que se concreta, de manera especial, en la LOGSE que se aprueba en 1990, y en la obligatoriedad de implementarla en 1996.

“Entonces, ya vengo a este instituto. Es un instituto muy distinto del que provengo. Hay un director de la vieja escuela, de la derecha conservadora, y yo me decepciono mucho. Si vamos a cambiar los viajes por este ambiente tan rígido, no me sentía cómoda. Mis compañeros de seminario, pues sí, los veía preparados, trabajadores, pero bueno, eran dos personas con unas manías muy concretas. Uno de ellos venía rebotado completamente de Cataluña, por el problema de la lengua. Entonces venía con unos odios ancestrales, muy traumatizado, y eso le repercutía y le repercute mucho en su manera de ser, y en la manera en cómo enfocaba la relación con los demás. Y el otro compañero, sí, es muy activo y muy renovador, pero al mismo tiempo, no sé, cómo decirte, muy ególatra, desprecia un poco el trabajo de los demás, un poco machista. Entonces, yo era la única chica con los dos, y aunque seguimos juntos, nos llevamos bien, trabajamos bien, hemos hecho proyectos de innovación juntos, pero bueno, no hay una amistad, a pesar de que ya llevo quince o dieciséis años”.

En la España de las Autonomías, con la adquisición de competencias plenas en educación, algunos gobiernos pusieron en marcha políticas identitarias relacionadas con la lengua considerada como vernácula. Estas acciones fueron vividas como excluyentes por algunos de los profesores que, como fue el caso de Cataluña, habían llegado en los años 70, durante la puesta en marcha de la Ley General de Educación.

Algunas de estas personas sienten que la nueva realidad, desde la que se ha optado porque el catalán sea la lengua vehicular de la educación escolar, les margina. La mayoría se adapta a las nuevas circunstancias, pero otros deciden regresar a sus lugares de origen. El profesor del que nos habla Tina es uno de ellos. Y esta marcha produce una herida, que no siempre resulta sencillo de restañar.

Pero este hecho fue una gota en una realidad en la que todo bullía y se agitaba. La reforma propugnada por la LOGSE iba a afectar sobre todo a la educación secundaria. Bastantes centros decidieron aceptar el desafío que suponía acoger a chicos y chicas a los 12 años sin seleccionar ni clasificar y afrontar los retos de una educación integrada. Pero no fue fácil. Como pusimos en evidencia en un trabajo anterior (Sancho,

Hernández y otros, 1998) el profesorado que se puso manos a la obra con imaginación y compromiso social, quienes creyeron en la reforma, no recibieron ni el apoyo ni el reconocimiento de la administración que su esfuerzo requería. Por otra parte, la decisión de aplazar hasta 1996 la adopción de manera obligatoria de la reforma hizo que muchos centros continuaran con la estructura del BUP hasta entonces, planteando una fuerte resistencia cuando tuvieron que implementarla ya de forma inaplazable. Lo que coincidió, por otra parte, con la victoria del Partido Popular, que se había mostrado y mantenido en contra de esta reforma, y que siempre había sido partidario de aplicar políticas que favorecieran la clasificación del alumnado por capacidades o actitudes. Así puede explicarse el apoyo que su reforma, especificada en la LOE, tuvo en amplios sectores del profesorado de secundaria (De Vicente Algueró, 2002). Todos estos trasiegos afectaron al centro al que se había incorporado Tina.

“Nuestro centro fue de los primeros que aceptó el entrar en la LOGSE y eso supuso una revolución en el claustro, porque hubo mucha gente en contra porque sí, sin razonar nada. La dirección en aquel momento no supo conquistar al personal para implicarnos y motivarnos en el proyecto. Entonces hubo una batalla campal y una ruptura entre la gente. Bueno, eso ha durado mucho tiempo. Ahora ya parece que se ha pasado, pero en aquel momento fue duro,... Fue duro. De hecho cayó el director, tuvo que dimitir, y hubo que..., ya no recuerdo si nombró la dirección provincial a otro o hubo elecciones, creo que nombraron a alguien,... Pero eso sí que supuso, pues eso, muchísima discusión y muchísimas heridas. Yo estaba en el bando de los que querían LOGSE. De alguna manera, me parecía que el BUP no estaba cumpliendo las expectativas de los alumnos, y que no íbamos a ningún sitio, pero por otra parte, no me gustó la manera como nos la metieron que fue poco democrática desde mi punto de vista. El director llevaba la batuta en ese momento, y nos metió en el lío. Fue contraproducente, porque el tipo de relación que se estableció en el centro duró muchos años y fue negativa, para nosotros y para los alumnos”.

Aunque Tina es consciente de que el BUP no cumplía con las expectativas de los alumnos, y sobre todo, no respondía a su diversidad, la realidad es que llevar a cabo el proyecto de escuela secundaria integrada no es tarea fácil. La tradición elitista de la secundaria había sido hasta 1990 una realidad en España. Quebrar la posición de un profesor especialista que se reconoce en función de *su materia* y que no siempre tiene recursos para favorecer el aprendizaje de todo tipo de alumnos se presenta como una empresa que reclamaba, además de recursos materiales y humanos, unas decisiones políticas que nunca se llevaron a cabo.

Tina hace patente las dificultades para el cambio, al tiempo que se reafirma en reconocer el privilegio que ha supuesto trabajar con alumnos seleccionados en el BUP. En esta reflexión apunta un tema no menos controvertido que ha sido la reacción de una parte del profesorado de secundaria ante la presencia de profesores que hasta entonces enseñaban en primaria - que no hay que olvidar que también eran licenciados.

“Me daba cuenta de la ventaja y de la prebenda que había sido trabajar con alumnos seleccionados cuando teníamos el BUP, y que tampoco teníamos que ser seres especiales para no tener a todo el mundo, como lo habían tenido en la formación profesional. Esa era mi idea primera, de buena persona, y estas cosas, y luego de cara a la entrada de los maestros, pues, tampoco tuve mucha reticencia. No me gusta ser corporativista. A mí no me importa decir que esta gente está más preparada que yo para tratar con críos pequeños y se va a hacer cargo de ellos, pues si tienen una licenciatura, tampoco va a pasar nada. Y bueno, en mi centro así ha sido, porque los maestros que han venido, la verdad es que son gente estupenda, que trabaja muchísimo y que se hace cargo de la gente menuda. Yo he tenido suerte. Los tres de física y química no hemos trabajado con chavales por debajo de tercero de ESO, sino que ha sido el maestro que vino al departamento de ciencias naturales el que se ha hecho cargo de ellos. Para mí no ha sido nada traumático en ese sentido. Ahora, soy consciente, pues de eso, de las reticencias de casi todo el mundo. ¿Por qué con otro tipo de titulaciones están ganando lo mismo que tú?, ¿o teniendo el mismo horario que tú? O todas esas cosas. Y luego la presencia de los canijos en el centro. No sé qué decirte quién provoca más conflicto, si la gente de doce o trece años o la gente de catorce. Yo creo que ahora mismo la gente de catorce. O sea que en ese sentido, no lo viví mal”.

Su estancia en este centro le permitió seguir creciendo. Sobre todo cuando aprovechó la oportunidad que se le brindó de hacerse cargo del servicio de orientación. Lo que demuestra que en ocasiones el sentido común y la experiencia pueden ser más eficaces que la profesionalización derivada de un título.

A estas alturas de su trayectoria se reafirma como una de las características de Tina su capacidad para asumir riesgos. Ella se había formado como licenciada en química. Había aprendido a ser docente en la práctica. Sin embargo, aunque no se había formado como orientadora, tenía una buena relación con los estudiantes debido a su capacidad para captar sus necesidades. Además, su conocimiento del mundo profesional de *fuera* de la escuela, le permitía conectar con lugares de interés para la tarea que había asumido. Lo que para otros hubiera sido un freno, para ella se convierte en un desafío que le permite reinventarse y abrir una forma de afrontar la relación entre el profesorado y el alumnado a partir de la tutoría que deviene en fundamental para el centro.

“En el noventa y dos asumo el servicio de orientación profesional. Sí, pero en plan aficionada, porque no tenía ninguna titulación ni nada. Pero el director que introdujo la LOGSE, me pidió que dada mi buena relación con los alumnos, pues que asumiera ese trabajo. Y entonces me metí hasta el cuello y además me gustaba mucho. Estuve otros dos años más como jefe de estudios adjunta haciendo el mismo trabajo. Estoy hasta que viene un orientador digamos *pata negra*, con la titulación profesional. Pero viendo que era una persona muy novata, el director me pide que continúe como directora de estudios adjunta, para dejarle los trastos de la alternativa; y luego ya, cuando viene alguien con experiencia, pues ya me voy. En esa época también trabajo como una negra, tengo la sensación de hacer muchas

cosas. De lo que estoy más orgullosa en ese trabajo es de haber hecho que la gente se tomara las tutorías en serio, que era una tarea un poco titánica. Organizo un programa de tutorías que yo no lo había visto en ninguna parte, pero bueno, tomo noticias de aquí y de allá. Leo cosas y hago una programación anual, y como decía alguien, lo peor de esto que has hecho es que se puede hacer y es creíble, que no es una cosa hueca y entonces parece que nos tenemos que... Era una programación por semestres y por semanas, dejando un margen, un poco de flexibilidad. Pero bueno siempre implicando al tutor en una tarea concreta a tratar con los alumnos, bien de tipo académico o bien de tipo educativo en general. Si ese día tenía que venir, yo que sé, un guardia urbano a hablar de las normas de tráfico o alguien a hablar de la droga, o había que pasar una encuesta para ver si se habían enterado de los modos de evaluación de cada departamento. En fin, lo que es un seguimiento del chaval pero en serio. Cuando estás en un departamento de orientación y te lo tomas en serio, pues ves que hay que escuchar durante horas o siglos a los alumnos, y que detrás de cada uno pues hay historias a veces muy serias y muy tristes, y que les puedes ayudar muchísimo, simplemente con estar ahí, o moviendo cosas que tengas que mover”.

Pero tras esta experiencia, lo que en realidad late es el cómo Tina concibe la relación con los estudiantes como parte esencial de su tarea. Para Tina ser profesora no se concibe desde la posición de una especialista en un campo que tiene como finalidad traspasar lo que ella *sabe* a los estudiantes (que no saben). Para ella, aprender es una cuestión de relación y de reconocimiento del Otro. Sólo desde ese reconocimiento se posibilita la construcción de experiencias que posibilitan aprender.

F.: Por lo que comienzo a intuir el ser un referente para los estudiantes es algo que a ti te ha fortalecido mucho en tu trabajo, ¿no?

T: Sí, es lo que me mantiene. El saber que les puedo ser útil como profesora y como persona. Si no, creo que no me gustaría la enseñanza. Creo que, a lo mejor, a veces en exceso, creo un lazo emocional fuerte con mis alumnos. Que a veces resumo en: - “Si no os quiero no os puedo dar clases” (risas).

F: ¿Y se lo has dicho a ellos? ¿Cómo reaccionan?

T: Se ríen, se ríen, pero muy bien. Esta mujer está un poco loca, pero...

F: ¿Pero imagino que les gusta oírlo?

T: Yo creo que sí. Pienso que sí, aunque ellos no lo sepan explicitar se dan cuenta, porque a veces lo dicen. Cuando ellos dicen este profesor me cae mal o no sé qué, es el acto emocional que les falta. Entonces, a través de las entrevistas con mis alumnos como orientadora para ayudarles a tomar decisiones en los estudios, te vas dando cuenta de que lo puedes hacer bien, y eso sí que fue importante para mí...”.

Esta experiencia también le permitió ensayar formas de colaboración con otros profesionales, que podían dar algunas respuestas a las emergencias con las que se

enfrentaba el centro. Sin embargo, es interesante constatar cómo esta experiencia se trunca, no porque no funcionara, sino porque las dinámicas administrativas terminan imponiéndose a la realidad educativa.

“Cuando estoy yo de orientadora la asociación de padres contrató a una psicóloga que venía una vez en semana. Una persona estupenda, y los casos más clínicos o más conflictivos los trataba ella, y la verdad es que creo que formábamos un tándem bastante efectivo. Lo que pasa es que luego los padres, pues al haber una persona con una propuesta de titulación similar, pues ya no han querido seguir pagando su servicio. Bueno, vuelvo a mis clases, pues eso, en el noventa y seis con naturalidad, quiero decir que bien...”

Una vez terminada su tarea como orientadora vuelve a concentrarse en la docencia. Ahora con la peculiaridad de ser tutora de segundo de bachillerato. Lo que significa poder mantener una continuidad en las relaciones con instituciones y entidades que había iniciado en su tarea como orientadora desde su anterior función en el centro. Lo que acompaña con una visión de la enseñanza que se ha de basar en construir experiencias que tengan sentido para los estudiantes. De ahí el éxito de la asignatura optativa que propone. Porque frente a un currículo tan académico como el que impera en nuestros centros de secundaria, su oferta tiene un gran éxito entre los estudiantes por su aplicabilidad.

“Doy mis 18 horas. He sido tutora de segundo de bachillerato casi todos los años, quizá porque la dirección aprovechando mi experiencia como orientadora, pues estoy más en contacto con la universidad, con las salidas profesionales.. Hasta hace un par de años que por el cómputo de horas pues no ha lugar, y entonces doy mis 18 horas y también trabajo mucho, porque tengo, tenemos una asignatura optativa que es Iniciación al laboratorio, que es muy popular entre los alumnos porque es manipulativa y se aprueba fácil (risas) porque es una optativa, y entonces se apuntan en masa”.

Hasta aquí el dibujo de los perfiles de la historia de vida de Tina. De sus procesos para construir su identidad como docente –una profesión a la que llegó por casualidad. En medio de sus idas y venidas, los cambios de destino, su maternidad, su visión pedagógica basada en el cuidado y la relación.

“Yo creo que es cuestión de cariño”. Cuatro pinceladas para completar una historia de vida

Pero lo anterior no puede ser el cierre de la historia. Al final Tina nos deja también su balance, a modo de síntesis o ejes de lo que ha sido su trayectoria. El primero tiene que ver con la importancia que el cuidado de la familia ha tenido en su recorrido. “Sigo muy ocupada con la familia, eso lo tienes que tener siempre en cuenta en mi historia de vida, yo no sé...”

La segunda pincelada tiene que ver con cómo ha ido construyendo su sentido de ser profesora. Con el recuento de lo aprendido y con su saber profesional.

“F: ¿Y qué quiere decir con experiencia?”

T: Pues tener seguridad, sentirme cómoda con mi trabajo y al mismo tiempo, no sé me siento ahora más libre de saber más cosas y de hacer las cosas mejor”.

En la actualidad, se ha ido introduciendo un componente en las funciones de la educación que hasta ahora permanecía olvidado e incluso menospreciado. Nos referimos a la *pedagogía del cuidado* visión que inicialmente ha estado vinculada al ámbito de la enfermería pero que ahora, algunos autores también lo consideran como parte esencial de la tarea de los educadores (Pérez de Lara, 1998). Esta relación en la que *el cuidado del Otro* es referido como eje de la relación pedagógica, aparece en la narración de Tina, como una de sus características como educadora.

“F: ¿Cuál crees que es tu secreto?”

T: Pues no lo sé...

F: Aparte de lo que decías antes,...

P: Yo creo que es la cuestión del cariño... La cuestión esta afectiva que digo, quizás me hace ver a los alumnos uno a uno, y no como si fueran una masa, ¿me entiendes? Si tú le dices tal cosa, pues vas al fulanito concreto, o hablas con él aparte o le dices algo, pues tiene bastantes posibilidades de que te haga más caso que si lo ves como el número veintisiete de la lista, ¿me entiendes?

Quizá sea eso, no le doy más importancia. También claro, cuando ya estás en un centro mucho tiempo, pues ya juegas con tu historia anterior y ellos, cuando voy a clase, ya saben con quién van a estar y cuáles son mis puntos débiles.

Quizá me ven madraza, como decíamos antes y no sé, accesible. No creo que tengan una imagen negativa mía, aunque por supuesto nadie somos moneda de un euro y seguro que hay algún alumno al que le parezco una bruja, pero en general yo creo que me respetan”.

Por último, destacamos lo que se puede considerar como la mirada que Tina proyecta hacia el futuro. Lo que no deja de ser reconfortante y esperanzador en una época de tanto docente cansado y desganado, con ganas de que se abran las puertas de una jubilación anticipada. “Me jubilaré a gusto, pero no estoy desesperada, ¿sabes? (risas)”.

Capítulo 7

Pasión por la educación

Juana M^a Sancho, Amalia Creus y Fidela Velázquez

Ordenando una historia

Fue Juana quien propuso a Fidela como una posible colaboradora en el proyecto. La había conocido en diciembre de 1988 cuando Fidela la invitó a impartir un curso dentro del Plan de Seminarios de Acción Continuada Intercentros, organizado por la Consejería de Educación de Canarias. Juana quedó muy favorablemente impresionada por la dedicación, el entusiasmo y la profesionalidad de Fidela y el colectivo de profesores de matemáticas al que pertenecía. En los dieciséis años transcurridos desde entonces, el único contacto entre ellas fue una llamada de saludo en una de las visitas de Juana a las Islas. En cuanto le propusimos participar, Fidela se entusiasmó con la idea.

En la reconstrucción de su historia de vida profesional Fidela sitúa cuatro etapas fundamentales engarzadas por un eje transversal hecho de compromiso político y social, motivación para aprender, implicación en los proyectos, creatividad, entusiasmo, diálogo y trabajo en equipo, aceptación de desafíos, resolución de problemas, la ética del cuidado y la confianza en los beneficios personales y sociales de la educación.

Tras casi treinta años de trabajo en el campo educativo, ocupando distintas puestos y ejerciendo diferentes funciones, sigue manteniendo la convicción de *que la educación puede cambiar la sociedad*.

1977-1986: Educar no es solo enseñar

Fidela considera sus primeros años de trabajo docente como una fase de aprendizaje profesional en la acción. El foco principal de estos años, que luego se convierte en una constante en su vida, es el aprendizaje personal y profesional. Un aprendizaje que no desvincula del compromiso político y social.

La formación inicial: una trayectoria formativa atípica

Desde el primer momento Fidela sigue un camino poco transitado. Se casa y tiene hijos joven, lo que la lleva a abandonar la carrera de Matemáticas. Cuando regresa no la recupera sino que elige otros estudios que la llevan directamente a la enseñanza. Se forma como profesora de EGB en un plan de Magisterio, heredero de la recién estrenada

Ley General de Educación de 1970, que, además de convertir la formación de este profesorado en universitaria, aunque de segundo nivel (diplomatura, no licenciatura), daba “acceso directo” a la escuela a aquellas personas con los mejores expedientes académicos. Esto significó que durante unos pocos años, algunos profesores de EGB se convirtieron en funcionarios sin haber pasado por el rito de paso de las oposiciones.

“Termino magisterio en el año 1977, con un buen expediente académico, y en aquel momento todavía existía una figura que permitía acceder directamente al cuerpo, una cosa que se llamaba el acceso directo. El trámite administrativo duraba un año y yo, ya en el 78, me encuentro situada en una escuela, con mi plaza en propiedad”.

A pesar de ser una *excelente* estudiante de magisterio Fidela considera, al igual que distintos organismos internacionales (OECD, 1998), que la formación docente no se puede dar por acabada en la Universidad. De hecho, para ella, empieza con la práctica laboral y dura toda la vida profesional de aquellos que no se adocen.

“Hice la carrera de magisterio, que terminé en el 77 y en el año 78 me incorporé a la escuela con mi plaza. Es una escuela provisional de un barrio urbano de Santa Cruz, porque todavía no tengo destino definitivo, y estuve dos años trabajando en ella, dos años que considero de práctica. Porque el plan del año 71 inicialmente concebía las prácticas de enseñanza como dos semestres, en dos años sucesivos, pero después, con el gran número de alumnos que llegó a las escuelas de magisterio, se fueron reduciendo y al final eran 3 meses cada año”.

La circunstancia personal de ser madre de familia la lleva a optar por una plaza en un centro experimental. Su capacidad de comunicación y sus intuiciones sobre la enseñanza parecen claves para una selección que no solía basarse en las características profesionales de los candidatos.

“Al final de segundo año me dan un destino de cierta lejanía. Y, entonces, de manera casual, no porque yo quisiera ir a un centro experimental, pero sí por acercarme a Santa Cruz, salen unas plazas del antiguo ICE de la Universidad, de un centro experimental que había en Santa Cruz. Se iba a sustituir a una serie de profesores que estaban ahí por otros nuevos en comisión de servicio por seis años. Yo participo en ese concurso. Como en aquella época algunas de esas plazas no se daban de una manera muy regular, creo que me ayudó mucho decirle a quien me fuera a evaluar cómo yo concebía de la enseñanza. Me preparé un pequeño proyecto, en una época en la que todavía no se hablaba de proyectos. Estamos hablando de final del 79, principios de los 80, que es cuando caigo en ese centro experimental. Ahí estuve todo el tiempo que me restó de maestra. Seis años de comisión de servicio. Y nos montamos en el año 86. Previo a eso, el año anterior, se empieza con las reformas de las enseñanzas”.

La necesidad de reformar la enseñanza se había comenzado a hacerse patente desde la década de 1980, a menos de 10 años de la implementación de la LGE. En 1982, tras el

triunfo en las elecciones legislativas, asumió el gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En 1983 el Director General de Enseñanzas Medias decía que su aspiración era “cambiar las enseñanzas medias”, matizando luego “que la reforma de las enseñanzas medias ahora mismo es una utopía, algo aún lejano”. Lo cual no impidió que en ese mismo año comenzaran las experiencias de reforma (Arroyo, 2004).

“Con la experimentación de la reforma de la enseñanza, el centro se convierte de nuevo en experimental, ya que el ICE como institución ya había desaparecido prácticamente. Yo digo que ahí sí me hice profesora. Profesora, pero en ejercicio. Reflexionando sobre la práctica, con proyectos en un momento determinado que estaban vinculados a la universidad y al ICE de la universidad, y después con la nueva y recién constituida Consejería de Educación, que tomó competencias en la comunidad en el año 84, con mucho empuje. Era la época donde se empezó a hablar de innovación, desde las instituciones. Porque la innovación en mi primera época, a partir del año 78, en el que yo empecé, iba de la mano de las Escuelas de Verano, de los movimientos de renovación, y en muchas ocasiones, casi al margen de la legalidad. Casi había que ocultar lo que se hacía de distinto en las aulas. Porque teníamos una ley educativa que era muy centralizadora, no permitía mucha innovación”.

Fidela comienza su trayectoria profesional en plena transición democrática, la Constitución fue aprobada en 1978, pero todavía bajo el paraguas de una Ley General de Educación, que supuso una indudable modernización del sistema educativo, pero que muy pronto quedó obsoleta.

Desde el comienzo de su carrera docente, Fidela se involucra en proyectos de innovación y procesos de formación que le permiten enfocar su trabajo desde la reflexión, la búsqueda de nuevas formas de enseñar y de relacionarse con las problemáticas de la educación, con el alumnado, con sus compañeros y con la Administración. Aquí comenzó a tomar forma su pasión por la educación. Fue una época en la que ella y la mayoría del profesorado se sintió especialmente valorada. La experiencia vivida y relatada por Fidela refleja cómo la actitud y la predisposición de los responsables políticos puede marcar el sentido del trabajo educativo y las formas de poner en práctica los procesos de innovación y reforma.

“En aquel momento me formo como profesional de la mano, primero, de la universidad, a través del ICE, de proyectos más institucionales, a lo mejor menos creativos, desde el punto de vista profesional, desde el propio profesor del aula. Y ya, a partir del año 84, que se inicia la reforma de las enseñanzas, con la reforma del ciclo superior, como se llamaba entonces, desde un punto de vista de investigación en la acción y de innovación desde dentro del aula. Fue un período magnífico. Yo lo recuerdo con mucho cariño, mucho cariño, porque se combinaba la formación institucional con la libertad de acción en el aula. Nos construíamos las unidades didácticas, investigábamos sobre materiales, nos daban cursos... Nos daban múltiples cursos, y recuerdo que cada vez que nos planteaban un nuevo curso, o una nueva tarea, yo bromeaba con los responsables educativos y decía: -

“¿Cuándo, de madrugada?”. Pues es que ya no nos quedaba tiempo para prácticamente ninguna otra cosa. Pero la educación era una pasión”.

Para Fidela toda esta primera etapa se caracteriza por “la búsqueda o la consolidación del gusto por educar. Por educar. Yo no me veía nunca como educadora. Yo entré medio por casualidad a una escuela de Magisterio. Recuerdo que cuando yo me vi por primera vez como educadora fue en el período de prácticas. Había una niña indefensa, una niña muy desvalida, de una familia muy desestructurada y de una zona muy mala, muy mala. Yo creo que por el contacto físico, ahí es donde yo aprendí a tocar a los alumnos. Esa niña, ya al segundo o al tercer día me esperaba todos los días a la puerta del colegio para entrar de mi mano. Y esa búsqueda del contacto físico de aquella niña que necesitaba mucho, mucho de una figura adulta, yo creo que fue la que me ganó para la enseñanza. Yo siempre recuerdo aquella niña con especial cariño porque, me ganó”.

1986 – 1990: Euforia: La educación es una pasión

El periodo de experimentación de la reforma de la enseñanza constituyó, para Fidela, una oportunidad de aprendizaje, de profundización y enriquecimiento de su desarrollo profesional y de apertura de nuevas miras. Pero sobre todo el afianzamiento de una forma de ser educadora que se fundamenta en tres pilares: (a) su pasión por aprender, para poder enseñar; (b) entender la educación como compromiso político y social; y (c) la importancia de la colaboración y el diálogo. Fidela, que se considera optimista y que cree firmemente en los beneficios personales y sociales de la educación, en esta época consolida una actitud que seguirá desarrollando a lo largo de toda su vida: convertir los problemas y los desafíos en oportunidades.

“Hay un momento donde el cambio educativo nos da al profesorado las herramientas para enseñar que algunos estábamos buscando. Nos las ofrece gratuitamente. Nos dicen: -“Vamos a hacerlo entre todos y vamos a institucionalizarlo, vamos a hacer que eso que se ha estado haciendo un poco a escondidas y un poco en tiempo extra, que ha sido un poco la búsqueda de unas cuantas personas que no están muy satisfechas con su proyecto profesional, lo vamos a hacer para todos. Vamos a hacerlo desde la institución educativa”. Para mí eso fue magnífico, porque por fin teníamos libertad para crear. Y además con las herramientas que daba la propia institución educativa, que fue el momento del proceso de las reformas de las enseñanzas, de la experimentación”.

Fidela muestra una agenda enmarcada en la euforia del momento, pero reconoce que este proceso no logró implicar a la gran mayoría del profesorado, sino aquellos grupos previamente organizados o a los motivados por las posibilidades institucionales que se les ofrecía.

“Era la época en la que efectivamente la gente que participábamos en la reforma educativa prácticamente todos nos conocíamos previamente de habernos

encontrado en distintos foros de formación. Entonces, efectivamente, hay un poquito de escepticismo. No demasiado, porque yo sigo siendo una mujer bastante optimista. Yo creo que la educación puede cambiar y que todos podemos cambiar, incluso el profesor con la práctica más consolidada puede ser *tocado por la mano de un profesional que le haga reconvertirse*, si el profesional logra llegar a ese profesor. Porque básicamente todos confiamos en la perfectibilidad humana, porque si no, no estaríamos aquí dando clases. Pero es verdad que éramos un grupo reducido de personas las que estábamos en la euforia, y había un grupo numeroso de personas que nos veían con cierto grado de sospecha. No entendían mucho...”.

Sus momentos significativos

Aunque Fidela ha caracterizado su vida profesional mediante bloques temporales configurados por ciertas características, la reconstrucción de sus momentos de cambio profesional significativos transitan sin solución de continuidad entre ellos.

Un acontecimiento importante en la vida profesional de Fidela fue la oportunidad de participar en uno de los pocos cursos de *formación de formadores* organizados por el Ministerio para impulsar el desarrollo de la reforma. A un grupo seleccionado de docentes de distintas áreas o ciclos educativos, se les formaba de manera intensiva para que después actuaran como formadores de sus compañeros, a través de los Centros de Profesores, y de impulsores de las propuestas de la reforma en sus centros.

“Hubo un acontecimiento muy importante, para mí, desde el punto de vista didáctico, que iba de mano de la reforma de las enseñanzas. Fue un curso organizado desde el Ministerio, dentro de esta dinámica de pasión por la enseñanza. Se hacen dos convocatorias y después, lamentablemente, se cercena esa política. Así, confluimos en una comunidad autónoma alrededor de 40 profesores de las distintas comunidades autónomas reflexionando, durante 2 o 3 meses, alrededor de la didáctica de un área determinada. Con ponencia y con reflexión conjunta. Era una especie de encierro voluntario de 40 docentes. A mí me tocó en Valencia. Era un curso de didáctica de las matemáticas de postgrado que lo hizo la Universidad de Valencia. Y fue una cosa magnífica desde el punto de vista humano y desde el punto de vista profesional. Salimos de allí con la idea de llevar dentro de una maleta muchas piezas de un puzzle sin armar, que, posteriormente, y a lo largo de los años sucesivos, nos permitió ir armando la didáctica de las matemáticas”.

En este contexto, el proceso de ubicación del profesorado del ciclo superior de EGB en áreas de especialidad trunca el deseo de Fidela de ser profesora de matemáticas, a pesar de su ya notable trayectoria en este campo. Pero la propuesta que le hacen de participar en el primer programa de *informática educativa* llevado a cabo en la Comunidad Canaria, la lleva a no comenzar su trabajo como profesora de inglés, especialidad a la que la habían adscrito.

“Paralelamente yo estaba estudiando Pedagogía. Me estaba licenciando en Pedagogía y termino la licenciatura en el año 86. No terminé la licenciatura en Matemáticas. La dejé en tercero y no la he retomado jamás. En el año noventa hay un cambio importante desde el punto de vista profesional para los docentes de primaria (de EGB). Y es que éramos profesores de primaria, en general, y aparecen las especialidades y las adscripciones por especialidades para irse, en el futuro, a la secundaria obligatoria, conjuntamente con los alumnos. Porque claro, a la primaria (EGB) se le quitan dos años que se pasan a los institutos de secundaria. Entonces sobran profesores que necesariamente, y por reubicación profesional, tienen que acompañar a sus alumnos. Y hay un proceso de adscripción. En esa adscripción, aunque en un primer momento se pensaba que se iba a hacer por optimización de personal, que se iba a hacer primando, por ejemplo, que los profesores fueran licenciados, para sacar partido desde el punto de vista del lugar donde se necesitaba una licenciatura para impartir clases, después, de manera corporativa, no se hizo así. Se hizo por antigüedad, ni siquiera en el cuerpo, sino en el centro. Se primó más años en un mismo centro. Y eso provocó que muchas personas que toda nuestra vida, por ejemplo, habíamos impartido una determinada especialidad – en mi caso matemáticas – nos quedáramos desubicados de nuestra especialidad. Yo me adscribí en aquel momento a inglés...”

“La licenciatura en Pedagogía me capacitaba para impartir clases de Ciencias Sociales, pero yo no quería. No quería adscribirme a una cosa para la que tuviera capacitación y que me anclara a algo que yo no quería enseñar. Entonces elegí algo para lo que no tenía capacitación y tampoco quería capacitarme. Eso para mí significaba una situación de provisionalidad que tenía que resolver más pronto que tarde. Me adscribí a inglés y nunca di clases de inglés. Yo tengo competencia de inglés para impartir clases. No competencia didáctica, pero sí de conocimiento. Tampoco tenía ningún interés en adquirir competencia didáctica. Pero justo en ese momento, cuando tengo que empezar a impartir clases de inglés, me llama un amigo, un amigo y compañero, inspector de educación de Gran Canaria, que en aquel momento se ocupaba de una cosa que se llamaba Proyecto ABACO, que trataba de la aplicación de nuevas tecnologías en la comunidad, y me pide que sea coordinadora del proyecto ABACO”.

Los cambios en su forma de entender la enseñanza

Otro eje de cambio que también recorre sin solución de continuidad las distintas etapas de la vida profesional de Fidela es el referido a su forma de entender la enseñanza de las matemáticas.

“Yo empecé como todo el mundo a reproducir el modelo. Libro de texto, explicación, problemas de aplicación y no sé qué..., muy rápidamente, descubrí que explicar no era lo mismo que aprender. (...) Cuando aparece la reforma de las enseñanzas las herramientas me vienen dadas. Me hablan de nuevos procedimientos, conjuntamente con los estudios de pedagogía, que te hablan de

que los procesos de aprendizaje son manipulativos y simbólicos. Que primero tienen que conocer las cosas por los sentidos, después interiorizarlas y transmitir las de una manera un poco esquemática, para después volverlas a conceptualizar... Dije: -“Pues sí, es verdad, es verdad que eso se aprende así”. Porque entonces me ponía en la situación y era así. (...) Entonces empiezo a utilizar materiales. Los manipulativos, todo tipo de materiales didácticos que faciliten el asunto. Eso fue como una fase intermedia. Y luego hago un descubrimiento múltiple, desde muchas perspectivas”.

“¿Dónde cambia mi concepción del asunto ya totalmente? Cuando doy clases de diversificación curricular y descubro que alumnos entre 14, 16 y 18 años -que están abocados al fracaso, pero que tienen ganas de hacerlo, aunque el medio no se ha ajustado a ellos- cuando aprenden es cuando volvemos a un modelo globalizado. No interdisciplinario, que es una palabra mucho más dura y con más precisión. Globalizado. Un modelo donde las materias no están tan disgregadas, sino que las abordamos desde un punto de vista más global. Y ese punto de vista más global, permite que la materia brille en sí misma. Y entonces empiezo a leer cosas sobre el método de proyectos. Para los alumnos de diversificación. Y me conquistó. Me conquistó. Porque el alumno aprende construyendo. Ahí es donde se construye”.

1990 – 1996: Liderazgo. Primeras experiencias en la gestión

La etapa de la profesionalización y la euforia de las primeras fases de la reforma dejan paso a la aprobación y aplicación de la LOGSE. Una ley ensalzada por los partidarios de la democratización del sistema escolar, denostada por quienes creen que la misión de este sistema es seleccionar a *los mejores*. Una ley que vehicula una propuesta curricular de expertos, que no parece conectar con los problemas reales y la cultura de los centros y que a la gran mayoría del profesorado le cuesta tanto entender como poner en práctica (Delval, 1990). Una ley que institucionaliza una reforma que comienza en 1983, experimenta un giro copernicano en 1987, no cuenta con una ley marco hasta 1990, no se generaliza hasta 1996 y nace *sin dote*, es decir, sin un sistema de financiación; se convierte en una ley que pretende generalizar una reforma que nace envejecida, a contrapelo, cansada y pobre (Sancho, 1998a). Pero que, en la experiencia vivida de Fidela, también supone una modernización y democratización importante del sistema educativo.

La LOGSE y la controvertida democratización de la enseñanza

Para Fidela, la LOGSE significó una gran oportunidad para el sistema educativo.

“El 90 marca otro hito que es la LOGSE, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Porque se produce una explosión educativa. Es decir, más niños y niñas que nunca reciben más educación que nunca en este país. Y eso no lo hemos valorado lo suficiente. Eso fue un hito importantísimo. Más niños y niñas

que nunca reciben más educación que nunca en este país. Se valora siempre el fracaso. Pero hubo un fracaso relativo. Ahora mismo, por ejemplo, estamos valorando el informe PISA, que compara nuestros estudiantes con estudiantes de otros países europeos, pero estamos haciendo una comparación internacional. Si cuando yo empecé a trabajar, en el año 78, hubiésemos comparado el nivel educativo de la colectividad de todos los ciudadanos y ciudadanas de este país, de 14 años, con respecto a los parámetros de otros países Europeos ¡Dios nos libre! ¡Dios nos libre! Porque había abandonos escolares, menos del 50% se titulaban... Yo no creo que más educación a más gente durante más tiempo pueda producir un fracaso. Es que los parámetros han cambiado y las comparaciones han cambiado”.

Uno de los aspectos más positivos de este cambio lo sitúa Fidela en el reconocimiento de que todos los individuos, independientemente de su condición física o social, tiene derecho a la educación. Algo que conecta con sus ideas y compromiso político y social, su forma de ver el mundo y de concebir el papel de la educación.

“Por tanto, el año 90 es un hito. Es un hito que genera una explosión de nuevos centros escolares. El pensar que los distintos también tienen que aprender, eso es muy importante”.

Aunque los cambios políticos, una vez más, significasen un giro en la forma de poner en práctica un proyecto tan largamente gestado y dejar en el camino el interés y entusiasmo de muchos educadores, sin haber conseguido contagiar al resto.

“Hay otro momento importante que es entre el 93 y el 96 en el que, por motivos políticos, de nuevo, pues el partido socialista se asienta en una inestabilidad continuada que le impide vigilar la correcta aplicación de esta LOGSE, que tantas expectativas nos generaba a muchos. Es un momento donde su aplicación ya empieza a obedecer a otros parámetros que no eran los meramente educativos, que fueron los que hicieron que se promulgara la ley. Y en el 96 gana las elecciones un partido que no creía en este modelo legislativo. Por tanto ya no había ilusión para ponerla en práctica”.

En este contexto marcado por una cierta decepción, Fidela, como hemos señalado, pasa a responsabilizarse del programa de informática educativa de su Comunidad, impulsado, al igual que en otras muchas Comunidades Autónomas, en la primera ola de interés por introducir los ordenadores en la enseñanza.

De profesora a formadora

Fidela comienza la década de los 90 cambiando enteramente de contexto laboral y de responsabilidad. Al aceptar participar en el Proyecto ABACO, pasa a ocupar una función, la de formadora de profesorado, que no le era completamente ajena ya que la venía ejerciendo durante todo el periodo anterior. Lo que sí le resulta totalmente nuevo es el medio para hacerlo, el ordenador. Algo que ella se plantea como un reto y como una nueva posibilidad de aprendizaje.

“Así que en el año 91 me veo adscrita a un programa que se llama ABACO, sin tener casi nada de idea de informática, con el reto de, en 3 meses, empezar a impartir clases de informática a profesores. Me tenía que aprender un programa, en aquel momento era el Framework, yo me cojo el manual y empiezo. El primer curso lo tuve que dar a mitad de noviembre. ¡O sea que fue un engaño absoluto! (risas). Pero a mitad de noviembre yo estaba preparada para dar aquel curso. Y había comprendido la importancia de la herramienta”.

Su trabajo en el proyecto le permitió profundizar su experiencia y conocimiento como formadora y descubrir la importancia de la autoconfianza y la capacidad de asumir riesgos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas adultas.

“El proyecto ABACO me dio la oportunidad de trabajar con muchos profesores. Metodológicamente con un medio, una herramienta común que era la informática. Los formábamos en dos aspectos. Primero una iniciación a la informática, para hacerlos usuarios exclusivamente, y después, ya una vez tenían esas herramientas consolidadas, pasaban a una segunda fase que era unos seminarios didácticos donde buscaban vías para el uso del software informático como aplicación de distintas materias, distintas áreas. (...) Mi empeño durante ese tiempo fue, primero, quitar el miedo al profesorado. Eso también tiene que ver con la gestión: quitarle el miedo al profesorado, ver que el medio es familiar”.

La transición a la enseñanza secundaria

Haber finalizado sus estudios universitarios superiores, su formación continuada como profesora de matemáticas y una necesidad inusualmente alta de profesores de matemáticas para la enseñanza secundaria, posibilitan a Fidela realizar lo que siempre había sido su deseo: ser profesora de matemáticas de enseñanza secundaria.

“El primer año en que yo estuve en el programa ABACO, estoy hablando del año 92, aparece una convocatoria de empleo público. Unas oposiciones para secundaria, con muchas plazas de matemáticas. Ochenta plazas de matemáticas para secundaria y para otras áreas. El caso de matemáticas era curioso porque había ochenta plazas. Cuarenta de reserva del grupo B al A y otras 40 de libre acceso. (...) Para las 40 plazas del acceso del grupo B al A nos presentamos 5 maestros, y aprobamos todos. Y el resto pasaron a turno libre. O sea que no le quitamos la plaza a nadie porque en realidad pasaron todas las plazas a turno libre. Fue un medio escándalo, porque yo oposité con una licenciatura en Pedagogía a una especialidad de Matemáticas. (...) A partir de año 92, mejor dicho, a partir del año 93, soy profesora de matemáticas. En el año 93 me adscribo a un centro de secundaria. No al que me toca en destino, sino a un centro en el que me piden que contribuya a montarlo, porque es de nueva creación, desde el puesto de la secretaria”.

Con la entrada a un instituto de nueva creación, Fidela sigue desarrollando su papel de liderazgo pedagógico ocupando un puesto en la dirección y participando activamente de la gratificante experiencia de poner en práctica los principios de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

“Estuve allí tres años, un instituto de nueva creación, ya con aplicación de la LOGSE. Estamos hablando del año 93. Ya con la ESO, con la secundaria obligatoria, y fue una experiencia estupenda, una experiencia muy bonita, muy bonita. Empezamos a aplicar la LOGSE. Por ejemplo, la evaluación eran unas sesiones maratonianas de varias horas, porque había que aplicar todos los criterios de calificación y de evaluación y ¡nadie se enteraba de nada! (risas). Y entre todos decidíamos cómo había que aplicar aquello”.

También tiene la oportunidad de conocer los dos últimos años del BUP y ser testigo del difícil proceso de reconversión de institutos de bachillerato en institutos de enseñanza secundaria.

“Como secretaria, en el año 94, vuelvo al centro que me había tocado en destino, que seguía siendo de BUP. Yo dije: -“Bueno, por lo menos veo el BUP en sus postrimerías”. Trabajé dos años en el BUP, entre el 94 y el 96. Bien también. Este centro, donde todavía tengo el destino, mientras fue de BUP fue un instituto de elite, porque el alumnado era absolutamente seleccionado. La verbena empezó después, cuando el alumnado era todo”.

Fidela acaba esta etapa respondiendo a una demanda que toca su fibra sentimental. El desafío de organizar y mejorar un centro de nueva creación en su lugar natal, lo que la encauza plenamente hacia el campo de la gestión educativa.

“Y en el año 96 abren un instituto en mi pueblo. A cincuenta kilómetros de mi centro de destino y de mi domicilio, y me piden que vaya a la dirección. Inicialmente me asusto, digo: -“¿Qué necesidad tengo de hacer cincuenta kilómetros para un lado y cincuenta para el otro todos los días, que son 100 kilómetros, que es una incomodidad”. Pero me entra el remordimiento, y a los dos días llamo a la dirección territorial y digo: -“Nunca me han pedido nada por mi pueblo, y por una vez, no puedo decir que no”. Y me voy allí y estoy entre el 96 y el 99”.

1996 – 2005: La gestión es un proyecto compartido

En estos últimos nueve años Fidela se ha dedicado de lleno a la gestión. Primero de un centro, luego de una unidad de servicio de la Consejería de Educación -lo que implica un claro componente de responsabilidad política- para pasar a dirigir el centro en el que trabaja en el momento de realizar este estudio. Pero el tema de la gestión, de la organización y el liderazgo educativo, entendido como lo hace Robertson (2005), no en términos de la posición que uno ocupa, sino de las acciones que uno realiza para mejorar las oportunidades de aprendizaje de uno mismo y de todos los integrantes de la

comunidad educativa, ha estado presente desde el principio en la vida profesional de Fidela.

En su reconstrucción de estos años de trabajo, pone de manifiesto que sus primeras experiencias y aprendizajes en torno a la gestión parten de su predisposición para abordar directamente los problemas e intentar ir encontrando vías de solución. Pero sobre todo, desde una visión de la educación que no separa la enseñanza del cuidado y el compromiso educativo del social. Esta actitud le ha permitido construirse y reconstruirse como docente y como miembro activo y responsable de una sociedad.

“Cuando abro un centro escolar de nueva creación. Ya había estado en uno abriéndolo, pero como secretaria en un equipo. Y en aquel momento la gestión volvió a ser una pasión. Y el reto fue hacer revivir una empresa fracasada, todavía sin empezar. Eso fue el reto. Me pareció que no podía ser, que la ciudad no se podía permitir que una institución educativa ya tuviera un pronóstico de fracaso, ya fuera pronosticada como una empresa fracasada sin todavía abrir las puertas”.

Entre la magia y la fuerza del poder

Fidela considera sus tres años de trabajo en este instituto de nueva creación como otra época extraordinaria. La encomienda no es fácil. La creación del centro que ha de dirigir había respondido a una imposición de fuerza política por parte del alcalde, que lo había enfrentado con una buena parte del pueblo. Pero Fidela aborda el problema de frente y lo convierte en una oportunidad de aprendizaje para ella y el equipo de profesores.

“Fue otra etapa feliz de profesión. Porque coexistió con la ilusión por abrir un nuevo centro, con equipos de profesores muy jóvenes, muy entusiastas, interinos y substitutos, que normalmente están de paso en todos sitios, pero tienen un gran bagaje, porque conocen todo tipo de alumnos y todo tipo de colectivos. Yo creo que el reto, que era ilusionante para algunas personas, se contagió al resto. Y ese fue un período realmente feliz”.

Una de las características de la vida profesional de Fidela es situar los problemas donde se generan, analizarlos desde sus componentes, buscar información, estudiar, para entenderlos, aunque esto la lleve a trascender aquello que se tiende a considerar privativo del ámbito de la educación.

“Yo toda mi vida había estado leyendo libros de pedagogía, de didáctica, pero en aquel momento entendí que todo lo que había leído no me valía de nada, y empecé a leer libros de marketing (risas). De marketing en general. Porque yo lo que tenía era que *vender* que aquel centro era bueno, bonito y barato, y que era maravilloso. Y que, aunque no tuviera historia ninguna, ya tenía historia de entrada, porque íbamos a ser una serie de profesionales ocupadísimos y empeñadísimos en que aquello fuera una empresa exitosa. Y esa idea, yo creo que la compartimos desde el principio todo el profesorado”.

“A medida que iban llegando los profes les explicaba lo que había y entre todos formamos un equipo de éxito para aquel centro que era un fracaso inicial. Empecé en aquel centro con 187 alumnos y a los tres años lo dejé con casi 500”.

Pero la fuerza del poder político mal entendido, que interfiere en la vida de los centros y la precaria autonomía de las instituciones escolares, llevan a Fidela a dejar el proyecto. Se toma la tensión creada por el alcalde como algo personal, aunque luego descubra que no tenía que ver tanto con la persona que ocupaba la dirección, como con el hecho de utilizar el poder público para zanjar problemas estrictamente privados.

“Lo dejo por un conflicto.... Bueno, yo me reto a mí misma con que cuando yo me vaya tiene que quedarse gente allí preparada, con la capacitación profesional para ser director o directora. El tercer año, en los procesos estos de acreditación para la función directiva, en la zona se acreditan 5 profesores. (...) Pero los profesores piden colectivamente que renueve. Hacen una recogida de firmas donde firma el 100% pidiéndole a la consejería que yo renueve. Ese año tengo un conflicto gordo con el alcalde del pueblo. Un conflicto muy fuerte, muy fuerte. Un conflicto de competencia”.

“En aquel momento reflexiono y digo: -“Es malo, en un pueblo tan pequeño, que yo sea la directora, porque este conflicto puede perjudicar a la institución. A mí no, porque yo tengo fortaleza para resistir, pero la institución va a resultar perjudicada”. Y entonces doy un paso atrás. A posteriori he visto que a lo mejor no fue muy afortunado, porque era un problema... Creo que no era tanto de la persona que estuviera, sino de: -“Yo quiero mandar en esta trozo de mi finca y aunque no me competa alguien me tiene que dejar hacerlo”. Y eso para los docentes es muy duro. Puede plegarse uno durante un tiempo hasta que llega la alcaldada y entonces ya, sea quien sea, yo o quien sea, pues dice que no. Porque en algunos casos son incluso ilegalidades. Y entonces me marché”.

La responsabilidad política

Fidela vuelve a su plaza de profesora de matemáticas, pero no se queda mucho tiempo. Una nueva llamada, ya una constante en su vida, le lleva a aceptar un cargo con responsabilidad política.

“Me marchó, estoy dos días en mi centro de destino, este centro de BUP en el que tengo la plaza, y entonces me llaman de la consejería de educación ofreciéndome un jefatura de servicio. Yo tengo cierto rechazo, porque la adscripción política de la consejería no es la mía, y a la directora general que me llama le digo: -“Mira, es que tú sabes que yo soy socialista”. -“Sí, sí ya lo sé, y no importa”. -“¡Pero socialista de carné!”. -“Sí, sí, eso está hasta consultado con el consejero y no importa”. Y en ese momento pensé: -“Bueno, ellos comen con cualquier persona, pero yo no sé si debo de sentarme en esa mesa”. Y lo consulto. Pido un tiempo y lo consulto. Lo consulto con personas en las que confío, que es lo que siempre hago cuando no sé qué decidir; consultarle con muchas personas. Y al final decido

ir. Voy de jefa de servicio de una cosa que se llama ‘Renovación de las enseñanzas en ordenación educativa’ que lleva las áreas del currículo, el centro de desarrollo curricular, lleva toda la parte de implantación de las enseñanzas, orientación y necesidades educativas especiales y las enseñanzas artísticas”.

Desde esta nueva posición Fidela descubre el enorme poder que tienen las personas que ocupan puestos de responsabilidad en la Administración. Aquí, su forma de enfocar los problemas, de impulsar o frenar los procesos, de tener o no en cuenta a los otros, ya no afecta sólo a un grupo de alumnos o a un solo centro, sino que influencia ámbitos importantes de la vida de toda una Comunidad Autónoma.

“Pero sí tuve grandes satisfacciones en otras áreas. Y el modelo de gestión fue ver cuáles eran las necesidades más acuciantes, los puntos negros, lo que se había abandonado, o dónde se podía hacer algo que, a lo mejor, a otras personas no se les hubiera ocurrido. Pongo unos cuantos botones de muestra de lo que fue mas satisfactorio y lo menos satisfactorio. Creo que era la jefatura de servicio más interesante de todas las que tenía educación. Pues tenía que ver sobre todo con el desarrollo curricular y con enseñanzas especiales y también con la atención a los colectivos más desfavorecidos o menos atendidos. Y eso para mí era un reto. Volvió a ser un gran reto. Porque había cosas muy desarrolladas, otras que no se habían tocado, otras no compartidas, y algunas que se me quedaron en el tintero”.

Pero los cargos de gestión política también gozan de autonomía limitada, tienen sus peajes y su parte de vasallaje. En este contexto Fidela descubre la importancia del *no*. El valor de no querer aprender a hacer aquello que la daña, que va contra sus convicciones y, para ella, contra la mejora de la enseñanza y los derechos civiles de algunos chicos y chicas. También la importancia de estar preparada para abandonar, aunque el abandono la lleve a la pérdida de ese poder.

“En medio de eso aparecen los nuevos currículos del ministerio, los que se publican previo a la Ley de Calidad. Y eran horribles. Era un listado de temas. Era como cuando yo estudiaba en el plan del 54 que había un programa que venía dentro de todos los libros de texto y era el listado de temas. (...) Muchas Comunidades asumieron ese listado de temas tal cual. Otras dijeron: -“Eso no nos interesa”. (...) Aquí había obligación por pacto de asumir los nuevos contenidos. Y ahí se hizo la gestión, yo creo que muy interesante, de crear de nuevo equipos profesionales que desarrollaran ese listado de temas, con los modelos que el profesorado ya conocía y que había desarrollado la LOGSE. De contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Recuerdo que uno de los equipos dijo: -“¡Me das un retal y quieres que haga un traje!”. Y yo dije sí, quiero que hagas un traje, y un traje bueno e interesante para los alumnos y para que los profes puedan, con los procedimientos ya aprendidos, poderlo desarrollar”.

“(....) [Pero] me voy. Me voy cuando se nos presenta el proyecto de Ley de Calidad, en el que la consejería de educación del gobierno de Canarias tenía que contribuir aceptándolo, porque había pacto con el PP. Entonces yo me siento muy

incapaz de vender aquel modelo con credibilidad, después de tener dos reuniones en el ministerio. Y entonces presenté mi dimisión. Me la aceptaron y me volví a mi centro”.

Un año de transición

Fidela vuelve a su antiguo centro de BUP, ya convertido en IES, y se encuentra con una situación de *impasse* que la sobrepasa. Está acostumbrada a dar respuesta a los problemas y le afecta de forma negativa la situación de malestar paralizante.

“Cuando salgo de la consejería, de nuevo retorno a mi plaza y no me sentía muy cómoda. Es un centro con excelentes profesionales, individualmente vistos, pero sin proyecto común. Sin proyecto educativo y con muchas dificultades para hacerlo, porque no había conexión. Y eso realmente determina hoy en día lo que es el trabajo de un centro. La existencia de un proyecto común o la no existencia de un proyecto común. (...) Llegó un momento en que yo me sentía mal. Una vez alguien me detectó mala cara cuando salía y me pregunto: -“¿Qué te pasa?”. Digo: -“Quiero que me manden para mi casa o que me dejen mandar, ¡porque yo así no puedo continuar!”. Y entonces me hacen la oferta de irme a dirigir este centro [se refiere al que trabajaba en aquel momento] (...) y me pareció un reto, un reto interesante y bonito, y en contacto con un mundo, que es el mundo artístico, que a mí me apasiona”.

Y un nuevo hito

En el momento que escribimos esta historia Fidela sigue ocupando el cargo de directora de un centro de enseñanzas artísticas. Hacerlo supuso, además de liberarla de un ambiente de trabajo que la ahogaba, un nuevo desafío y una nueva posibilidad.

“Estoy trabajando en comisión de servicio en un centro de enseñanzas artísticas, que es un centro de enseñanza postobligatoria. Se imparten clases de bachilleratos artísticos y ciclos formativos artísticos. Estoy como pez fuera del agua porque no es mi plaza, ni siquiera mi especialidad corresponde a la especialidad de matemáticas, que es otro cuerpo de la escuela. El motivo de estar ahí es un motivo exclusivamente de gestión. La escuela se quedó hace dos años y medio sin director y yo había tenido un puesto de responsabilidad en la Consejería de Educación, como responsable de la unidad de ordenación educativa y había llevado las escuelas de enseñanzas artísticas en su totalidad. Y bueno, pues tenía el contexto de las escuelas, de conocer la normativa y la forma de organizarse”.

Hasta aquí la sucesión de los hitos más importantes de la historia de vida profesional de Fidela, engarzados en una línea de cambios continuados a los que se enfrenta desde el deseo de mejorar tanto su trabajo como la educación. Antes de encarar el final de etapa en la que la hemos encontrado para realizar este trabajo, detengámonos en uno de sus episodios de liderazgo educativo.

Cómo se aprende a ser líder educativo

La noción de liderazgo educativo suele tener mala prensa en el mundo de la educación española porque evoca al líder autoritario y las relaciones de poder asimétricas. Sin embargo, en países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Australia o Nueva Zelanda, el liderazgo educativo, que transforma al director en alguien que educa y se educa junto con el profesorado, el alumnado y, en algunos casos, las familias; que *invita* y posibilita que todos a sean líderes educativos, en el sentido que habla Jan Robertson de ser capaz de aprender y de posibilitar el aprendizaje de quienes le rodean; y que es capaz de combinar la exigencia con el cuidado, se considera cada vez más como algo fundamental para promover y mantener procesos de mejora de la enseñanza (Stoll y Fink, 1999, Robertson, 2005, Hargreaves y Fink, 2006). Fidela está convencida de la necesidad de liderazgo educativo para llevar a cabo los proyectos, de que *hay motores educativos*, y que todo se puede aprender.

Asumir una posición explícita de liderazgo educativo y tener claro, como pedía Freire (1997), que la educación es siempre política y que hay que preguntarse qué clase de política hacemos en el aula y en la escuela y a favor de quién estamos los docentes, no siempre es una tarea fácil. Fidela se enfrentó a situaciones difíciles en las que tuvo que dirimir el tema, cada vez más controvertido, de hasta qué punto los derechos laborales del profesorado pueden erosionar el derecho a la educación del alumnado.

“Hubo un momento duro donde el centro fue mirado con lupa, porque fue un momento de huelga generalizada de la enseñanza, por un motivo que era una hora que la consejería pedía que hiciéramos por la tarde de recepción a los alumnos. Inicialmente yo fui muy cuestionada por mis compañeros de la izquierda. No me importó demasiado porque además a quien me lo preguntó le di la explicación que di al claustro. Más que un claustro una reunión de profesores para ver cómo íbamos a reaccionar ante la huelga. Y entonces les dije: -“Miren, si yo estuviera trabajando en una zona urbana, donde los medios son muchos, posiblemente estaría en huelga, pero ahora mismo, la única reflexión que puedo hacer ante una huelga que me pide a mí que escatime a los padres de mis alumnos una hora de tarde cada quince días... Es que nosotros tenemos padres y madres de alumnos que trabajan el triple que nosotros, también en horario, y cobran un tercio. Pero además que se levantan de madrugada y dan una vuelta a la cordillera para ir a trabajar al sur, a los tomates, o en el mejor de los casos, a la hostelería, limpiando baños. Y como yo soy incapaz de hacer algo que no pueda explicar, yo, a los padres de mis alumnos, esta huelga no se la puedo explicar. No, no sé cómo explicarles que yo no quiero quedarme una hora cada quince días para recibirlos. No lo sé explicar. No tengo argumento”.

Entonces en mi centro no hubo nadie en huelga. Yo creo que ese argumento valió para casi todos.

Este de proceso de aprendizaje del liderazgo educativo, que conlleva una buena dosis de reflexión y deliberación, no lo hace ella sola con quienes trabajan con ella, sino que se acompaña del conocimiento y la experiencia generada por otros. “Sí. La reflexión personal en base a lecturas. Lecturas incluso alejada de lo que era la educación propiamente dicha”.

Revisitar el pasado, soñar el futuro

Fidela, acaba de estrenar 50 años. Tiene 27 de experiencia laboral en el campo de la educación y se plantea a menudo cómo encarar los próximos años. Aprovechando este momento de reflexión que le brinda la oportunidad de escribir su historia de vida profesional, vuelve la vista atrás para preguntarse lo que haría diferente de volver a vivirla: *¡Casi todo! Casi todo lo hubiera hecho de otra manera, sí;* para resumir lo que ha aprendido y explicitar lo que la sigue motivando a trabajar con entusiasmo.

“Que sigo aprendiendo. Sigo formándome. Para mí cada día que empieza es una nueva oportunidad. (...) Creo que el hilo conductor de mi vida ha sido la búsqueda permanente de la creatividad y de la innovación en educación. A mi edad, que tengo una edad más o menos avanzada, tengo 50 años, percibo en muchos de mis colegas cansancio, ganas de jubilarse. Hablo con mucha gente, pero no personas aisladas, sino un colectivo bastante amplio, que les sobra la educación. Y a mí todavía me falta tiempo. Y lo achaco a que no he estado en escenarios fijos permanentes, sino que continuamente el ejercicio profesional me ha permitido crecer, no sólo profesional sino personalmente. Y mantener viva la curiosidad. (...) En mi caso los cambios han sido estimulantes. Me han permitido mantener el crecimiento personal y profesional. Yo creo que el profesional educativo no es un pronóstico sino es un proyecto que se va haciendo en la acción. Yo siempre digo que cuando deje de aprender, o cuando un año sea incapaz de reconocer que he conseguido mejoras profesionales, o mejoras para mis alumnos, o mejoras en mis reflexiones educativas con respecto al año anterior, ese es el momento de irme para mi casa. Y yo creo que todavía puedo aprender. Por eso no estoy cansada”.

Capítulo 8

Construirse desde la posibilidad de poder elegir

Patricia Hermosilla, Fernando Hernández y Xosé Manuel Soto

Introducción

La elección de Xosé Manuel nos vino sugerida por un colega de la Universidad de Valencia a quien planteamos las finalidades de la investigación. Nos pusimos en contacto con él por correo electrónico explicándole nuestro proyecto y nuestro deseo de poder contar con su colaboración. Respondió con prontitud e interés. Realizamos dos entrevistas sobre las que elaboramos una primera versión de la historia de vida. Al enviarle el último borrador Xosé Manuel nos comentó:

“La primera impresión que uno tiene después de leer todo el documento que sigue es de sorpresa, por la cantidad de anécdotas e informaciones hilvanadas en un discurso organizado, a la vez que agradecimiento, por tener la suerte de poder reflexionar sobre la actividad profesional y desarrollo personal. Ciertamente es muy escasa la atención que se dedica al profesorado, a conversar sobre sus expectativas, deseos, frustraciones... toda la carga emotiva que llevamos dentro y que se manifiesta en la comunicación que establecemos con los alumnos”.

“En segundo lugar me ha parecido que no se resaltaba lo suficiente mi relación con otras personas, pues sin ellas yo no podría haber elegido mis caminos. A veces me veo un poco como un náufrago en un mar ignoto y eso no es así. Los nombres de las cosas (hechos, emociones, opciones) han estado condicionados por la presencia de personas que me han acompañado en los momentos de decidir. Los padres que tuvieron que esforzarse para que sus hijos (entre ellos yo) pudieran estudiar fuera de casa, los amigos que te apoyan en los momentos de duda”.

“En mi caso las decisiones profesionales, que es lo que se narra en este documento, han estado sustentadas en una decisión personal, pero con la seguridad que te concede el poder compartirla con personas en las que tienes confianza”.

Una historia de vida puede comenzar por la reconstrucción de un trayecto biográfico. En ocasiones los investigadores necesitan ponerlo en relación con su contexto. En otras, son las propias marcas de la narración las que le dan su valor de referencia. Esta fue la decisión que tomamos para construir la historia.

Hitos para reconstruir un itinerario

Pensarse para repositionarse

A diferencia de otros educadores que participan en esta investigación, que suelen comenzar por los inicios de su interés por la docencia, Xosé Manuel comenzó su relato con una instantánea en la que mostraba una toma de postura:

“Soy Xosé Manuel Souto, un gallego en Valencia, emigrante, a pesar de que a muchas personas les desagrada esa palabra de emigrante, y una persona a la que le agrada su profesión, y que tiene dos intereses fundamentales. Por un lado, desde una perspectiva más ciudadana y personal, le agradaría transformar la sociedad, en una sociedad más solidaria y más justa; y desde una perspectiva profesional aportar su conocimiento desde lo que es el urbanismo y el territorio por un lado, y por el otro la enseñanza”.

Stuart Hall (2000) señala que la construcción de la identidad es un punto de encuentro o sutura, que se articula en torno a las diferencias y los límites. La construcción identitaria de Xosé Manuel parece transitar por tres marcas, que tienen que ver con el origen (de dónde se es), el proyecto social al que se vincula y la profesión docente. La sutura la articula en torno a una inquietud: “Buscar cosas que tú crees que estén de acuerdo con tu forma de ser, y con lo que tú crees que tienes que hacer en la vida”.

La historia de vida, el espacio del decir-se con otro que posibilita construirse en una historia se constituye en sí misma, más allá de los fines de la investigación, como un lugar de reflexividad. Desde ese lugar Xosé Manuel hace explícito su proyecto de educación como proyecto social.

“Yo creo que es el deseo de buscar, salidas a una situación que no te gusta. De estar siempre buscando con una actitud un poco inconformista, una manera de educar diferente, una manera de trasladar lo que tú crees que debe ser la educación a otros sectores de la sociedad, a otros profesores. También por eso me interesó mucho el movimiento de padres y madres. Entender la educación no sólo referida a los profesores sino también a las familias. El poder contagiar un poco a los alumnos la posibilidad de cambiar cosas, esos serían los ejes fundamentales es decir, el poder transformar desde la educación y por medio del diálogo algunas situaciones”.

Lo que significa que el proyecto social se *encarna* en y desde las relaciones que posibilita la educación. Relaciones que articulan los siguientes párrafos.

La docencia un sueño personal y responsabilidad de transformación social

Como otros jóvenes en los años setenta, en los epígonos del Franquismo, Xosé Manuel inicia su trayectoria en la docencia vinculándose a los grupos católicos que desplegaban

un intenso compromiso social y que seguían la estela de los cambios que había puesto en marcha el Concilio Vaticano II. Unos cambios que en el caso español servirán de punto de encuentro entre lo religioso y lo político para conformar el tránsito hacia la España democrática y constitucional.

El escenario de su primera actividad como educador será en su Galicia natal, donde un Xosé Manuel casi adolescente, sitúa su primera experiencia de descubrimiento de la relación entre la realidad social y la escolar.

“A los diecisiete años, en esa adolescencia que vas buscando tu futuro, estaba en contacto con esos grupos parroquiales que había en los años 70 en España, y daba clases a chicos que no podían pagar las academias, para preparar los exámenes de septiembre. Yo estaba en ese momento en COU. Al año siguiente, combinaba esa actividad en ese grupo parroquial con dar clases particulares para conseguir dinero para irme de vacaciones fuera de España”.

“De tal manera, que recuerdo siempre esos dos momentos en mi vida, porque de alguna forma yo disfrutaba, gozaba enseñando a aquellos chiquillos del grupo parroquial, y después veía que también era posible ganarme un dinero a través de la enseñanza”.

La tarea de la memoria en las historias de vida se constituye en un tránsito entre el pasado y el presente, entre el relato que apela a la reconstrucción de lo narrado como vivido, y la posibilidad de transitar por el presente desde la visión sobre el pasado.

“Cómo he ido cambiando. Y después, al mismo tiempo, viendo cómo las ilusiones esas que tenías al principio de alguna manera se han moderado también. Es decir, eso me ha ayudado a conformar la idea de que cada vez se es un poco más conservador, en ciertas ideas, pedagógicas, y en ilusiones de la vida, ¿no? Como si toda esa ilusión inicial fuera ahora apaciguándose un poco”.

En el caso de Xosé Manuel moderar las ilusiones no supone suprimirlas sino quizá, como se irá viendo a lo largo del relato, desplazarlas hacia otros escenarios. Sobre todo, porque el contexto en el que brotaron las ilusiones ha ido cambiando. Por tanto, los proyectos –más que las ilusiones- pasan a ser otros, pues los sujetos, que son sus portadores, van asumiendo otras responsabilidades –otros lugares sociales- que les hace redirigir sus finalidades sociales y personales.

La formación para la docencia

Uno de estos lugares sociales será el de la formación para ser docente. El recorrido de Xosé Manuel en este campo se inicia en la Universidad de Santiago de Compostela donde, entre los años 1973 y 1978, realizó la licenciatura en Geografía, en la especialidad de Geografía Aplicada. Este mismo año obtuvo el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Pero no se detuvo aquí su formación. Entre 1979 y 1982, cuando ya trabajaba como profesor, estudió la licenciatura en Historia. De manera paralela, en 1980 y 1981, inicia sus estudios de doctorado en la Facultad de Geografía e Historia, periodo en el cual tuvo una beca de colaboración en el área de Historia Económica. La Tesis se la dirige el profesor Horacio Capel de la Universidad de Barcelona, pero la presenta en gallego en la Universidad de Compostela.

A partir de 1986, el partido socialista, ya en su segundo periodo de gobierno, comienza a impulsar la experimentación de la reforma, que se aprobaría con la LOGSE en 1990.

Se ensaya una reforma experimental en varios centros que se apuntan voluntariamente, que consiste en incentivar y difundir las buenas prácticas (Carbonell, 2005: 51).

Durante este tiempo y vinculado a los Centros de Profesores se llevó a cabo, durante en un trimestre, una serie de seminarios intensivos que tenían como finalidad acreditarse como “Formador de formadores” para luego, actuar como asesores de proyectos de innovación y de grupos de formación en los CEPs.

En 1988 Xosé Manuel realiza uno de estos cursos en la Universidad Autónoma de Barcelona. Formación que completa en 1990 con un Master de Didáctica de la Geografía y la Historia en la Universidad de Valencia. De esta manera realiza el primer tránsito de su actividad como profesor a la de formador. Tránsito que será una constante en su trayectoria.

Pero no sólo será la huella de la formación institucional la que irá dibujando su perfil como docente. Será, sobre todo, la impronta de algunos profesores con los que se va encontrando en el bachillerato y en la universidad, en los que irá encontrando un reflejo en que mirarse, en quienes encuentra referentes para construir su identidad como docente. Ante la pregunta ¿quiénes han sido tus maestros y por qué? responde:

“Es una pregunta muy interesante, porque (...) como la formación de profesorado es tan autodidacta y no ha sido reglada, pues vas cogiendo modelos de profesores, que de alguna manera te van creando en ti, un ideal. Entonces, yo podría decir que el primer profesor que a mí me impactó, (...) fue un profesor que tuve en el último año de bachillerato, (...), que se llamaba Don Pedro Núñez, que hizo una cosa que me dejó entusiasmado. Primero, que nos abría su biblioteca, íbamos a su casa y cogíamos libros, y después, que nos dio unos premios a los que mejor cogíamos los apuntes. Que en aquel momento eran unos premios de una cantidad enorme, (...), y los daba él de su bolsillo. (...) Quería premiar que los alumnos pudieran trabajar autónomamente cogiendo apuntes, para que no se siguiera el libro de texto. Ese profesor, que además cada día te llevaba un libro diferente, que él estaba leyendo y lo comentaba, y que además era un apasionado de la historia, te invitaba a los cursos que él daba en verano para universitarios y cosas así. Eso me impactó, porque me hizo ver que era una profesión vivida y todo eso. Ese fue un modelo que, de alguna manera, creo que me condicionó a hacer Geografía e Historia”.

La referencia que primero encuentra en el instituto se completa con otros dos profesores, uno en la Universidad de Santiago y otro en la de Barcelona.

“Después en la Universidad tuve algunos, pocos profesores, que me impactaron mucho. El que hizo que cambiara yo de historia a geografía, que fue una persona que no era del departamento de geografía (...) era un profesor de Magisterio, (...), mayor ya, pero que nos habló otra vez de la geografía de la vida, de salir al campo, de entender la vida de las personas, de entender que la geografía no se hacía en los gabinetes sino que se hacía paseando, observando, analizando qué pensaban las diferentes personas que él podía entrevistar. Este profesor era Francisco Río Barxa”.

“Después un gran profesor de filosofía, Javier San Martín. Un profesor de filosofía que hacía seminarios sobre libros que al principio nos parecían a nosotros rarísimos. Cuando empezamos a hablar de Foucault, de Marcuse, de antropología, del libro de Lynch (La imagen de la ciudad), que nos daba para empezar a meternos en el mundo de la interpretación de textos. Ese fue otro modelo. (...) Los que yo más recuerdo así con agrado fueron esos dos. Uno por la forma de entender la geografía y otro por la forma de entender la enseñanza”.

“El otro gran profesor fue el director de la tesis Horacio Capel, que está en Barcelona. Porque si yo hice la tesis doctoral fue porque le dije: -“Yo hago la tesis si tú me la diriges, si no, no me interesa, porque me interesa estar con una persona con la que pueda aprender”. Horacio Capel es una persona con la que pude comprobar que una cosa es la crítica intelectual y otra cosa es el respecto personal y la afabilidad”.

La idea de “buscar la motivación en el propio alumno” constituye el espacio de intersección que permitirá a Xosé Manuel encontrar un puente entre la formación académica, la práctica docente y su proyección como formador. Establecer este tipo de relaciones no es frecuente entre el profesorado de secundaria, que se ve a sí mismo, sobre todo, como un especialista en los estudios que cursaron en la universidad. Lo que nos sitúa lejos de una idea eficientista y homogeneizadora de la tarea de educar, y en cambio nos acerca a la noción de una práctica encarnada en la propia vida, a *una profesión vivida*.

“Un profesor es una persona que tiene que estar enriqueciéndose siempre personalmente para, desde la comprensión de nuevas situaciones de vida, poder compartir con otros, otras situaciones”.

Posición que se puede vincular a algunos de los hallazgos que ha planteado la investigación sobre trayectorias de vida docentes,

(...) el proceso de convertirse en profesor es ‘altamente interactivo’, lleno de contradicciones, con una ‘interacción constante entre la elección y las restricciones’, un proceso ‘en el que influyen los profesores y que ellos mismos

configuran,...' incluso mientras se está buscando un lugar dentro de la comunidad de educadores (Zeichner y Gore, 1900: 341, en Bullough, 2000: 101).

Etapas de su trayectoria profesional

Xosé Manuel identifica tres etapas, en las cuales trabaja en diversos ámbitos del sistema educativo, mientras transita entre Galicia y Valencia.

Los primeros años, de 1979 a 1986: La educación como proyecto de transformación social

Tres institutos, dos comunidades autónomas, y la inmersión en una actividad nueva como es la gestión de la formación permanente del profesorado no dejan de ser tránsitos y cambios notables en un periodo de ocho años. Algo que, por otra parte, suele constituir la trayectoria de los docentes en España, hasta que consiguen la plaza que antes se llamaba *en propiedad* y ahora *definitiva*. De estas experiencias Xosé Manuel destaca, con un recuerdo especial, su primer año como profesor en el bachillerato nocturno en el centro de A Guía de Vigo.

“He tenido la gran suerte de que el primer año de profesor pude dar clases a personas que trabajaban. De esta manera lo que hice fue la enseñanza la geografía vinculada al trabajo de las personas que iban como estudiantes de nocturno. De tal manera que el campesino explicaba cómo era la agricultura y podía comparar otras agriculturas con la suya. La persona, me acuerdo perfectamente, que trabajaba en el registro de propiedad, que había comenzado a estudiar eso del registro de propiedad, explicaba cómo evolucionaba por el urbanismo. Las personas de (la fábrica) Citroën, que iban todos los días de madrugada y volvían después, bueno, pues así un poco. Incluso un policía nacional, también había podido estudiar cuál era la función de policía nacional. De tal manera, que ese primer año para mí fue un año de un interés tremendo, porque al mismo tiempo que me lo pasaba muy bien, porque finalizaba en las aulas a eso de las 10:30 de la noche una cosa así, e íbamos a cenar muchas veces alumnos y profesores, pues supuso una satisfacción tremenda: qué suerte poder trabajar en lo que me gusta”.

En el bachillerato nocturno Xosé Manuel comienza su andadura docente, en un periodo en el que también lo hace el nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) que se vincula a las reformas promovidas por la LGE (1970). Este marco legislativo, junto al saber fruto de las experiencias antes relatadas, le posibilitan llevar a la práctica su manera de entender la actividad pedagógica.

“Un instituto precioso, que te quedabas enamorado mirando el mar desde ahí, y donde comienzas a ver cosas diferentes. De lo que tú te habías preparado para dar clases, y de lo que tú ahí encontrabas, porque es un barrio periférico de Vigo, y donde te encuentras cosas, donde tú te tienes que situar”.

En ese marco, frente al mar de la ría de Vigo, será donde Xosé Manuel fortalece su deseo de ser profesor y el sentido social de su profesión, en contacto con una realidad, la de los hombres y mujeres que después de una jornada laboral acuden a estudiar a un instituto de un barrio periférico. Esto le hará plantearse que en la enseñanza es el encuentro con las personas lo que marca la diferencia.

“Comienzas a ver que el mundo de la enseñanza no es el mundo de las letras, los libros, sino que se mueve entre personas diferentes que tienen un mundo muy diferente, al que tú habías pensado”.

No hay que olvidar además, cual era en aquel entonces la situación de la enseñanza secundaria en España.

Mientras la tasa de escolarización –en la secundaria- en 1970 oscilaba alrededor de un 30% según las diferentes edades que se abarquen, en los países más desarrollados de Europa oscilaba desde un 70% a una tasa próxima al 100%. Una de las causas de la baja escolarización debe atribuirse a que la enseñanza secundaria constituye un nivel voluntario, siendo un motivo alarmante de preocupación la alta tasa de abandono al finalizar la escolaridad obligatoria a los catorce años, algo más del 50% en 1997 (Puelles, 1999: 370).

Pero la experiencia en Galicia termina después de cuatro años, cuando accede a la cátedra, y en una España que todavía no tiene una mirada autonómica, el desplazamiento hacia lugares donde hay institutos de nueva creación se hace inevitable.

Su estancia en País Valenciano le brindará, en 1985, la oportunidad de trabajar como director del Centro de Profesores de Alicante.

“Nosotros éramos unas personas muy ingenuas en el buen sentido de la palabra. Por ejemplo, en este primer año se constituyeron noventa grupos de trabajo en los que participaron 150 personas. (...) fue una experiencia muy dura, porque se trabajaba muchísimo, pero muy gratificante. Fue una época de una ilusión tremenda, y se hicieron publicaciones, instrumentos de enseñanza, después una revista que se llamaba Socilandia, que era para cosas sociales. Y otro tipo de material como fue la revista Fulcre. Fue una época de mucha producción, y de muchos grupos de trabajo. Por eso, en el año 86 ya, desde la visión que tenía de la educación, aquellas cosas comenzaron para mí a tener un techo, un horizonte que me hacía pensar que ya no podía subir más. Es en ese momento, cuando me dicen que si estaría mejor en Valencia, como director de servicio”.

La tentación de la política se abre paso en la trayectoria de Xosé Manuel, como también en otros profesores que habían apostado por el cambio. Pero decide hacer una parada y dejar el Centro de Profesores donde había ido en comisión de servicios.

“Me tiró para atrás, a lo mejor fue un prejuicio, a lo mejor ahora volvería a aprovechar esa oportunidad, pero en aquel momento, no me veía en un despacho gestionando cosas. Aquello me aterrorizaba, me asustaba, que fue lo mismo que me tiraba para atrás cuando tuve que hacer el proyecto de reforma. Eso de escribir

cosas para que otros hagan algo, en ese momento me producía una sensación incómoda y por eso lo dejé”.

Esta decisión tiene efectos importantes, pues le lleva a volver a la enseñanza, con lo que ello supone de volver a empezar con los traslados y desplazamientos. De nuevo ha de volver a Galicia. Sin embargo, ahora no puede pensar sólo en sí mismo, pues hay dos criaturas por medio. Eso le llevará a una itinerancia de un año entre Valencia y Galicia, en la que, recupera una tranquilidad en el trabajo, que le permitirá desarrollar nuevos proyectos.

“Preferí arriesgarme (...) Y volver al instituto. Lo que supuso para mí una oportunidad de volver a encontrarme muy tranquilo, con lo que yo quería y tener mucha suerte”.

La suerte de la que habla, va a significar entrar en una etapa en la que vuelve a la formación, a la realización de materiales *diferentes* para la enseñanza y al inicio de su andadura como investigador.

De 1987 a 1996: Transformar la educación desde la didáctica

Participar en la reforma que tiene lugar antes de que el Ministerio de Educación opte por el Marco Curricular que César Coll había escrito para las adaptaciones curriculares en Cataluña, fue para muchos educadores una tarea apasionante. Un reto en el que podían hacer extensivo lo que ya habían llevado a la práctica en los centros y en grupos de trabajo.

Durante el curso académico 1987-1988 se celebraron seminarios, coloquios, jornadas, conferencias educativas, bien a instancias de organizaciones privadas, muchas de ellas financiadas con ayudas económicas proporcionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. A título puramente indicativo, y según datos publicados por ese ministerio, la dirección general de Renovación Pedagógica, principal responsable de la reforma en dicho departamento, registró 1.270 actos, de los cuales 399 fueron organizados por los Centros de Profesores o por diversos centros docentes, 303 por distintas asociaciones, 199 por las administraciones autonómicas o direcciones provinciales, 194 por organizaciones sindicales y 175 por múltiples entidades (Puelles, 1999: 422).

A ésta será la dinámica a la que se incorpore Xosé Manuel, a su regreso a Valencia en 1988, en pleno debate sobre la necesidad de la reforma, que había comenzado en 1983 con la voluntad política del ministro Maravall y culminaría en 1989 con la publicación del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, bajo el ministerio de Javier Solana.

Lo que estaba ocurriendo en las escuelas cuando Xosé Manuel pasa a formar parte del equipo de la reforma en Valencia era el reflejo de los últimos coletazos de la reforma educativa de abajo a arriba que, siguiendo el modelo del desarrollo del currículo en los

centros (Stenhouse, 1984) se había intentado llevar a cabo en los primeros gobiernos del PSOE.

Este ambiente se le presenta como ideal para poder llevar a la práctica lo que ya había ido experimentando, tanto en su actividad como profesor, como en su etapa en el CEP de Alicante.

“Veo que hay otra oportunidad para aprender, y para disfrutar de la enseñanza desde la perspectiva que yo veía, que era lo de poder entrar en las aulas. Llego a pactos con bastantes profesores, y entonces me dejan entrar a experimentar aquello que teníamos. Lo que tengo que decir es que siempre tuve mucha libertad para poder hacer lo que quisiera, que lo único que se me dijo es que mi compromiso era hacer un material y hacer una propuesta y que por tanto, hiciera lo que quisiera, pero que al final tenía que cumplir con ese compromiso. Ahí disfruté, lo pasé bien, incluso es de las cosas que creo que hay que valorar mucho, porque se nos permitió que al final no hiciéramos como en el MEC esa secuenciación del primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO”.

Como señala Carbonell (2003:122) “Estas innovaciones aportaron entusiasmo, diversidad y frescura”, pero como tan a menudo sucede en este país, las propuestas de cambio no suelen acompañarse de investigación de seguimiento y del necesario apoyo político.

Diversas son las causas que se han apuntado para explicar por qué no se continuó con esta reforma de abajo a arriba. Desde que la consolidación del PSOE en el segundo gobierno le llevó a controlar todo el proceso de reforma, pasando por la desconfianza que los responsables del Ministerio de Educación tenían en el potencial de cambio del profesorado –sobre todo del de Secundaria-. El hecho es que ya no parecía que interesara cambiar la práctica, sino encauzarla en niveles de concreción. Lo importante era transmutar los nombres, no reflexionar sobre la experiencia para darle otros sentidos.

“Nosotros lo que hicimos fue una propuesta para la ESO y de lo que estoy muy contento es de que en el DOG, en el diario oficial, lo que salió fueron unos criterios para toda la secundaria y para el área de geografía e historia. De tal manera, que incluso anecdóticamente, cuando lo quieren fusilar en la LOCE (copiando lo que estaba escrito en la LOGSE), te dicen en los criterios de evaluación, que en un primer nivel al alumno entenderá lo que es la distribución de elementos, más tarde a lo largo de su escolarización en secundaria obligatoria podrá hacer tal cosa. Entonces tú dices: -“Pero si esto no coincide”. Y qué es lo que ocurre, pues que le dirían a algún burócrata o algún administrativo: -“Oye, copia los criterios de evaluación que esos no tienen importancia”. Pero en los criterios de evaluación nosotros estábamos dando consejos de cómo entendíamos que progresaba un alumno en su conocimiento, de lo que era entender primero la distribución, después por qué están ahí distribuidas las cosas, cómo interaccionan y cómo se convierten en un sistema. Entonces eso va apareciendo en los criterios

de evaluación. Entonces yo dimito. Es la segunda dimisión que hago en la reforma”.

El final de este proceso, como ha sucedido en otras iniciativas que pretendían cambiar la realidad, es que de cambiar la Escuela se pasó a implementar la reforma. Con el agravante añadido al que hace referencia Contreras (2002), que la Escuela se cubrió del manto del currículo. Lo que significó dejar de hablar de relaciones y de intercambios, y el pensamiento único se encarnó en el *libro pistacho, libro verde*. Lo que los profesores tenían que hacer era secuenciar de acuerdo con este *marco curricular*. Ya no se pretendía tratar de cambiar la realidad de la Escuela, sino meterla en cajas con etiquetas.

Por eso Xosé Manuel se vuelve al instituto. El final del recorrido, reclama un balance. El suyo ha sido positivo. La colaboración con la Administración no le ha *quemado* como a otros colegas de generación.

“La verdad es que lo que yo he vivido en la reforma son muchas posibilidades de hacer lo que me daba la gana. De tal manera que he podido experimentar, he podido entrar dentro del aula, he podido hacer visitas a centros, he podido hacer triangulaciones, dar clases y el profesor observar mis clases”.

Pero la vuelta al instituto fue sólo una parada, no un estacionamiento. De nuevo solicita plaza en un centro de profesores, en esta ocasión en el de Valencia, donde estará entre 1992 y 1996.

“Vuelvo a pedir una asesoría en Ciencias Sociales, porque eso era lo que realmente me gustaba, y a mí lo que me gusta, como ya habíamos hablado antes, es o el trabajo con los alumnos o el trabajo con personas”.

El balance de lo que ocurre en el CEP se nos revela como un reflejo de la contradicción que entonces vivían quienes creyeron que con el cambio político también iba a venir una mudanza en los hábitos, en las maneras de hacer y de favorecer el cambio en la educación.

“Eran momentos de mucha ilusión, de muchas ganas. También eran momentos a lo mejor de meter la pata, porque hacías cosas demasiado rápido, pero eran momentos sobre todo de ilusión. Pero a partir del año 92, yo eso siempre lo digo, porque lo hemos reflexionado algunas veces, lo que vi fue un cambio muy fuerte y no sólo por la decisión personal en la me digo:- “Bueno, yo ahora dimito, y me voy a al aula”. Sino porque vi que a partir de entonces sí que se burocratizaba mucho más la enseñanza. Hasta el año 92 los papeles que se hacían, eran papeles creativos”.

Uno de los efectos de la última etapa del PSOE (1992-1994) fue que el lenguaje, para que encajara en él la realidad, llevó parejo la limitación de la creatividad y el incremento del control mediante el aumento de tareas burocráticas por parte del profesorado. Ya no era cuestión sólo de los niveles de concreción; ahora había que hacer el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, las

adaptaciones curriculares. Enseñar y favorecer el aprendizaje se convirtió en una tarea secundaria. La prioridad era planificar. Por eso, muchos profesores se refugiaron en los libros de texto y, en la secundaria comenzó a aflorar un rechazo visceral hacia cualquier iniciativa que tuviera que ver con la reforma.

Entonces la innovación se frena. La burocracia se convierte en el rodillo que todo lo aplana. Las actitudes en los responsables de la Administración han cambiado. Pero Xosé Manuel también es Administración. Ha de hacer un decreto, ha de planificar actividades de formación en el CEP. En uno y otro caso comienza a percibir las trabas. La regulación de la realidad aplasta las utopías.

“A partir de ahí, fue cuando empecé a tener la percepción de que había papeles en los que no creaba, en los que no desarrollaba la creatividad, sino que lo que hacía era ir a la contra. No es cuestión de hacer actas y papeles, si tú crees que te va a servir para algo. Pero el papel que yo percibía del decreto era, utilizando una palabra a lo mejor un poco dura, castrar. Tú veías que ahí estabas castrando, limitando posibilidades. Tú lo que decías era, a partir de ahora, el decreto de secundaria tiene estos mínimos, y esos mínimos sabías que se iban a acabar convirtiendo en un temario”.

Es entonces cuando en la trayectoria de Xosé Manuel se muestra como inevitable la contradicción entre las políticas educativas y lo cotidiano de la educación. De esta manera, algunos proyectos de formación para profesores dejan de poder realizarse en condiciones, por la falta recursos y por los cambios organizativos que hacen que en lugar de favorecer su desarrollo se pongan trabas para realizarlos.

“La puntilla para mí fue cuando vuelvo como asesor al Centro de Profesores donde trabajo muy a gusto, pero ves que es muy difícil llevar adelante ciertos proyectos, porque necesitaban un presupuesto económico, y una nueva organización y había muchísimas dificultades, que tú ingenuamente decías: “¿Cómo puede ser que se pongan dificultades a proyectos interesantes?”.

Se hace evidente que los cambios educativos vividos por los actores que transitan cada día por la escuela encuentran sus dificultades. Una capa gris de monotonía parece envolverlo todo. Triste epílogo para una época y un gobierno en el que se depositaron tantos deseos de cambio. Los tiempos han cambiado. Ahora parece necesario desarrollar otras empresas y proyectos. Pero en 1996 el Partido Popular gana las elecciones generales. El gris de la última etapa del PSOE se transforma en una amenaza de convertir la escuela pública en un reducto de marginalidad.

De 1996 a 2006: De los límites de la didáctica al espacio público

La salida del CEP en 1996 marca el inicio de la tercera etapa en su trayectoria, que no tendrá como eje prioritario el desarrollo de actividades didácticas innovadoras. Ahora Xosé Manuel se abre a explorar otros caminos.

“A partir del noventa y siete, empieza una tercera etapa, donde te vuelves ya más escéptico respecto a la didáctica y vas abriendo el campo de la actuación, en mi caso, en relación con los consejos de padres y alumnos. Y también porque siempre me ha interesado mucho el urbanismo, comienzo relacionar educación y urbanismo”.

Reconocer los límites de la didáctica para incidir de una manera transformadora en la realidad es una respuesta que no supone abandonar el compromiso con los estudiantes en el aula. Este reconocimiento posibilita situar la educación escolar desde una dimensión política en unas coordenadas más amplias.

“Busco en el ámbito de la Asociación de Padres y Madres, una perspectiva más social vinculada a la educación, y después algunos mecanismos que dan lugar a la creación de los espacios escolares entendidos como territorios que desde el urbanismo serían los espacios públicos. A partir de ahí es cuando empieza a interesarme una reflexión sobre lo que son los espacios públicos. De cómo el espacio público tiene dos características, una territorial, que es construir volúmenes y lugares donde puedan jugar los niños, un patio, o volúmenes, un aula. Pero también es el lugar donde pueden entrar personas que no sean sólo profesores y alumnos, sino también familias, para compartir deseos e intereses de cómo construir una ciudadanía, cómo construir un ámbito de intercambio democrático”.

El interés por localizar la Escuela en el territorio del espacio público, supone no sólo un giro teórico sino también político en una trayectoria que, desde sus inicios, ha buscado espacios de acción que contribuyan a la transformación social. Lo que destaca de este giro es que no se plantea como una respuesta que se recluye en sí misma en tiempos de incertidumbre. Al contrario, expande el proyecto social en el que se inscriben todas las acciones de Xosé Manuel, en nuevas relaciones. Se incorpora de esta manera a lo que en su momento reivindicaba Jaume Martínez Bonafé (2002), al plantear que los Movimientos de Renovación Pedagógica deberían formar parte de los grupos sociales que plantean la necesidad de otro tipo de relaciones sociales, tanto en el ámbito local como en la dimensión internacional.

“Por eso me ha interesado esa idea de espacio público, como lugar de encuentro de intereses diferentes. (Lo que me ha llevado a trabajar con) diferentes personas y grupos muy concretos que tienen sus intereses. En este sentido, este año casualmente, me han pedido una cosa de formación sindical, y me he dedicado a trabajar en formación sindical. Este año se vuelve a abrir un nuevo paréntesis, hasta el próximo año que vuelvo otra vez al instituto. Ahora estoy haciendo planes de formación de líderes sindicales de Comisiones Obreras. Eso también es una perspectiva que al final acepté porque me interesaba conocer el mundo laboral”.

Con esta apertura hacia una actuación en diferentes escenarios del espacio público finaliza la historia vida de Xosé Manuel. El recorrido no sólo permite apreciar unos tránsitos que son reflejo y relación de los cambios ocurridos en España desde la

Transición. El relato permite comprender procesos relacionados no sólo con el acceso y la vinculación a la profesión docente, sino que nos habla de las condiciones sociales del país, del sistema funcional, y muy especialmente, ilumina aspectos relacionados con las reformas educativas en los doce años de gobiernos socialistas.

La percepción de sí mismo como “más conservador”

Algunas investigaciones sobre la carrera del profesorado (Huberman, Thonson y Weiland, 2000), nos señalan que “los profesores que se encuentran en el grupo de edad de cuarenta y cinco a cincuenta y cinco años empiezan a arrepentirse por el abandono de su periodo activista” (p.63). No es este el caso de Xosé Manuel, que se encuentra en una fase de reposicionamiento en su trayectoria, que se relaciona con el contexto y sus exigencias. Situación en la que también se manifiesta un análisis de lo que provoca ese freno que él califica como de conservadurismo en la enseñanza secundaria.

(...) “la presión del ambiente es tan grande, que sin darte cuenta, te dejas comer por el ambiente. Yo ahora, estos últimos años, me he refugiado en el programa de Diversificación Curricular para poder hacer lo que me diera la gana, porque en el programa de Geografía e Historia sin darte cuenta, tienes la presión de los otros compañeros que te dicen: -“Pero bueno, tú ¿por qué haces eso?”. Por eso digo que ahora necesito salirme otra vez y pensar, porque me doy cuenta que me he convertido en más conservador de lo que era, sí”.

Una insistente campaña, desde principios de la década de los noventa, coincidente con el los dos gobiernos del PP, contribuyó a que un ambiente de pesimismo y resignación se extendiera por los centros de secundaria (Hernández y Sancho, 2004). Pesimismo, ante lo que se percibía como una situación en la que, por la democratización de la enseñanza, se impedía al profesorado ejercer su labor de especialista. Tarea dirigida hacia los estudiantes que irían a la universidad, y que durante los casi 20 años del BUP había sido su finalidad prioritaria. Resignación, porque esta situación había obligado a un reposicionamiento nunca aceptado desde las posibilidades que podían abrirse, sino desde sus carencias (materiales, de personal, de preparación para encarar las nuevas situaciones). Entre estas dos aguas el horizonte de salvación se percibe en una jubilación anticipada. Mientras tanto, el día a día se rutiniza; la relación con los estudiantes se hace distante; y la pasión se atempera entre la bruma del quehacer cotidiano.

“En el curso 1996-1997, parece que rompías más moldes, que llegabas al aula después de un periodo largo que habías estado en la reforma y en el centro de profesores. Entonces te creías que podías cambiar muchas cosas. Venías con materiales nuevos, con nuevas programaciones. El paso de la rutina desde el curso 96-97 al 2005 ha ido dando lugar a que consolides ciertas actividades didácticas, pero al mismo tiempo, se vuelven más rutinarias y además que estás más preocupado por transmitir una cultura que por abrir campos, experiencias de autonomía personal”.

Y esta situación puede llevar a atrapar incluso a alguien con la trayectoria de Xosé Manuel. Surgen entonces dudas y temores que antes no habían existido. Aparecen inquietudes que nada tienen que ver con los afanes de alguien que trataba de hacer comprender la realidad social para intervenir de manera responsable en ella.

“Por ejemplo, antes me preocupaba menos de que un tema se pudiera desarrollar muchísimo más allá del tiempo programado. En cambio ahora, estoy más preocupado con que no se me vaya el tiempo de los temas programados”.

Por eso no sorprende que Xosé Manuel busque una salida. Que mire hacia otros lugares que le permiten no perder fuerza y no verse escondiendo su energía o su compromiso social. La recuperación de la noción de espacio público como práctica política que se proyecta en las familias o en el sindicato parece ocupar el lugar que ha ido dejando lo pedagógico.

Lo que supone nuevas elecciones. Algo que ha sido una constante en la trayectoria de Xosé Manuel quien se define –él se define- a través de la posibilidad de elegir.

“He podido elegir muchas experiencias. Otro profesor a lo mejor no tiene la capacidad de salir de su instituto. Yo he podido salir, he podido estar en un Centro de Profesores, ahora esto de la formación sindical, o colaborando con la Universidad, no sé, cosas diferentes. Y eso es lo que yo quiero transmitirle a mis hijos, y a los alumnos: que no desprecien nunca la posibilidad de elegir, que hay que tener muchas posibilidades siempre abiertas para elegir, porque así que las vayas cerrando después, sin darte cuenta, te puedes ver encaminado en una dirección única. Y después salirse de ahí es muy difícil. Entonces, abrir muchas puertas para poder elegir me parece importante. A mí me ha ido bien, me ha gustado”.

De aquí que la trayectoria de Xosé Manuel, su habilidad para entrar y salir de la Escuela haya sido una constante; donde su capacidad de inventar ha sido la norma. Por eso la fase actual será un tránsito, una parada para seguir contribuyendo a la educación desde otras posiciones y con otros fines que van más allá de enseñar la asignatura. Pero esa será otra historia, que quizá un día podamos escribir juntos.

Capítulo 9

“Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia”

Fernando Hernández, Sandra Martínez y Teresa Vinyals

Teresa como colaboradora de la investigación

¿Qué nos llevó a pensar que Teresa podía ser una maestra cuya historia de vida podría permitirnos rastrear su relación con los cambios? En las Jornadas sobre “Repensar la Escuela desde los proyectos de trabajo” (2004) presentó, junto a otros colegas, el momento por el que pasaba su escuela. Fue esa presentación, que tenía mucho de reconstrucción de una trayectoria, la que nos hizo pensar que podría ser una persona con una historia significativa para la investigación.

En la primera entrevista Teresa nos contó una historia en la que se iba desgranando lo que ella consideraba lo más significativo de su itinerario. En la segunda introdujo una reflexión sobre aquel primer relato que, al ser leído, se abrió a las matizaciones y, sobre todo, le permitía entrar de lleno en la pregunta de la investigación: su relación con los cambios o, dicho en otros términos, como ella se ha ido *construyendo* desde su reflexión en torno a los cambios que han sido claves en su trayectoria.

“He intentado reordenar mis reflexiones (enseña unos gráficos que ha hecho). He buscado los factores que creía que teníamos que definir, que considerar: mi biografía, la idea de “seguridad”... para llegar a esto (se refiere nuevamente al gráfico)”.

Como parte de esa reordenación Teresa introdujo una forma de organizar su historia de vida a partir de cuatro etapas: (a) la seguridad y el anonimato; (b) el mundo de la incertidumbre; (c) el mundo de la reflexión y la fundamentación (d) el mundo de la acción más fundamentada. Vale la pena rescatar fragmentos en los que Teresa realiza esta elaboración:

“Puedo tratar (de organizarla) con lo que hemos hablado ahora. Alguien relacionaría la primera parte con la *seguridad* y aquel *anonimato*, como de alguien que no puede emerger, que no puede, que no quiere o no sabe. Sería la primera fase. Otra sería, yo no quiero eso para siempre, por tanto, he de buscarme la vida y comienzo a buscar caminos propios, pero sin perder algunos referentes. Un entrar en contacto con la incertidumbre, descubrir que no hay verdades absolutas, y eso

me parece que lo tengo bastante claro: “Eso es lo que tenemos, pues disfrutémolo y seamos conscientes, pero es lo que hay”. Pero al mismo tiempo, este camino me hace buscar algunas seguridades en momentos concretos que me permitan navegar por la incertidumbre, pero en algún momento agarrado a alguna cosa que para mí es un referente. Otra fase es el mundo de la *reflexión* y la *fundamentación* como una necesidad de darle más sentido a lo que hago. Y finalmente, una entrada más, centrada en una *acción más fundamentada* que ya me da unos recursos para poder ser más expansiva y vivir esta incertidumbre, gestionarla de una manera más gratificante como persona y como ser participante en un colectivo. Algo así”.

Desde un primer momento Teresa valora su participación en la investigación, no como una actividad más, o desde una posición de curiosidad o complacencia frente a la invitación que se le ha planteado, sino “*como posibilidad de reflexión personal, ... creo que en este momento puede ser muy interesante*”.

Lo que para Teresa significa ese momento personal, va más allá de algo coyuntural, y adquiere en sus propias palabras un sentido reconstructivo no sólo personal y en relación con su trayectoria, sino vinculado al proyecto de escuela en el que se encuentra implicada de manera intensa:

“Llevo unos 25 años más o menos dentro de este mundo. Me parece que es una oportunidad magnífica. Por eso dije “eso es como un regalo”, en el sentido de poder reflexionar sobre todo de manera global, en conjunto. Justamente tiene que ver con la idea de que la reflexión nos faltaba (en la escuela) en todo nuestro proceso inicial. Tenemos ganas de saber para donde vamos y qué hacemos. (...) Por tanto, la posibilidad de poder reflexionar sobre todo este camino, que será mío, pero no únicamente. Ha sido un camino compartido. Por eso pienso que es un espacio necesario a nivel personal e incluso del equipo de la escuela”.

Al colocarse en esta posición Teresa lo hace en ese espacio señalado por Denzin como esencial para situar el marco de la investigación basada en relatos autobiográficos, que no significa otra cosa, como hemos señalado anteriormente, que posibilitar “construir una comprensión basada en la implicación profunda del mundo de la experiencia del sujeto” (Denzin, 1997:35).

La conceptualización del cambio

Cuando nos situamos ante el primer encuentro Teresa tenía claro que compartir su trayectoria le iba a servir para situarse de manera fundamentada en relación con las decisiones que, sobre todo, en el ámbito de la escuela había ido tomando. En este sentido unía un proyecto individual con uno colectivo. Sin embargo, al leerse en la transcripción de la primera entrevista, el foco de su reconstrucción, de la ordenación que realiza y que nos brinda en la segunda, se desplaza al tema de la investigación. El viaje interior, como ella dice, se mantiene, pero ahora se coloca en relación con los cambios.

Establecer esta relación le lleva a realizar una conceptualización que nos ha parecido clave para comprender no sólo su posición, sino para poner su relato en contexto:

“La idea donde queréis situar el cambio en el docente realmente responde a eso, porque a mí me pasa que se me mezcla lo que es la vida, los cambios de vida, con los cambios en la docencia. En el momento que tú hablabas más de leyes, ¿te acuerdas? Las leyes me hicieron reflexionar sobre momentos concretos. Pero creo que no fue la ley en sí la me produjo el cambio, sino el momento en el que llegó, y el momento como yo estaba en relación con lo que planteaba o con el que yo iba conectando. Encontrar aquello que produjo el cambio, me resulta muy difícil. Por eso, he hecho unas grandes pinceladas (se refiere a los esquemas que ha elaborado a partir de la reconstrucción de la primera entrevista) que ayudaran creo, a centrarlo un poco”.

De esta manera, Teresa deja el papel de colaboradora que cuenta una historia relacionada con su trayectoria y pasa a aportar un punto de vista que *teoriza* su relación con los cambios, y que consiste en la no separación entre “los cambios en la vida, con los cambios en la docencia”.

En nuestro proyecto los cambios formaban parte del *a fuera* (legislación educativa, transformaciones sociales y económicas, nuevos usos de las tecnologías,...). Pero para Teresa los cambios tienen sentido en la medida en que le afectan a ella, que los reconoce como parte de su trayectoria. El cambio es cambio si uno cambia, sería su divisa. No basta el hecho de que *los cambios estén ahí*. Es la relación lo que (le) interesa. El proceso personal y grupal –en la escuela- que se superpone y atenúa la influencia de esos cambios.

Trazar de esta manera la trayectoria de Teresa es hacerlo, con todas sus peculiaridades y diferencias, de manera próxima a la de toda una serie de profesores de la misma generación, que durante las décadas de los años setenta y ochenta, situaron en la escuela buena parte de sus energías vitales. Una escuela que servía para resolver *asignaturas pendientes* en lo personal. Donde se proyectaba el activismo social y lo pedagógico quedaba marcado, con frecuencia, por el consumo de novedades –muchas veces sin reflexión, como señala Teresa-. Porque el deseo de estar a la última tenía que ver con el proyecto de cambio social, en el que quizá todo parecía moverse, para que lo fundamental –las formas de clasificación social y detentación del poder- continuara igual. Por eso luego, en los noventa, terminó el patio del recreo, como de manera feliz escribió un día Javier Marías. Entonces vino el repliegue y la necesidad de encontrar sentido al quehacer pedagógico y personal –en Teresa siempre unido- mediante la reflexión y la vinculación a un proyecto más cotidiano y menos trascendente. En los últimos años, es la búsqueda de la acción con sentido lo que orienta la pauta de ser y de actuar. Estos son los retazos que conforman el recorrido y la ordenación de la historia de vida de Teresa.

Primera etapa: la seguridad y el anonimato

La decisión de ser docente

En la narración de su itinerario docente la opción por seguir un hilo cronológico, aunque no tiene que ser ni determinante ni exclusivo, puede ayudar a la persona colaboradora a transitar por su memoria biográfica.

“Creo que un buen inicio tendría que ser, no sé, a los 18 años o a los 16. Fue un punto de incertidumbre en mi vida después de los estudios obligatorios. Era el momento en que todo el mundo tenía que decidir por donde iba o qué hacía, y yo en aquel momento, no lo tenía claro. Por una parte me gustaban los niños, pero bueno, me gustaban los niños, a ver, al horno o,...no sé. Creo que venía dado por mi relación con el entorno”.

Teresa toma la decisión de estudiar magisterio entre 1974 y 1976. Un periodo que coincide con el final del franquismo –Franco muere en 1975- y el inicio de la andadura de la Ley General de Educación –aprobada en 1970-. Además, en magisterio se había puesto en marcha un nuevo plan de estudios –que de forma experimental había comenzado en el curso 1971-72- que se adaptaba a la nueva legislación educativa. Reconocía las especialidades que se tenían que impartir en la segunda etapa de la EGB, y permitía un acceso directo a la escuela –sin oposiciones- a los estudiantes que sacaran las mejores notas. Por otra parte, se sustituía el título de maestro por el de profesor de EGB, lo que implicaba que estos estudios entraban en la universidad convirtiéndose en una diplomatura. Esta reforma, que implicaba la escolarización de toda la población hasta los 14 años, suponía la construcción de nuevas escuelas y la necesidad de nuevos maestros. Maestros que, en buena medida serán mujeres, que tendrían la primera oportunidad de entrar en el mundo de trabajo, en una profesión intermedia y de romper con la imagen de madre y responsable del hogar que había construido la Sección Femenina durante el Franquismo.

Las primeras experiencias de trabajo: descubrir el sentido de una profesión en un entorno de cambios sociales

Teresa termina los estudios en 1976 y ese mismo año comienza a trabajar. Lo hace al inicio de la *Transición*, periodo que se caracteriza por una mezcla de tensiones –en septiembre de 1975 se había fusilado a varios militantes antifranquistas- y esperanzas. De fuerzas opuestas que actúan en el interior del régimen –Adolfo Suárez convoca las primeras elecciones democráticas en julio de 1977 y en 1978 se aprueba la Constitución Española- y de los partidos que buscan un espacio en el nuevo tablero de relaciones de poder.

Mientras esto ocurre y Teresa entra a trabajar en su primera escuela, en la calle las movilizaciones se suceden, y la tensión del incierto futuro se vive en el día a día. Que Teresa comenzara a trabajar en el *Estonac*, una escuela religiosa de Barcelona, no es

casual, pues una de las funciones de Blanquerna, la institución privada y católica, en la que se forma como maestra, ha sido preparar educadoras para las escuelas vinculadas a las órdenes religiosas. Teresa explica la situación con la que se encontró en los siguientes términos.

“En aquellos momentos era una escuela sólo de niñas y con aulas supermasificadas de 40 personas. Tenían la idea de hacer un planteamiento un poco de contrato de trabajo, tipo Freinet. Yo entro con este compromiso, pero la manera de concretarlo era a través de unas fichas que ya venían dadas y estructuradas. Mantenían la lengua por un lado, las ciencias por otro,... y ellas podían decidir algunas de las cosas que elegían. Pero esta situación me *dio caña*, porque me permitió aprender de las relaciones, del trato, del moverme como maestra dentro de un aula, y aprender de las relaciones con las niñas (de tercero) en aquel momento. También descubrí lo que era el trabajo en equipo”.

Segunda etapa: el mundo de la incertidumbre

La relación con el movimiento vecinal

Mientras Teresa iniciaba su andadura como maestra, en Cataluña y España la difícil estrenada democracia transcurría de manera acelerada y turbulenta. En este marco, los movimientos sociales, sobre todo los relacionados con las asociaciones de vecinos adquieren una especial relevancia, sobre todo en una ciudad como Barcelona, donde se producía la explotación salvaje del suelo promovida durante la época del alcalde Porcioles. Será en relación con el movimiento vecinal de su barrio donde Teresa encuentre un nuevo desafío en esa búsqueda de sentido personal y profesional por el que transitaba a finales de los años setenta. Teresa refleja su vivencia de la época en los siguientes términos:

“Era un momento de gran efervescencia social, y yo, a pesar de no estar en primera línea, estaba en un círculo de amistades comprometidas a diferentes niveles. Esto incidió en la manera de irme posicionando aproximándome a las asociaciones de vecinos y alguna gente que comenzaba a militar en algún partido. La escuela donde yo trabajaba en aquellos momentos el Estonac, un lugar de una cierta elite. Allí estuve dos años, mientras buscaba la manera de explorar otras experiencias. Lo vivía como provisional. Mi ideal de escuela se me estaba construyendo. Lo iba concretando en la implicación en el barrio en el que yo vivía”.

Y esta búsqueda de nuevas experiencias le llevó a mirar al Clot, su barrio familiar. Y en el Clot a una escuela

“Que ya la conocía. Había comenzado siendo cooperativa de maestros, con una cierta movida, implicada en el barrio. Yo pensaba, “me gustaría trabajar en este escuela”. Pero era difícil, porque no había plazas, (...) ni dinero”.

Y mientras la expectativa de poder entrar a trabajar en esa escuela se abre, se inicia un periodo de transición, en el que Teresa descubre otros aspectos que van a tener una importancia notable en su manera de constituirse como maestra:

“En aquellos momentos tuve la posibilidad de compartir una experiencia que se hizo en L’Hospitalet de Llobregat, y que posteriormente se convirtió en una escuela del barrio de la Bonanova. En aquellos momentos era una escuela privada, pero una privada situada en L’Hospitalet, en una nave industrial, con todas las aulas abiertas. Esto facilitaba la movilidad de los niños y las niñas. Resultó ser una escuela, con unos planteamientos progresistas en apariencia pero no de fondo. Lo que significaba que cualquier intento de modificar algo o de compartir con los compañeros, era mediatizado por las dos personas que “dirigían” la escuela”.

El camino entre una y otra escuela le termina poniendo en la pista de Dovella, la escuela del barrio a la que desde hacía tiempo buscaba vincularse.

“Todo esto fue una experiencia rápida, porque entonces surgió la posibilidad de entrar aquí. Conocía a alguien y a través suyo supe que buscaban una persona para participar en su proyecto y pasé la selección que hacían, pues había bastante gente interesada. Una selección en la que había un poco de todo –ideológica, profesional,...- lo normal en aquellos momentos, debía ser 1981. Era una cooperativa, una escuela en la que se comenzaba a trabajar las asambleas en el aula. Tenía mucha importancia la implicación, las decisiones del claustro, los equipos directivos eran gestores de las decisiones colectivas. Se valoraba la participación de los padres y las madres. Total que entré en la Dovella, y aquí estoy, y han pasado 25 años”.

El inicio de una trayectoria de 25 años: los cambios en la experiencia escolar como hilo conductor

Un fenómeno que se observa cuando se pasa a esta parte de la historia de vida en la primera entrevista, es que hasta ahora Teresa había comenzado hablando en primera persona del singular. En su relato era ella la que toma las decisiones, la que decide cambiar de escuela, la que valora las situaciones con las que se encuentra. Pero al entrar en la escuela donde ha estado los últimos 25 años, su colocación se trasmuta en primera persona del plural. Es la visión del colectivo la que predomina. Este cambio, que muestra una posición que es reflejo de lo que constituye un cambio fundamental en la trayectoria de Teresa –la adquisición de una identidad colectiva al participar en un proyecto colaborativo de escuela-, se le hizo notar al final de la primera entrevista.

“Pienso que tienes razón y que esto conecta justamente con mi historia, porque el sentirte formando parte de un cierto colectivo, en un momento dado hace que tu proceso personal tome otra dimensión. Es algo que tenía que ser así, ¿no? Es el sentimiento de unos momentos en los que vas un poco por libre, pero vas sintiendo que te conectas con otras personas, tienes la necesidad de buscar

espacios de formación que en su mayor parte no consiguen llenar las expectativas que buscabas, la implicación resulta superficial y lo utilizamos como recetas. A pesar de todo es importante sentir que tu desazón la puedes compartir con otros, y por tanto, emerge un espacio nuevo, compartido. La sensación de sentir que has avanzado porque no estás sola yo la he sentido. Descubrir esta posibilidad me permitió aproximarme de otra forma a las relaciones con compañeros y compañeras, conmigo misma, con mi proyecto y con el proyecto compartido, con las ideas, (...)”.

Esta reflexión sirve de pórtico a la entrada de Teresa en la escuela en la que ha ido definiendo su trayectoria y su búsqueda constante de su sentido de ser.

La escuela activista

Superada la prueba de la selección Teresa por fin entra en la escuela de sus sueños. Una escuela a la que ha ido viendo constituirse y crecer. Una escuela que está en su propio barrio, en la que conoce a la gente y a las familias y en la que intuye, podrá encontrar espacio y relaciones para seguir con su tránsito desde las seguridades a la incertidumbres.

“Primero tuve que situarme en un equipo con el que yo me sentía identificada en cuestiones más de opciones de vida. Por tanto, me sentía próxima. Sintonzaba. En este sentido yo iba más segura, entre comillas, porque el trayecto que tenía que hacer lo hacía acompañada. En la escuela habían comenzado a introducir cambios: desde las matemáticas con la Pedagogía Operatoria, de la psicomotricidad, vinculada a las emociones y la expresión. Íbamos recogiendo de aquí y de allá, quizá sin dar un sentido coherente y global a las innovaciones. Lo poníamos en el horario y lo probábamos sin ser del todo consciente de lo que suponía aquello realmente”.

Teresa vierte en la segunda entrevista su reflexión sobre lo que para ella significó esta posición inicial respecto a la escuela. Una posición *en espera* no sólo para situarse, sino para entrar en una nueva dimensión de su trayectoria. La que se va despojando de las certezas, de la seguridad de lo conocido, de las decisiones porque tocan. Todo ello constituye la paulatina entrada en la incertidumbre.

“Reflexionando cuando hice el resumen del primer día, me di cuenta de que (en esta escuela) encontraba seguridad, otra seguridad. En aquellos momentos supuso una ruptura, un cambio de ideas, de historia. Encontré a personas con las que compartes las opciones políticas, opciones progresistas, abiertas, con proyectos de cambio para el país, para el sentido de la escuela en este proceso... Personas comprometidas y simpatizantes con partidos políticos (PSUC y los socialistas). Con diferentes niveles de implicación. Paralelamente estaba el contacto con la asociación de vecinos que era un espacio de encuentro de diferentes personas, de diferentes partidos políticos, con ganas de comprometerse y de incidir y participar

en estos momentos de cambio. Todas estas movidas contribuyeron a abrirme la mente, a cuestionar las verdades absolutas, a mirar la realidad de manera cambiante”.

“Esta apertura vivida también desde la escuela, me dio la posibilidad de poder repensarme. Me permitió analizar, reconstruir sin la tensión de tener que demostrar que todo lo tienes claro. Por tanto, me permitió conocerme más a mí misma como un todo, en muchos aspectos, relaciones de amistad, compromisos, implicaciones... Fue el caldo de cultivo donde confluían muchas de las cuestiones que quería plantearme. Yo diría desde lo privado hasta el ámbito más público”.

En los primeros momentos, Teresa adopta una posición de empaparse de la nueva experiencia que se le brindaba, de abrirse a descubrir, de encontrar, quizá por primera vez, un sentido de lo que podía significar para ella ser maestra.

“Mi papel al principio era un poco de esponja. Iba sintiéndome en mi salsa, fui encontrando mi papel. Creo que primero estuve descubriendo cosas, desde la profesión, la visión política, hasta lo que quería decir realmente hacer de maestra”.

Y esa actitud de apertura comenzó a darle seguridad. Saberse parte de un grupo en el que todo se relacionaba y vinculaba le permitió, quizá por vez primera, sentirse protagonista, le llevó a tomar decisiones que plasmaban lo que ya vislumbraba como un proyecto en el que lo personal y lo profesional se van a mantener unidos.

“Fui cogiendo más seguridad en mi misma en diferentes aspectos. Me sentía más protagonista, pero no un protagonismo de “estrella” sino un sentimiento de salir en cierta manera de un anonimato, de pasar a sentir que tu voz no cuenta, a notar que era importante tomar decisiones, definir posturas... que cuadraban con mi proyecto personal o con lo que creía que era necesario hacer”.

Pero esa situación de euforia, de descubrimientos también se topó con los límites y contradicciones de los grupos, donde no se puede eludir la micropolítica y las relaciones de poder.

“Pensando desde la actual perspectiva, las discrepancias o tensiones vividas poco tenían que ver con la construcción del proyecto o con las diferentes miradas que podíamos aportar. Más bien reflejaban las posiciones de poder dentro del grupo, el pensar más en la polarización que en el encuentro... manejarse en un colectivo no era fácil. A pesar de todo (vivimos momentos y situaciones muy *heavies* fue un aprendizaje importante”.

Estas situaciones de tensión que llevan a ajustes y acuerdos, tienen lugar en un marco complejo, como fue el del tránsito de una escuela cooperativa a una escuela pública.

El CEPEPC⁵ y el paso a la escuela pública

En los inicios de la década de los años ochenta, un grupo de escuelas, que en su mayoría se habían creado en los años anteriores como cooperativas de maestros y/o familias, y que buscaban, con proyectos político-pedagógicos dispares, ser alternativas a la escuela franquista, tuvieron un protagonismo relevante. Estas escuelas atendían en su mayoría a los hijos de clase media de origen catalán, con valores católicos, aspiraciones democráticas e inspiración catalanista. Estas escuelas (Gay, Pascual y Guillet, 1973) van a ser las abanderadas de la pedagogía centrada en el niño, la reivindicación de la expresión y la creatividad como ejercicios de democracia y libertad y la recuperación de algunas referencias (de Montessori a Freinet) de la pedagogía republicana (Hernández, 2001). Lo que significaba, sobre todo, brindar al alumnado experiencias de las que pudieran aprender a partir de sí mismos y de sus propios descubrimientos.

“Se planteaba en aquellos momentos una escuela para todos y gratuita, y desde el CEPEPC se añadía de calidad, quizás sin definir exactamente lo que queríamos decir con ello. Quería remarcar y dar importancia a una escuela pública hasta entonces desprestigiada y gris. Dar una visión de escuela pública diferente por tanto del modelo que había impuesto el Franquismo”.

“En este sentido hablábamos de calidad, también de escuela catalana. Como una necesidad de recuperar una parte de la historia que nos había sido robada durante la Dictadura, en aquellos momentos lo concretábamos en la normalización de la lengua catalana, en recuperar el sentido de algunas manifestaciones populares, en conseguir una escuela laica y participativa”.

Estas escuelas, se agruparon en torno a una asociación denominada CEPEPC, que no sólo servirá de señal de distinción (es una escuela del CEPEC) sino que se relaciona de manera directa con la asociación de maestros Rosa Sensat, el Movimiento de Renovación Pedagógica, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona (la *Escola de Mestres* de Sant Cugat) y la agenda de los partidos políticos democráticos respecto a la educación. La escuela a la que entra Teresa forma parte de este colectivo (así se le denominaba, como reflejo de su planteamiento asambleario) y ella vive en primera línea lo que serían los avatares por el proceso de homologación y de reconocimiento-transformación en escuelas de titularidad pública.

“Una cosa que recuerdo que fue importante fue el paso a la pública. Esta era una escuela del CEPEPC. Lo que quería decir que había una vinculación con todas las que formaban parte del colectivo. (...) El paso a la pública no fue fácil a pesar de que este era nuestro objetivo y por lo que habíamos luchado durante tiempo”.

“La alternativa a no formar parte del colectivo de escuelas públicas, era a nuestro entender, convertirnos en una escuela elitista, era imposible mantenerse económicamente como hasta ahora. Tuvo mucho peso el modelo de sociedad que

⁵ Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana.

buscábamos y en el que creíamos tanto a nivel individual como colectivo”.

Pero este proceso no se desarrolla sin tensiones que llegan a la propia escuela. Porque la estructura que resultaba de la integración en la red pública modificaba los planteamientos cooperativos e igualitaristas que habían guiado hasta entonces la trayectoria de la escuela.

“Las condiciones laborales también fueron distintas y marcaron momentos de conflictos entre compañeros y compañeras. Se enrarecieron. Vimos que para facilitar el poder avanzar en el nuevo proyecto era necesario conseguir un equilibrio, a veces inestable entre nuestros proyectos personales y el ámbito compartido. Todos hicimos esfuerzos en este sentido”.

“Creo que todo este proceso nos ha permitido plantearnos la escuela como lo estamos haciendo actualmente. También han sido importantes los procesos que a nivel personal cada uno de nosotros ha ido desarrollando (Bellas Artes, participación en grupos de trabajo, en alguna ONG...). Esto facilitó el encuentro. Fuimos capaces de establecer otra manera de ver, de plantearnos las relaciones”.

En los procesos a medio plazo las tensiones encuentran formas de situarse, de atenuarse al colocarse cada cual desde una posición que evita la confrontación y que permite seguir caminando por un proyecto de escuela que no se detiene. En este transitar para Teresa es importante detenerse en lo que ha sido una característica suya y de la escuela: la relación con las novedades pedagógicas.

Tercera etapa: entre la reflexión y la fundamentación

Pero no fue de un día para otro, sino que hubo una transición, un proceso, en el que el primer paso fue tomar consciencia de lo que estaba sucediendo. Para ello fue necesario, tomar distancia, mirarse en lo que estaba aconteciendo.

“Toda esta movida me ha hecho decir, lo que de alguna manera he hecho con vosotros, ¿quién lo quiere compartir? A nivel personal, y puede ser no de una manera tan amplia, quiero decir, ¿para dónde vamos? ¿Qué estamos haciendo exactamente? ¿Cómo es que aquí se mueven unas cosas y fuera hay otras? ¿Qué está pasando entre el dentro y el fuera de la escuela, también en el plano personal? Cuando nos planteamos trabajar de una manera o de otra, no estamos buscando un método,... o una cosa que resulte divertida y que adopte este sentido tradicional, sino que hay una movida donde tú también te implicas. Y esto es lo que da un *suquillo* (juguito) importante, ¿no? Puede ser que conectándolo conmigo es la cuestión ésta de la emoción y la ilusión como cosas que me parecen fundamentales en mí como persona, pero también vinculado con el trabajo dentro de la escuela. No sé (comienza a reír, al mismo tiempo que se queda pensando)”.

La primera pista para la ordenación, para la entrada en la reflexión vino de otra experiencia de formación. Lo que demuestra que el cambio se produce desde la

transformación de lo conocido y vivido.

“En el momento puede ser que comenzáramos a profundizar un poco más fue cuando comenzamos a ir a los seminarios de filosofía (para niños), que daba unas expectativas diferentes a todo lo que era el pensar. La importancia de pensar, de pensar bien. Por tanto, detrás de todas las cuestiones de habilidades, de compartir, de hacerlo con los otros, de hacerlo de manera individual. Creo que todo eso estaba en el ambiente. Nosotros ya trabajábamos los valores y nos escuchábamos, y...estos compromisos. Pero allí comenzó a cuajar”.

Aprender para los educadores se convierte entonces en una forma de establecer relaciones. Ya no se trata de ir a la formación para tomar aspectos de lo nuevo y llevarlo a la escuela y el aula. Ahora, con la entrada de la reflexión, lo nuevo se pone en relación. Se vincula a una necesidad de dar sentido, de poner un nexo entre la experiencia y la teoría. Se asocia el hacer con el dar nombre.

“Para cada uno había diferentes entradas. Yo por un lado. El otro cuando se comenzó a plantear todo lo que era eso de proyectos, que nos ligamos un poco a la experiencia de la escuela Pompeu Fabra. A ver qué había que fuera diferente de lo que nosotros entendíamos por centros de interés. Nos costó entenderlo con eso de la LOGSE. Cuando hice el escrito de lo que nos había ayudado a cambiar, puede ser que fuese el comenzar a leer a César Coll, que no entendimos nada, así de claro, o muy poca cosa. Pudimos rescatar la idea del hecho significativo del aprendizaje. Comenzamos a rescatar la idea como de decir: “Si no es significativo es muy difícil que haya aprendizaje real”. A partir de aquí hicimos unos cursos con Maite Mases y Monste Ventura en otra escuela. Y entonces, con lo que íbamos trabajando aquí, cómo íbamos adaptando lo que entendíamos que eran los proyectos, fue muy bien para situar algunos aspectos”.

En algún otro lugar (Hernández, 2004) ha quedado constancia de que la perspectiva de los proyectos de trabajo aparece vinculada, por parte de muchos maestros, como la manera de enseñar y aprender que preconizaba la reforma de la LOGSE. De hecho el libro de Hernández y Ventura (1992) fue considerado como el ejemplo de cómo se tenía que llevar a la práctica una reforma que circulaba bajo el paraguas de nombres como *constructivismo*, *aprendizaje significativo* y *globalización*.

“Entonces tuvimos la asesoría de la Montse Ventura, la participación en estas últimas jornadas (de proyectos) y en las anteriores que también nos dieron apertura. El trabajo con Carlos Gallego, que también ha incorporado una mirada de las matemáticas que podemos aportar dentro de esta movida de proyectos. Es decir, hemos ido construyendo y estamos construyendo esta mirada más colectiva, y un poco contracorriente, porque ves que se sale de lo que es más habitual. Pero en este sentido, pienso que está bien que no estemos encallados, que si nos encallamos es porque no sabemos gestionar toda esta diversidad que tenemos como colectivo. Porque puede ser que viene gente (a la escuela) a la que este

proyecto no le da ni frío ni calor, y como va a estar un año... (Se queda pensando), pues pasa un poco y no sé cómo rescatarlo. Bueno, estamos en todo esto,...”.

Y la reflexión se proyecta no sólo en la formación, el día a día y el proyecto de escuela, sino en la indagación en torno al propio sentido de la reflexión.

“Creo que no teníamos la idea clara de que la reflexión es una cosa que tuviéramos que tener como un eje vital,... ni como individuo. Puede ser que en este sentido, hablo por mí, estaba más ligado a la acción, a la relación,... ¿haremos eso, no? También con los niños y las niñas, estaba bien cuando hacían una cosa, pero si era un momento de pensar, de reflexión, de interiorizar, eso no tenía cabida. Esto lo hemos ido incorporando también después”.

Pero sobre todo la reflexión aparece, toma cuerpo, en el intercambio con los otros, en la capacidad de reconocer a los otros como portadores de experiencias y saberes. Y en la necesidad de dar cuenta del proyecto de la escuela, no sólo para las familias sino para el propio colectivo de educadores. Para los que están desde los inicios del proyecto y para los nuevos, los que llegan sin saber muy bien a donde vienen. En definitiva, para tener conciencia de los propios cambios.

“Una manera de actualizar el proyecto, nos pareció que podía ser intentar realizar un tipo de documento vivo, que lo podamos ir cambiando. Hemos comenzado a hacer un documento que se llama “Qué nos va definiendo y qué se va diferenciando”, en el que estamos construyendo un proyecto común y que nos sirve como un juego para que salgan los (contenidos) mínimos. En este documento hemos incorporado cuestiones y autores que unos estaban leyendo, y de los queríamos incorporar su opinión. Y las voces de los niños y las niñas, la información, la idea del currículo integrado”.

De esta manera Teresa, como la escuela, va encontrando otra forma de representarse y de relacionarse. Otra manera de ser que afecta no sólo a los educadores, sino que da protagonismo a las familias, a los niños y a las niñas. Mediante su reflexión Teresa y la escuela adquieren autoría y el tomar conciencia del espacio por el que transitan la lleva a la última etapa de esta historia. Una etapa que no supone una sustitución de la anterior. Porque en las historias de vida, las etapas no son páginas que se pasan, sino fotografías que definen un perfil en el que se encuentra todo lo vivido, las huellas del pasado.

Cuarta etapa: la práctica fundamentada

De esta manera, la trayectoria de Teresa llega al presente. Un periodo que ella define de búsqueda de lo que sería una acción fundamentada. El cómo llega a esta etapa no es de un día para otro, sino incorporando, como ya hemos dicho, la reflexión sobre el transitar por la etapas anteriores.

“Esto yo creo que ha sido una constante, al menos en mi proceso,... quizá también como persona, no te digo yo que no; lo pensaré más. Pero, igual en unos inicios

también un poco la idea ésta de ir asumiendo los cambios según vienen, pero que en un momento dado tienes necesidad de poder intervenir tú, de la reflexión y poder intervenir desde tu mirada, y sabiendo de qué va la película y lo que te supone a ti el cambio (...) La posibilidad de reflexionar, de ver todo esto porqué”.

Pero como en toda su historia, desde que se incorporó a la escuela, este proceso no ha sido individual, sino que forma parte de la trayectoria de la escuela. Introducir la reflexión como guía de la acción, o como se dice en Lieberman y Miller (2003) la indagación desde la acción, supone ir reajustando de manera constante las *lentes* desde las que uno mira y se mira.

“Yo creo que ha sido un proceso personal, pero también colectivo,... Bastante colectivo. Me doy cuenta en un momento dado de que mi participación en el grupo, en el ciclo, en los claustros ha ido buscando aquello que decías, de un poco la fundamentación. Y me ha costado, y todavía me cuesta un poco ir a lo que es lo esencial. (...) Quiero decir que ha habido unas necesidades personales de ir dando sentido y consolidando un poco, basándonos en muchas cosas que no fueran las modas o las intuiciones, ¡que también tiene importancia la intuición! Pero he necesitado vestirla, darle otra mirada. Que para mí también hacer de maestra, incluso todo el estilo este de,... intuición, o una parte de seducción. Todo eso para mí son elementos importantes que también me los he ido trabajando y descubriendo”.

Una andadura, la de la búsqueda de la acción fundamentada, para la que se necesitan estrategias de apoyo. Una de ellas, que Teresa reconoce como valiosa, es su entrada en el proceso de escritura, en el compromiso de dejar huella de la experiencia vivida.

“Lo que decías tú de si tenía alguna cosa recogida liga un poco con lo de la reflexión, porque llegó un momento que todo era un poco inmediato, que no teníamos tiempo ni para elaborar una reflexión o un documento, que fuera testimonio de lo que hemos hecho en un cierto momento. Ahora lo hemos ido haciendo a nivel colectivo y yo a nivel personal, hasta el punto que el curso pasado comencé a hacer un diario personal. Algo que con la asesora también lo habíamos hablado, pues en los asesoramientos también sale la idea de reflexión sobre lo que a mí me parece relevante aquel día, sobre lo que yo he aprendido, o lo que he conocido, o lo que he notado en mí ese día”.

Una mirada hacia el futuro

Una dificultad de una historia de vida es la decisión de cómo establecer su final. Una posibilidad, quizás acorde con el *tono* de este relato, sea terminarla con dos frases de la propia Teresa. Con la primera responde a la pregunta en la se le pide que comente cómo se ve en un futuro próximo, si su trabajo en la escuela continuará teniendo sentido.

“Para mí no ha dejado de tener sentido, y un poco es lo que da sentido a mi vida constantemente. Con esto que os decía: enganchándome en algún momento en mis

seguridades; tienes ganas de ir un poco más allá y esto sí que te lo puedes mirar en biografías o en historias y todo esto para mí ni tiene sentido en estos momentos. No sé cómo lo veré de aquí a un tiempo. De alguna forma una cierta apertura a entrar y conectar cosas del mundo para mí es fundamental. El buscar un poco. Porque, primera cosa, no me he cansado, supongo; y segunda, es lo que ha dado sentido a la energía que estamos invirtiendo y a lo que estamos gestionando. Y porque bueno, porque puede ser que sí, que estemos cambiando cosas, yo he cambiado cosas... Tampoco siento que iré a cambiar el mundo, esto también es verdad, pero sí puede ser la parcela que puedo tener mía y la que puedo compartir, y en este sentido tampoco estamos solos. Yo pienso que es una buena manera, ¿no?”

Por otra parte, Teresa se encuentra inmersa en escribir una nueva agenda para su escuela. Una agenda que orienta su quehacer profesional y que le abra nuevas posibilidades en su sentido de ser. El proyecto de escuela que ha sido tan importante para ella durante todos estos años, tiene nuevas páginas por escribir que miran a otra forma de agrupación de los alumnos, a otras maneras de relacionarse entre los profesores, los saberes y la comunidad.

“Nos estamos planteando romper esta fragmentación en muchos aspectos. Poder plantear una escuela donde no estuvieran los niños agrupados por edades en un espacio cerrado, con un solo maestro y agrupados por edades. Que puedan ser proyectos en los que pueda haber niños de 9, 10, 15 ó 4 años, con un adulto que pueda gestionar hacia donde pueden ir. Yo lo imagino como un espacio abierto. Aquí no deja de ser un espacio cerrado. Tú llegas y entras aquí y tienes un horario, tienes un grupo y tienes el proyecto; pero no deja de ser, no diré artificial en este sentido, pero sí que si pudiera generar toda una dinámica diferente de movidas, esto sería para mí la Utopía ideal”.

“A ver, no me preguntes más, no lo sé. Pero alguna vez hemos intentado decir, que nos mezclen en algún momento, que pudiera haber espacios de encuentro donde coincidieran, y que fuéramos creando un poco estos saberes, estas relaciones, que pudieran en un momento dado compartirlas con algún otro que lo esté haciendo igual o irnos a ver, no sé, al médico de delante porque necesitamos ir a ver lo que sea. Yo pienso que sería un poco el ideal”.

El eco de esa utopía es lo que Teresa nos deja en el final de su relato. Queda así abierto el camino para escribir nuevas historias, para interpretar, como dice Walkerdine (1998), nuevas canciones. Escucharlas, compartirlas con Teresa será, sin duda, el tema de otra historia.

Capítulo 10

El individualista cooperativo y comprometido

Juana M^a Sancho Gil, Sandra Martínez y Julio A. García

La vida no puede ser vivida sin una idea. Mas esta idea no puede tampoco ser una idea abstracta. Ha de ser una idea informadora, de que se derive una inspiración continua en cada acto, en cada instante; la idea ha de ser una inspiración (María Zambrano, 1987:73).

Tomando contacto y construyendo la historia

Aunque Juana es de Zaragoza y conoce a un buen número de docentes que se hubiesen ajustado a los criterios de selección previstos en el diseño de la investigación, recabamos la ayuda de una colega de uno de los Centros de Profesores de Zaragoza. La decisión vino marcada por la necesidad de no elegir a personas con las que nos unía una relación profesional o de amistad. Tras ponernos en contacto con Julio quedamos en mantener dos entrevistas. El contenido editado de la primera le fue devuelto y sus observaciones y anotaciones dieron pie a una segunda. Tras la lectura y el análisis de las dos entrevistas, el eje articulador del relato nos lo proporcionó Julio cuando en el segundo encuentro resumió lo que él consideraba los cuatro hitos más importantes de su vida profesional. Este eje se complementa con otras temáticas extraídas de las dos conversaciones que ayudan a contextualizar y dar sentido a su relato. También le preguntamos a Julio si podría señalar un hilo conductor en su vida profesional que nos ayudase a dar título a su historia.

“Yo creo que hay una constante que es, por un lado, la formación para desarrollar el trabajo que estás haciendo y no solamente la mía, sino una formación en equipo, con las personas que están contigo; o sea un trabajo en equipo que es la forma que tengo de entender la formación. Y del mismo modo que he dicho antes que era autoritario, soy individualista y mucho, ese es el problema; pero eso no significa que por lo menos lo intentes, o lo puedas ir haciendo un poquito el intento. Aunque también en esto influye nuestra educación anterior, en la cual nos pusieron unas presiones que no había forma de quitarse. (...) Pero yo situaría ahí lo que sería el trabajo en equipo, la dignificación de la profesión de enseñante en genérico, por así decirlo, en cuanto a que realmente seamos profesionales, en relación al análisis

de las situaciones, la búsqueda en la teoría de las soluciones y la aplicación práctica de esa solución”.

Ha sido esta reflexión, en la que más que una contradicción encontramos un deseo manifiesto de trascender un rasgo de carácter que le podría dificultar el desempeño de su trabajo, la que nos ha dado un nombre para esta historia.

El compromiso religioso-social: de la ingeniería a la educación

Julio pertenece a una generación de jóvenes que en la década de 1970, es decir, la última etapa de la dictadura franquista, vehiculó su compromiso social a través de la participación en movimientos católicos claramente vinculados con los problemas del entorno. Esto le llevó a trabajar, a partir de los 17 años, en la parroquia de Cristo Rey en Las Fuentes, un barrio obrero de Zaragoza. Su llegada al campo de la educación, tras comenzar los estudios de ingeniería, primero en Zaragoza y luego en Madrid, se debe a una opción deliberada sobre la tipo de trabajo que más le satisfacía.

“Comienzo o aterrizo en la educación a raíz de una serie de planteamientos de vida. Estaba estudiando Ingeniería, no Magisterio. Después de estar cuatro años por la universidad a vueltas con la ingeniería, llega un momento en el cual dices: - “¿Pero qué es lo que estoy haciendo a ratos libres, a qué dedico una buena parte del tiempo? Lo estoy dedicando a unos chavales, me encuentro a gusto con ellos, pues, qué mejor medio de vida que seguir dedicándome a eso”. Y dejo la ingeniería y me dedico a magisterio”.

Julio llevó a cabo sus estudios de Magisterio en Zaragoza, en un centro privado católico, mientras trabajaba en una institución de acogida y corrección social en San Sebastián. La Escuela en la que Julio realiza los estudios le permite hacer el tercer año a distancia, asistiendo sólo a los exámenes, pero no le autoriza a hacer las prácticas en el mismo centro en el que está trabajando.

“Antes de terminar Magisterio estoy metido en grupos cristianos de compromiso social y el último año me voy a San Sebastián, a lo que entonces se llamaba reformatorio. Estoy trabajando allí durante seis meses, desde septiembre a febrero, momento en el que me obligan en la Escuela a volver a Zaragoza para hacer las prácticas. No me dejaron hacerlas en el sitio donde estaba. (...) Me hicieron volver a Zaragoza y entonces ya tuve que enganchar con lo que en aquella época era la mili que tenía pendiente. (...) Al terminar la mili ya encontré trabajo directamente. Primero durante un año en un colegio privado, donde había estado estudiando toda la vida. Eso también fue chocante, lo de ser maestro en el sitio donde te has educado, en La Salle Montemolín, de aquí de Zaragoza. Luego aprobé las oposiciones, con lo cual al año siguiente empecé ya a trabajar [en la escuela pública]”.

Esta primera etapa de la trayectoria de Julio marca el sentido de una identidad personal y profesional volcada al cuidado del Otro y comprometida con la educación y las problemáticas sociales.

¿Cómo conectar con los alumnos? Un pacto constitucional

En su primera actuación como profesor en este centro privado, Julio como suele hacer todo docente novel, de forma consciente o inconsciente, repite los modelos que él ha experimentado como alumno durante bastantes años. El aprendizaje realizado en la Escuela de Magisterio le proporcionó un título pero no un bagaje docente con el que afrontar las situaciones de enseñanza. Este bagaje, en el que influyen el contexto político-social, las condiciones de trabajo y las oportunidades de formación –además de la propia predisposición para aprender- se va adquiriendo con el tiempo.

“El primer año, lo que hago en el centro privado es reproducir -supongo que como casi todos, ¿verdad?- lo que a mí me han enseñado. Me acuerdo que tenía un profesor de Biología que nos hacía unos controles tipo *test*, que eran muy rápidos, con ítems muy concretitos de verdadero y falso. Pues yo durante el primer año daba conocimiento del medio y lo que hice fue controles tipo *test* siguiendo el mismo esquema que me habían enseñado. Te queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender. Eso lo ves ahora con perspectiva, pero entonces a lo que primero recurre es a lo que te han enseñado a ti”.

Aunque este primer impulso, que solemos tener la mayoría de los que nos dedicamos a la educación, queda matizado por la propia reflexión que Julio realiza sobre su trabajo, la influencia del contexto y los acontecimientos políticos del momento.

“Llego al centro y lo primero que se me ocurre es hacer una constitución, entre comillas, acuérdate de qué año estoy hablando, estoy hablando del 79, del 78-79, Cuando me planteo cómo me relaciono yo con estos chicos, cómo les entro yo... Me digo que hemos de llegar a un pacto entre ellos y yo, y como acabamos de aprobar una Constitución en España, entonces hacemos unas reglas. Los chavales en principio entran, luego... te sale, lógicamente, que tú quieres que esto no se te escape, esto te lo exigen, te lo piden, hay un cierto revuelo en el colegio porque: - “Mira este profesor, no está haciendo lo que tiene que hacer”. Es un colegio de frailes, entonces, retomas el tema. También te sale el ramalazo que llevamos dentro de que hay que seguir el programa... No echo la culpa a los demás. Así que los chavales, con ese humor crítico que les caracteriza, en la representación de final de curso me parodian como muy liberal al principio y luego: “-¡Eh, muchachos! Aquí hay que hacer esto y hay que hacer lo otro y lo demás allá””.

En su primera actuación como docente Julio experimenta la dificultad de introducir cambios en las estructuras de poder y responsabilidad de una institución profundamente jerarquizada en la que cada estamento conoce sus reglas de actuación –y como

transgredirlas y aprovecharse de la situación-. Cambiar los parámetros comporta un tiempo –del que el profesor no dispone- para interiorizar y ajustar las nuevas normas. Además de la necesidad de un espacio para resituar los comportamientos derivados del nuevo escenario y decidir los que pueden ser convenientes y aceptables y los que no lo son y por qué. También se enfrentó a la cuestión –hoy todavía no resuelta- de si la educación consiste, como sugería Gramsci, en contribuir a la formación de hombres y mujeres a la altura de su tiempo o en garantizar que el alumnado responda de forma conveniente a las preguntas de un examen.

La Quer Majari Cali: un antes y un después

Nada más aprobar las oposiciones que le permiten trabajar en la escuela pública, Julio vive una de las experiencias más significativas de su historia profesional. Se trata del trabajo desarrollado en un colegio “creado en 1978 para la escolarización de la infancia gitana desescolarizada (de 5 a 16 años), tenía como función principal servir de puente entre la chabola o la calle y la escuela normalizada” (Moreno, 1993:18).

“Empecé a trabajar en un sitio también muy interesante porque los tres primeros años de funcionario estuve en la Quer Majari Cali, la escuela de niños gitanos. Una escuela que en aquella época se decía “escuela de filosofía puente”, donde se escolarizaba a los niños de etnia gitana, con intención de que luego pudiesen asistir a la escuela de su barrio. Eran tiempos, si recuerdas, en los que aquí en Zaragoza se montó un complejo, arriba en La Paz... Era un gueto, se hizo un gueto específico. (...) No sé si lo recuerdas porque fue muy sonado”.

Julio se refiere al fenómeno que se produjo en la Quinta Julieta que se convirtió en:

Una barriada donde vivían unas 170 familias gitanas procedentes de las chabolas de las antiguas graveras del barrio La Paz. En 1983 el Ayuntamiento construyó dicha barriada en las afueras de la ciudad para eliminar las chabolas existentes, así que surgió un núcleo marginal y segregado de la ciudad. Caracterizado por la falta de servicios, el desempleo y las ocupaciones temporeras, la conflictividad social, la irregularidad en la asistencia escolar y, en suma, por la lucha por la supervivencia. Todo ello unido a unas características y costumbres propias diferenciadoras [de este grupo] del resto la sociedad urbana (Moreno, 1993:18).

“Allí estuve tres años trabajando con niños de etnia gitana. Con una filosofía que era trabajar para un futuro, no para el presente, así de claro. Pero bueno, luego aquella escuela, al cabo de unos años, hizo lo que tenía que hacer, desapareció y se montó, a partir de los educadores que allí estaban, el planteamiento actual de compensatoria, en el cual es el educador el que apoya al centro y a la asistencia de esos niños a la escuela”.

El trabajo con un colectivo históricamente desescolarizado constituye su primer momento de conciencia de la necesidad de construir una profesionalidad docente no reproductiva que la Escuela de Magisterio no le había permitido vislumbrar.

“En el trabajo con los alumnos de etnia gitana no te puedes plantear una clase tradicional. Llegas al colegio de la Quer Majari Cali y se te *caen* todos los esquemas. Allí no puedes pretender llevar un libro, en absoluto. Primero porque el libro lo puedes tener hoy, pero mañana ya no lo tienes. Estamos hablando de unas condiciones materiales de vida de los chavales tremendas. Entonces lo que tenemos que hacer es montar otra cosa. Pues yo qué sé, un mercadillo, en el cual a los niños les damos dinero de plástico o de papel y ellos tienen que aprender a comprar y vender durante todo el día, y a guardarse suficiente dinero, porque al final de la tarde hay una película de cine que proyectamos y que les vamos a cobrar cinco pesetas para verla. Tienen que comer con ese dinero y comprar distintos elementos. Hemos ido antes a pedir por allí, por diferentes sitios y hemos conseguido traer algunas cosas para que se las puedan llevar a casa y las puedan comprar. Hay un banco donde también pueden guardar el dinero. Entonces el concepto de educación cambia totalmente, es totalmente diferente y distinto”.

La experiencia de la *Quer Majari Cali*, aunque su planteamiento respondiese más a la caridad cristiana que a la equidad social, representa un ejemplo de lo que hoy se entiende por *aprendizaje personalizado* y comienza a ser la nueva bandera de la educación actual (OECD, 2006).

“El aprendizaje consiste básicamente en lo que llamamos los conocimientos básicos: leer, escribir, contar, sumar, restar, multiplicar y dividir. Y allí es donde tienes que situarte y allí es donde tienes que ver cómo puedes hacer para motivar a ese niño, para que realmente eso sea de su interés y encima le sirva. Por ejemplo, para leer y escribir, ellos lo único que ven, o veían en aquella época, era su interés por sacarse el carné de conducir. ¡Todos querían sacarse el carné de conducir! y era claro: -“¡Eh! Si no sabes leer y escribir no puedes sacarte el carné de conducir”. Bueno, pues, esa era la motivación y te lo decían así. Lógicamente lo de las cuentas lo llevaban muy bien, en eso no tenían problemas y se sentían motivados. Bueno, pero también había que hacerlo de forma especial”.

La salida de esta escuela, después de estar tres años, para dedicarse a *recorrer la geografía aragonesa como propietario consorte provisional*, respondió a razones personales.

“Es una decisión familiar. En un momento determinado es más importante el tema de la familia. Tenemos un hijo pequeño y prima más el concepto de familia y atención al *churumbel* que nos acaba de venir y al que hay que dedicarle tiempo; hasta entonces te has permitido hacer toda esta serie de cosas porque no has tenido que atender a un hijo o [con tu pareja] te has atendido mutuamente. Y eso, significa un cambio. (...) Cuando tienes hijos hay un cambio, porque no tienes la misma disponibilidad de tiempo que has podido tener hasta entonces”.

Cuando Julio deja el colegio la *Quer Majari Cali* algo importante se queda con él. Algo que llevará consigo y hará crecer a lo largo de su vida profesional. La experiencia de Julio en estos primeros años y la influencia que tiene en su trayectoria posterior

constituyen una evidencia encontrada en distintas investigaciones sobre el profesorado novel que indican la importancia de este periodo en la constitución de la identidad docente (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

“Me voy a Remolinos que está relativamente cerca. Allí se produce ese cambio a la escuela *normal* ¿Cómo adaptas todo lo que has estado viviendo en estos sitios, tanto en San Sebastián, como en la Quer Majari Cali, al entorno donde estás? Lo que sí creo que me llevo es un bagaje emocional y de relación que es en lo que has fundamentado la relación con los alumnos. No tanto a nivel academicista, porque las notas... ya te puedes imaginar que no tenían más interés que el puramente motivador en un momento determinado o de evaluación propia del proceso en cuanto a ti y en cuanto al alumno. Pero, vamos, no el carácter que pueden tener, por la preocupación de los padres por el sobresaliente, la matrícula, el progreso adecuadamente o necesita mejorar, en un centro normalizado, como podemos estar hablando ahora del de Remolinos. Es un contraste, es un contraste fuerte. Luego también llegas de provisional, sabes que vas a estar un año, ¿hasta qué punto puedes plantearte hacer cambios?... Es complicado”.

Propietario provisional consorte e itinerante

La década de 1980 se caracterizó, entre otras cosas, por una gran expansión del sistema educativo como fruto del desarrollo de la LGE, los pactos de la Moncloa y la euforia de los primeros pasos de la democracia; pero también por una gran inestabilidad espacial en los puestos de trabajo del profesorado. De ahí que Julio, como otros muchos docentes, se dedique a recorrer con su mujer -que también es maestra y consigue estabilizar su plaza antes que él- parte de Aragón: Remolinos; Villamayor; Andorra -lo que significa un cambio de provincia, de Zaragoza a Teruel-; Saviñán -vuelta a la provincia de Zaragoza-; Alpartir, Calatorao, lugares en los que sólo permanece un curso; Santa Isabel (15 cursos) y Villamayor, donde está desde 2004.

“Cada año que llegas nuevo de provisional a un sitio, el sitio está organizado con unas leyes, entre comillas y con una convivencia educativa determinada, con un estatus. Entonces lo que haces es adaptarte. No queda otro remedio. Haces un proceso de adaptación. Esto es otro hito fuerte, otro de los hitos fuertes. Yo creo también que por eso me meto [en la dinámica de los centros], porque me voy dando cuenta de que hasta que llegue a situarme en un sitio, donde pueda llevar a efecto mis planteamientos [va a pasar tiempo]. Entonces lo que haces es decir: - “Aquí tengo que estar un año, pero no puedes quedarte al margen”. Así que tratas de influir en lo que puedes influir. Tratas de hacerlo, no me paro quieto. Pero no es un proyecto que puedas determinar, que puedas planificar y que puedas luego desarrollar, para eso no hay tiempo, por lo que esos períodos no sirven para eso, pero algo queda”.

A pesar de esta falta de continuidad espacio-temporal y profesional Julio no se queda al margen, sino que participa, aporta y aprende.

“Comenzamos, por así decirlo, el periplo por la geografía aragonesa, que es muy interesante también, porque la verdad es que conoces sitios, lugares, vives en ellos... Gentes, compañeros, profesionales que te van dando una visión muy, muy amplia de todo (...) En Andorra había un grupo muy majo (...) sobretodo los del colegio de educación especial Gloria Fuertes. [Dabas] lo que te tocaba en cada uno de los sitios donde ibas. Unas veces primero, otras veces -era todavía la EGB- ciencias, matemáticas, conocimiento del medio y tecnologías. Otras veces te tocaba dar, pues yo qué sé, cualquier cosa, ya sabes cómo va esto... Es un plan a veces muy interesante, sobre todo por lo que supone de formación, de cambio”.

“Cuando estoy en Alpartir, me meto en el tema del área de educación física. Era un área que me había gustado, había hecho cosas y estaba dando la educación física. A los maestros nos tocaba y yo no tenía inconveniente y la daba. Pero me introduzco en ello y sí que me supone también un hito y un cambio. Primero porque me sirve para poder planificar un período largo de actuación educativa, para poder fundamentar más mi práctica. Además se me da la oportunidad de formarme en un área específica. Por eso pienso que es estupendo. Esto debería estar institucionalizado, periódicamente cada x años, un período de lo que llamamos “año sabático””.

La reforma de la enseñanza y la especialización en la Educación Física

El tercer momento de cambio en la trayectoria profesional de Julio está relacionado con una importante iniciativa de formación planeada por el Ministerio de Educación en la mitad de la década de 1980, vinculada a la reforma de la educación. El plan de estudios que regía la formación de Julio como profesor de EGB implicaba, sobre el papel, una especialización en Lenguas, Matemáticas, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, aunque en la práctica, el profesorado continuaba siendo *generalista*. De ahí que, para Julio, la posibilidad de formarse como especialista en un área de su interés: la Educación Física; de hacerlo en la universidad y relevado de sus tareas docentes, pero con una fuerte vinculación con la práctica y con una idea de trabajo colaborativo que continuaba más allá del periodo formativo inicial, significase un antes y un después en la construcción de su identidad docente.

“Éste fue un hito también importante, lo que estábamos diciendo de las especializaciones correspondientes al nivel. Te pones en manos de los especialistas de la universidad. [Esto resulta importante ya que] desde que he acabado la carrera, estamos hablando del 87 y yo acabo en el 78, son nueve años y la educación pues ha ido avanzando y más en esos años. Entonces, para mí supone un hito muy importante todo lo que significa la reforma educativa, sus principios, y encima llevarlos a efecto dentro de un área tan interesante como la educación física. Esto me hace plantear y planificar un trabajo que posteriormente voy a desarrollar, además, en un mismo centro”.

“Hago la especialización aquí, en la universidad de Zaragoza. Nos conceden seis meses para poder hacerla. Y después, la práctica. A partir de entonces comienzo como maestro especialista en Educación Física. (...) Con lo cual, el cambio es brutal. Trabajo en un mismo centro, que es el de Santa Isabel, donde ya tienes la posibilidad -aunque yo voy de provisional todavía dos años, pero ya me puedo quedar como definitivo- de llevar a efecto ese planteamiento”.

Un planteamiento que sigue desarrollando y profundizando mediante actividades de formación permanente.

“El primer cuatrimestre, era de contenido teórico, el segundo era práctico y en el tercero seguías haciendo actividades prácticas, pero tenías que estar adscrito a un Centro de Profesores (CEP) y formar parte de un seminario. Surge como una obligación, para hacer un seguimiento de tu desarrollo. Me parece correcto, nos da también una motivación y una forma de trabajar estupenda, que es la de compartir con compañeros tus mismas inquietudes. En el centro compartes con los compañeros pero lógicamente, con el de la especialidad no puedes compartir y que las escuelas sólo tienen un especialista de Educación Física”.

En esta fórmula, Julio encuentra la forma de canalizar, junto con sus compañeros de especialización, unas inquietudes, preocupaciones e intereses que le resulta difícil compartir con quienes trabajan en su mismo centro.

“Formamos un seminario en el que llegamos a ser cerca de setenta u ochenta personas en Zaragoza, del cual soy un miembro más que trabaja junto con los demás, para dar salida a esa inquietud que nos supone una especialidad nueva. (...) La verdad es que nos vino muy bien, porque fue un año sabático y de actualización, de cómo la podíamos llevar a cabo. Era una reflexión que queríamos hacer entre todos, dentro de un equipo y dentro de un grupo. En realidad no se hablaba tanto de investigación – acción; sino más bien lo que nos preocupaba era el día a día, lo que le preocupa muchas veces al maestro: -“Bueno, mañana tengo a los niños ahí, la teoría es ésta, pero... yo mañana ¿qué hago con los niños para que aprendan esto, para que aprendan lo otro, para que aprenda lo de más allá?”.

Los primeros pasos de la reforma educativa, que se llevaron a cabo de manera dilatada y vacilante, estuvieron orientados por una determinada filosofía de la educación. Concepciones como el desarrollo del currículo en los centros como un proceso de investigación permanente; la investigación en la acción; la evaluación iluminativa y democrática; el profesor como investigador; la formación basada en el centro, etc., que revalorizaban el papel de los docentes, resituaban al alumnado en el centro de la acción pedagógica y significaban una vía de superación de la dialéctica teoría-práctica, conectaron y captaron el interés y la atención de los docentes más inquietos e innovadores.

“La reforma... la LOGSE, con todo lo que supone de reforma; de alguna manera... no, de alguna manera no, realmente supone un cambio fuerte. Un cambio fuerte en mí y, lógicamente, en las personas de las cuales estoy rodeado en ese momento. Por un lado, por lo que suponía en el aspecto de meter dentro de la primaria la Educación Física, igual que otras especialidades. ¡Con todo lo que eso significaba! Y por otro lado, todo lo que suponía de trabajo de equipo, con todo lo que de eso se hablaba en la LOGSE... sobre todo se hablaba, si recordamos, de Investigación – Acción. Nosotros formamos un grupo de Investigación – Acción, un grupo pequeño de cuatro miembros que se centra sobre todo en la reflexión sobre la práctica desde la teoría, para enganchar otra vez con la práctica, los famosos bucles de mejora. (...) Luego evolucionamos hacia la Teoría Crítica. (...) Vamos incluso a Valladolid, porque vino Kemmis, no fue Wilfred Carr, perdón. También Elliott fue a Valladolid con su idea de Teoría Crítica, Investigación – Acción, a unas Jornadas que hacían entonces. Eran macro-jornadas, quinientas personas o algo así. Y... bueno, estábamos trabajando a este nivel. (...) Eso, lógicamente, lo estoy transfiriendo posteriormente al seminario grande [se refiere al de EF]”.

Era una época en la que los seminarios, cursos y grupos de trabajo de los Centros de Profesores estaban llenos. En la perspectiva del tiempo transcurrido Julio constata un cambio importante en el compromiso del profesorado con la formación. La euforia de trabajo que existía en torno los recién creados Centros de Profesores ha ido disminuyendo con el tiempo y, como señalan algunos de los docentes que han participado en esta investigación, parecen alejados de las necesidades del profesorado y los centros.

El hito de la dirección

En 1991, tras once años de trabajo en la escuela pública y nueve destinos, Julio estrena plaza como propietario definitivo. La perspectiva de permanencia a más largo término en una misma escuela le lleva a asumir la responsabilidad de participar en la dirección del centro. La época en la que Julio se compromete con la dirección de la escuela durante ocho años, los primeros cuatro como jefe de estudios y los siguientes como director, coincide con la implementación de la LOGSE y el desconcierto que supone la interpretación de una ley que por una parte parecía querer promover la autonomía de los centros y por la otra dar más poder al director y al Consejo Escolar. Que parecía dar más libertad al profesorado y a los centros para desarrollar el currículo, mientras los regulaba con descripciones prolijas y un léxico poco inteligible para el profesorado y los propios formadores. Así que Julio fundamenta su trabajo en todo su bagaje formativo anterior y trata de poner en práctica las ideas educativas que ha ido desarrollando.

“Cuando cojo la jefatura de estudios del colegio en el que estoy con otra compañera, se produce un cambio en relación a otro tema también de la reforma, el aspecto de la dirección de los centros. Hasta entonces era el director el que lo llevaba todo. No había secretario... era el último que llegaba, el más joven. Y

entonces se introducen los tres miembros del equipo directivo y junto a dos compañeras formamos un equipo. También tratamos de llevar la teoría a la práctica y eso nos supone unos planteamientos diferentes a lo que hasta entonces pretendíamos, lo que habíamos estado haciendo y se había hecho en los centros. Estamos más por la labor de que el claustro sea realmente el que decide. La ley, si recordáis, en este punto tuvo sus más y sus menos, no estaba claro. Se le daba o se pretendía darle, por un lado, mucha responsabilidad al equipo directivo, más al director, a lo que ahora se vuelve otra vez. (...) Se le quitaba competencias al claustro y a nosotros... se introduce los Consejos Escolares, también como órganos participativos, inclusive con mayor poder. El Consejo Escolar tiene más poder que el claustro en un momento determinado. Entonces lo que hacemos es... tratar de llevar a la práctica lo que nosotros pensamos que es el centro y tratar de formar un equipo de trabajo, en el cual las deliberaciones las tomamos entre todo el claustro, que era el que determinaba y decidía. Y desde luego se contaba, a través del Consejo Escolar, con los padres; pero inclusive antes. O sea, al Consejo Escolar ya se llegaba con los acuerdos negociados, que es de lo que se trataba. Es decir, había todo un proceso de información, de debate, de negociación en la toma de decisiones que hacía que cuando se llegaba al claustro, al consejo, esos temas ya habían sido consensuados anteriormente”.

Julio intenta que el paso por la dirección no tenga un carácter burocrático sino pedagógico. Utilizando los términos actuales tan en boga en los países anglosajones, busca desarrollar un liderazgo pedagógico propiciando su propio aprendizaje y el de todos los integrantes de la escuela (Robertson, 2005).

“Llevamos a cabo formación en el centro, con distintos tipos de seminarios, empezamos con el tema de la lectura... basada en el proceso [constructivista de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro...]. Al estar en Educación Física no lo vivo tan de cerca. Pero claro, soy el jefe de estudios, entonces no me cabe otra que ponerme al día, con la ayuda de los asesores, de la asesora del CEP, que viene y nos ayuda. Además, es curioso, porque nuestro centro era un centro en el cual había una serie de personas con mucha edad, mientras los que entramos en el equipo directivo éramos los jóvenes, en aquel momento. (...) Yo era de los últimos que había llegado al centro. Las personas se han ido jubilando prácticamente todas, pero creo que demostraron también su buen talante profesional cuando fuimos capaces todos de hablar, de negociar, entre comillas. Por un lado, todo el tema de vocabulario que sí es cierto que era duro en la LOGSE. Se decía siempre, antes de empezar a hablar: -“Vamos a ver qué significa cada uno de los términos”. Es lógico, en todos los grupos hay primero que negociar qué estoy entendiendo yo de lo que estamos hablando y qué es lo que estás entendiendo tú, porque podemos emplear las mismas palabras, pero no significan lo mismo ni para ti ni para mí. Sin embargo, sí que es cierto que todos somos capaces de engancharnos; pero también somos conscientes y respetamos las distintas edades, las distintas etapas y las distintas posturas. Pero sí que nos enganchemos en ello y se produce un avance en lo que sería el contexto general.

Es significativo el buen ambiente que había en cuanto a las relaciones de la gente, pues... se celebran los cumpleaños, nos invitamos a casa de unos y otros, en las festividades nos íbamos a comer a un sitio o a otro, en las jubilaciones participaban las familias de los que se jubilaban. Todo esto significa... que hay una relación. Teniendo claro... porque si no esto se confunde, que somos compañeros y otra cosa es ser amigos. Pero seamos amigos o no seamos amigos, tengamos nuestros intereses o se produzcan situaciones complicadas, por lo menos existía esa relación de compañerismo. Esa relación de buen compañero sí que se llevaba. Luego lo piensas y dices: -“Pues sí, hicimos esto, hicimos lo otro...””.

El ambiente creado y el trabajo realizado durante los primeros cuatro años de formar parte del equipo directivo le llevan, en el siguiente mandato, a asumir la dirección.

“Luego paso a ser director. La compañera es destinada a otro centro y entonces yo paso a ser director y seguimos en la tónica; y es importante también que en el centro haya habido una continuidad ya que en los colegios públicos esto es complicado y difícil. Por eso es importante”.

Tras cuatro años como director y un incidente que le resulta doloroso, la trayectoria profesional de Julio entra en una nueva etapa, caracterizada por su deseo de volver ser tutor y de dedicarle más tiempo a la formación. Una decisión que conlleva dos resoluciones importantes: dejar la dirección y la especialidad de Educación Física. Antes de hablar de esta nueva etapa nos detendremos en las razones que le llevaron a dejar tanto la dirección como la especialización.

La incomprensión y la falta de apoyo

El recorrido de Julio por la educación, desde su adolescencia, ha estado guiado por el interés y el compromiso con el trabajo docente y sobre todo por la idea de establecer relaciones fructíferas con los padres, las madres y la comunidad. Pero en los últimos años siente que en torno a esta relación están sucediendo dos cambios importantes: el aumento de las actitudes permisivas y sobreprotectoras de las familias y la politización (o *partidización*) de los municipios. Estos cambios, en su experiencia vivida, contribuyen a la transformación de las situaciones creadas y los significados construidos.

“Hay también cosas que te marcan y concretamente tienen que ver con el tema político, con el tema padres, con el tema de la relación con los padres y su relación con los políticos. Y cuando los políticos son padres, pues todavía mucho más y peor. A lo largo de la vida hay una serie de hechos y todos van ligados un poco a este tema: mi relación con la asociación de padres. En los distintos centros que he estado y en el que estoy ahora he pretendido siempre que sea un trabajo común y conjunto. Creo que la mayoría de las personas también lo entienden así. Pero cuando lo que hacemos es ver en los centros donde estás que los representantes del ayuntamiento ya no van solamente a ver en qué pueden ayudar sino que van a

decir: -“Es que mi partido va a dar ahora y el partido anterior no ha dado...”. -“Es que yo como persona, como elemento político dentro de un partido, proporciono al centro esto, esto y esto y lo hago desde mi poder..”. Y al revés: -“Si no estoy de acuerdo contigo o si tengo un problema contigo, un problema de mi hija, alumna tuya contigo. Entonces eso ya no es problema de un padre con un maestro, no, no, es problema del partido con el director del centro, ni siquiera con el profesor de Educación Física...””.

El ambiente creado por este tipo de comportamientos, que llegó a convertir un hecho cotidiano y trivial de la escuela en una seria acusación, sumió a Julio en un gran desconcierto y le produjo una gran tristeza.

“Eso me ha ocurrido en un par de ocasiones y la última fue dolorosa porque te das cuenta de que ante un suceso equívoco, un suceso que realmente no es nada, que cuando lo piensas y lo piensas y lo piensas, dices: -“Pero ¡Dios mío!, si lo único que hice a las dos muchachas que estaban en la fila que estábamos haciendo, ensayando un desfile para carnaval, fue cogerles de la ropa y decirles: -“¡Chicas que es por aquí...!””. Y eso se traduce en [acusación de] lesiones, en fin, ¡para qué te voy contar!.... Te puedes imaginar, se saca de quicio, se lleva, o se pretende llevar a una confrontación política que no sé qué tiene que ver, porque yo no soy ningún elemento político como director del centro. Entonces era profesor de educación física, o sea, la actuación había sido como profesor de Educación Física, con lo cual, no se desliga nada, no se tiene en cuenta nada, sino que se va a: -“Pues vamos a hacer que, que el director se vaya, vamos a echar a este director porque...””.

El problema parece estribar en que una de las chicas era la hija del representante del ayuntamiento y las cosas comenzaron a crecer y descontextualizarse, produciéndose un fenómeno de *distorsión* de la realidad aprovechado por algunos para *ajustar viejas cuentas*.

“... te das cuenta de lo que te supone primero emocionalmente, porque es un palo, en ese momento el desarrollo de las críticas, los enfrentamientos. Se empiezan a decir y sacar cosas que, que, que, no, no, dices: -“¡Dios mío!””. Empiezan a aflorar por todos los lados desencuentros anteriores, por así decir. O te empiezan a sacar tu carácter que es tal, que es esto, que es lo otro. Yo tampoco me lo planteo ni como un plebiscito dentro del centro, ni nada de eso, únicamente informo de las situaciones para que la gente pueda contrastar las informaciones que van produciéndose por estas otras personas. Se aprovecha esto, había un enfrentamiento dentro de la propia APA entre unas personas y otras, y también se aprovecha esto como un elemento más de enfrentamiento entre las facciones, por así decirlo... Vas a buscar apoyos en la Administración y te das cuentas de que la Administración no apoya”.

“Cuando la responsabilidad la afronta solamente una parte, pienso que entonces no funciona bien el tema. Los mismos compañeros en principio te dicen que sí, que sí,

que sí, pero, sinceramente, te encuentras solo o con aquellos del equipo con los cuales estás compartiendo. Supongo que esto le pasará a todo el mundo que tenga responsabilidades, tampoco lo voy a sacar de madre. Pero sí que de alguna forma te marca, te marca bastante y te produce un cambio, un cambio en la forma de ver las cosas, repito, no en el trabajo con los niños. Eso es lo que pretendo, hay un período de tiempo en el cual las heridas producidas hacen que no te acerques a determinadas situaciones o que huyas un poco de las situaciones de más relación. Sobre todo porque la sociedad está muy sensibilizada con todo el tema de las relaciones de adultos y niños... (...) Finalmente se solucionó... de aquellas formas. Haciendo un paréntesis. Por mi parte hubo una llamada a las personas, un reconocimiento por mi parte de que en ningún momento se había producido ese hecho, en ningún momento se habían producido esas situaciones que me estaban diciendo y que, desde luego, si ellos pensaban que yo había hecho algo malo, que me disculpasen, que no lo pretendía”.

Sin embargo, a él nadie se le disculpó ni asumió el daño emocional y moral que pudiera haber sufrido. Julio salió de este tema profundamente sensibilizado, más cauteloso y menos confiado, pero con el mismo deseo de realizar bien su trabajo, de seguir aprendiendo y educando al alumnado. Este episodio se sumó al proceso de reflexión que venía realizando sobre su papel como director y le ayudó a tomar la decisión de dejar este cargo.

“La dirección y la participación en los equipos directivos disminuyen el horario y la relación, te conviertes en un mero gestor. Tiene que haber gestores o tiene que haber personas que realicen este trabajo. Me ha parecido muy bien, me ha gustado, lo he estado haciendo, me parece interesante, pero la educación es otra cosa”.

Un alto en el camino para seguir aprendiendo

Julio deja la dirección con un alto grado de satisfacción porque *se sigue produciendo una continuidad*. Se va con la convicción de que los avances realizados por la escuela no van a ser flor de un día. Y sale de la dirección porque se siente cansado y con la necesidad dedicar más tiempo a su formación, a la que no ha podido atender durante estos años de la forma que le hubiese gustado. Su decisión de dejar la Educación Física está también relacionada con su deseo de poder avanzar en su formación global como educador y en una práctica docente más global. Un deseo al que se unen otras dos razones: la edad y la aspiración de recuperar una relación más cercana con el alumnado.

“No es que no me sienta ágil, pero sí que de alguna forma los años no perdonan. No creo ser fundamentalista en absoluto -mi caso, individualmente y particularmente, no creo que sea generalizable, ni que todo el mundo tenga que hacer lo mismo-, pero considero que es lo mejor para los propios niños y para mí. Me apetece dejar la Educación Física, dejarla entre comillas, porque sigue estando allí. Y deseo volver a la primaria, a lo que he estado haciendo durante mucho tiempo, para ser maestro, *maestrico*, como quieras decirlo, de primaria. Los

especialistas tienen un *handicap* muy grande que es la relación con los chicos y eso te quema, te va quemando y te va dejando [vacío]”.

Julio no dejó la especialidad de Educación Física por sentir haber perdido fuerza y agilidad. Tampoco por no permitirle proyectar su compromiso social con el alumnado y la comunidad, tal como evidencia su participación en el proyecto de convivencias deportivas de la Margen Izquierda del río Gallego (MIG). Una iniciativa en la que logra canalizar su compromiso educativo y social no sólo con la escuela sino con la comunidad, a la que se refiere en los siguientes términos.

“Surge a raíz del trabajo de Educación Física en el cual estamos hablando de adaptación de la teoría a la práctica; y la práctica es situarte en el sitio en el que te encuentras. Nosotros tenemos una idiosincrasia particular en cuanto a la zona de la margen izquierda del Río Gallego: es que todos [los chicos y chicas de] los pueblecitos y barrios que han sido antes pueblos y ahora son barrios de Zaragoza de esta zona, van al mismo instituto, que es el IES Ítaca, que antes era la universidad laboral. Es un macrocentro donde acuden todos los centros de alrededor que son justo todo lo contrario, chiquitos”.

“Entonces se trataba de potenciar de alguna forma la relación de los chicos que iban posteriormente al instituto, de trabajarla para que los chavales pudiesen conocerse, relacionarse y, sobre todo, en practicar deporte. Es interesante que haya escuelas unitarias y que los pueblos sigan manteniendo a sus alumnos”.

Se trata de un proyecto que surge del propio entorno, por iniciativa de las Asociaciones de Padres de Alumnos (APAs), al que luego se suman las escuelas.

“Al principio las APAs lo montan como alternativa a los juegos escolares, aquí no se podía participar porque no había los suficientes niños para montar un equipo. Entonces, se establece una especie de competición interna entre los colegios de alrededor. Luego lo retoman conjuntamente APAs y colegios y se lleva desde hace mucho tiempo, dieciocho o diecinueve años, APAs y colegios juntos. El APA se encarga de todo lo que es infraestructura y los colegios de las convivencias. Son convivencias deportivas, pero se ha pretendido que no se queden en el hito y en el momento concreto de realizar la actividad; sino que hay una preparación para que los chicos se puedan cartear, se puedan invitar, en fin, que se establezca y se prepare esa convivencia. El objetivo es claro, que se prepare esa relación, para que cuando estén allí se lleven lo mejor posible y se eviten todos los problemas que existen de toda la vida entre barrios cercanos. Se trataba de trabajar estos hechos concretos y luego también la relación que esos chicos van a tener posteriormente en el instituto. Como maestro también estás fomentando y creando que cuando lleguen ahí haya un mínimo de acercamiento y que esa rivalidad vaya... desapareciendo”.

Esta experiencia vivida con sumo interés e implicación por Julio evidencia que no es la falta de gusto o satisfacción por el deporte, y la dimensión comunitaria que conlleva, lo que le ha llevado a dejar la especialidad de EF. La razón principal parece encontrarse en

el cuestionamiento de la metáfora organizativa en la que se basa esta manera de entender el currículo. Una forma que fragmenta y descontextualiza el saber y lo aleja de los intereses y experiencias del alumnado (ver Hernández, 2001 y Yus, 2001).

“Lo de la especialidad única en educación primaria y secundaria, es así y así está. Pero creo que en educación primaria por las edades de los niños, yo desde luego como maestro no llego a conocerlos con tres sesiones a la semana. Tres sesiones que no son nunca de una hora. A mí se me van las cosas de la cabeza y cuando quiero realmente conocer a los chicos, cuando quiero realmente interpretar qué es lo que me están diciendo con su forma de ser, cuando quiero realmente educar, que al fin y a la postre es lo que pretendemos ¿no? Entonces no llegas. Sí que instruyo, entre comillas. En Educación Física sí que soy capaz de dar los contenidos. Pero yo creo que en la primaria, para mí no tiene que primar eso. Pienso que hay otro momento, la secundaria por ejemplo, en el cual eso puede primar, pero en la primaria, pienso que tiene que primar otra cosa, que eso se puede hacer, pero no es tan específico”.

Para Julio la educación primaria tendría que tener un carácter más global y conectado con los intereses y preocupaciones del alumnado.

“Una educación en su totalidad, en la cual muchas veces el niño te viene con una historia en la cabeza que no tiene nada que ver con lo que toca en ese momento. - “Es que en este momento, hijo, toca Educación Física”. Y al muchacho, pues yo qué sé, o ha ocurrido un acontecimiento en el ámbito familiar o en el del pueblo o en el de la nación.... Creo que el día a día es lo más gratificante, la relación con los alumnos, cuando por la mañana vienen y te cuentan todo. Cada uno trae de su casa, aporta a todos los demás y nos cuenta. Creo que ese rato es uno de los más agradables, es *la relación*”.

De ahí su deseo de ocuparse de un grupo de alumnos y alumnas y no de una asignatura.

La vuelta a la tutoría y a la formación

Julio decidió en su día dedicarse a la docencia al comprobar que a pesar de estudiar ingeniería, donde se sentía bien era trabajando con los chicos y las chicas a los que impartía clases primero en una barriada obrera y luego en un orfanato. En esta tarea parece conseguir aunar su deseo de enseñar, sus ganas de aprender y su compromiso social. Su primer año como tutor de curso, después de algún tiempo de trabajar como especialista y de dedicarse a la gestión, reafirma su idea de la importancia del tiempo y la calidad de la relación en el proceso de aprendizaje.

“El encontrarme en esa relación con los chicos de forma agradable, de no tener que empezar la clase ya dirigiendo, porque es la hora, porque, no se qué... Soy tutor del curso, tengo más tiempo, tengo más áreas, pero también tengo más tiempo para desarrollarlas y me puedo organizar mejor el tiempo. Cuando soy especialista, llego, tengo una hora aquí, otra hora en otro lado, otra hora... Yo creo

que eso me reafirma en que la educación de los alumnos necesita su tiempo, necesita su trabajo y que realmente es lo gratificante de ella”.

Por otro lado, en esta nueva etapa, decide seguir profundizando en otra de las líneas articuladoras de su vida profesional: la formación. Julio, como argumenta Sarason (2003), necesita mantener condiciones de aprendizaje productivas que garanticen su propio desarrollo, para a su vez propiciar el del alumnado.

“Cuando dejo la dirección es para poder dedicarme a otras cosas. Me estoy dedicando, no es que lo deje, que haga un paréntesis. Dejo la dirección del centro y el tema de la Educación Física, por un lado, porque me apetece cambiar; por otro, porque me encuentro cansado. Pero... también, al cambiar, lo que hago es meterme en más berenjenales. Me meto a estudiar Psicopedagogía. Pues ahí estoy. Por un lado, porque, volvemos a lo mismo, te apetece beber de las fuentes. Y no cabe duda de que en Psicopedagogía, con todas las ramas que hay ahora, ha habido una evolución tremenda, sobre todo desde que yo estudié. Y, bueno, me he metido ahí y estoy haciéndola y sí veo que, desde luego, los fundamentos teóricos han avanzado y que para fundamentar la práctica hay que tener la base teórica. Por otro lado también en la acción. Me he metido en el seminario de proyectos de trabajo, aunque estoy empezando a ese nivel con los alumnos de primaria con los que estoy. Pero sí que de alguna forma estás pretendiendo ir avanzando en lo que vas viendo que los compañeros han ido haciendo, van planteando y, sobre todo, ese cambio de mirada que supone cambiar la educación, la perspectiva de la educación en cuanto a relación, en cuanto a persona integral, que decíamos en aquellas épocas y que ahora no se emplea tanto pero que sigue siendo un referente. Con el tema del trabajo en equipo como constante, no se trata de que yo haga solo Psicopedagogía, sino que tengo que meterme a trabajar con un grupo, en un seminario como estaba haciendo hasta ahora”.

En estos momentos, Julio, más activo que nunca, si cabe, sigue dedicándose con entusiasmo a la docencia y complementa el trabajo de tutor y la formación reglada con otras responsabilidades en la escuela, actividades formativas y acciones de compromiso familiar, personal y social.

“Hasta el momento soy coordinador del Ramón y Cajal, estoy haciendo un seminario de redes, formo parte de la biblioteca y estoy haciendo un curso a distancia sobre biblioteca. Al igual que la Psicopedagogía que la hago a través de la UOC. (...) La biblioteca es otro de los temas que también es importante e interesante. Es que si haces unas cosas no puedes hacer otras. Esto me apetecía también hacerlo y lo estoy haciendo. Y luego, a nivel de vida personal, somos de varias asociaciones, de los servicios de ayuda a la infancia con niños de Chernóbil, afectados por la catástrofe de radiación de Chernóbil. De alguna forma tratas de involucrarte también en la práctica social, en la práctica en tu vida, todo lo que supone tener tres chavales, hay que dedicarles tiempo y trabajo, y los padres están con problemas, propios también de la edad”.

Capítulo 11

Mirando atrás para seguir adelante

Juana M^a Sancho, Vanesa Giambelluca y Peru Ibáñez

La vida sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero sólo puede ser vivida mirando hacia adelante (Soren Kierkegaard).

Proceso de construcción de la historia de vida

El primer acercamiento a Peru lo llevamos a cabo a través de un colega de la Universidad del País Vasco, al que pedimos, siguiendo los criterios de selección, que nos pusiese en contacto con un profesor de primaria de esa Comunidad Autónoma, con más de 20 años de experiencia. Tras dos entrevistas y las correspondientes transcripciones, devoluciones y análisis, el eje articulador del relato han sido las temáticas y cuestiones que aparecen como más importantes en la historia de vida profesional de Peru que, en general, se sitúan en una línea de tiempo.

A modo de presentación

“Soy Peru y trabajo en un centro de primaria público, en la escuela de Lequeitio, que es un pueblo de la costa, un pueblo pequeñito de Vizcaya, que tiene unos 7.000 habitantes. Es turístico y en verano se multiplica por mucho y sólo hay dos centros de enseñanza. Uno es el mío, en el que trabajo yo, que es un centro público; y luego hay una ikastola, que es un centro concertado. La situación en la que estoy este año es un poco especial porque me estoy encargando fundamentalmente de dos cosas. Por una parte de la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela, y por la otra, soy el responsable de un proyecto que se llama “Comunidades de aprendizaje”. Este año han liberado a media persona para desarrollar el proyecto y yo soy el responsable”.

Peru representa a un grupo de profesores y profesoras de EGB, ahora ya casi todos de primaria –menos los que pasaron a dar clase en la secundaria obligatoria, la mayoría por tener una licenciatura-, caracterizado por:

- Haberse formado en escuelas universitarias de formación del profesorado.

- Haber comenzado su trabajo en un sistema educativo en expansión, en el que se estaba implementando –en plena transición democrática- una reforma promovida en los últimos años del franquismo, contestada por amplios sectores de la sociedad y llevada a la práctica sin destinar los recursos humanos y materiales adecuados.
- Constituir un auténtico relevo generacional a un cuerpo docente envejecido y enquistado en prácticas docentes rutinarias y autoritarias.
- Tener conciencia de la necesidad de cambiar las maneras de enseñar y aprender, así como la relación con el alumnado, el profesorado y los propios compañeros, buscando formas más progresistas, y democráticas de educación.
- Estar convencidos de que la profesión docente se caracteriza por la exigencia de aprender, desaprender, estudiar, analizar, decidir y poner en práctica proyectos educativos que permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes de los aprendices y de la sociedad.

De este modo, la vida profesional de Peru ha sido un camino marcado por el deseo constante de analizar y entender lo que iba sucediendo a su alrededor y de buscar los mecanismos y las formas pedagógicas que mejor respondieran a los problemas del día a día de la educación, fomentasen los procesos de aprendizaje e implicación del alumnado, integrasen a las familias como parte de la comunidad y, sobre todo, le proporcionasen a él mismo y a sus compañeros y compañeras de viaje satisfacción y sentido profesional. Una posición que se ha visto explicitada y reforzada por su participación en esta investigación

“Sí, sí que me aporta. Nunca se me había ocurrido hacer una reflexión así sobre mi propia trayectoria profesional. Incluso he descubierto cosas. El otro día en casa me decía mi mujer: -“¡Sí que estás a gusto!”. Yo no sé si me había dado cuenta pero realmente sí que estoy a gusto... Una cosa es pensarlo y otra es, después de reflexionar, las conclusiones que sacas. Y siempre vale... Yo suelo decir que el espejo retrovisor es para ir hacia adelante, para ir hacia adelante necesitamos mirar el espejo retrovisor... Cualquier tipo de reflexión que hagas sobre lo que has venido haciendo te va a marcar unas pautas o unas pistas para poder mejorar tu propia marcha... y a mí me ha servido para eso. Incluso con X, el director, al que has conocido, lo he estado comentado. Le enseñé esto [el texto], y le dije: -“¿Qué te parece que he dicho aquí?”. -“Pues bien, pues mal”. Pero sí, sí que me vale fundamentalmente de norte para seguir adelante”.

La formación inicial y la primera experiencia docente: el magisterio como opción inducida

Peru estudió magisterio en la escuela universitaria pública de profesores de EGB de Bilbao, entre 1975 y 1978. Hizo la especialidad de Ciencias Sociales. Los estudios de magisterio no fueron su primera elección. Los motivos de su cambio de carrera se

encuentran en las circunstancias sociopolíticas de la España de la época (mitad de la década de 1970), en general, y el País Vasco, en particular. La represión intelectual, los expedientes disciplinarios y las expulsiones de la universidad por motivos políticos fueron frecuentes durante el Franquismo.

“Yo en realidad quería estudiar Filosofía. Entonces, en Bilbao, Filosofía sólo había en la Universidad de Deusto. Somos nueve hermanos. En aquel momento yo tenía dos hermanos expedientados en la Universidad de Deusto, por motivos políticos. Pedí la entrada ahí para matricularme y me respondieron que los jesuitas daban prioridad a las clases económicamente débiles, por lo que no me aceptaban, y que me fuera a estudiar fuera. Entonces decidí estudiar magisterio como puente hacia la licenciatura”.

Sin embargo, una vez finalizados los estudios de magisterio, la satisfacción que le produjo su primera experiencia de trabajo lo ha llevado a mantenerse en esta profesión durante más de 20 años, y parece que todavía serán algunos más.

“Nada más acabar magisterio empecé a trabajar en la escuela de B. Me gustó, me gustó tanto que ya abandoné lo de la licenciatura y desde entonces me dediqué a la escuela. ¿Qué es lo que me gustó...? De pronto es difícil decirlo. Me gustó sentirme satisfecho en el trabajo con los niños, en el trabajo que hacía, tenía ganas, tenía ilusión, era un momento... Fui a caer, además, en una escuela donde había bastante iniciativa o bastantes ganas de trabajar... Era joven, acababa de venir de la universidad, en aquella época de cambio político, con sus repercusiones en la escuela. Entré a trabajar ahí con un grupo de profesores de mucha iniciativa, de mucha marcha, y me sentía a gusto, tanto trabajando con ellos, como con los niños... Lo que me gustaba era, pues eso, que me acostaba contento”.

Esta primera experiencia profesional fue bastante breve. Pero representó una vivencia fundamental en la construcción de su identidad como docente.

“Cuando llego a la escuela de B, es una escuela muy maja, donde hay una serie de gente interesante... que me contagia. Allí estuve muy poco tiempo, pero para mí fue importante porque creo que en una comida el postre es importante, pero los entrantes también. Llegar a un sitio donde te sientes acogido, donde ves que hay iniciativa, donde ves que hay ganas, eso te anima a seguir. Si por el contrario, que creo que es lo que pasa hoy -por lo que dicen los jóvenes cuando llegan a esas escuelas en las que la gente está harta, está quemada...-, cuando llegan a una escuela han de “chupar rueda”, para entendernos, si la gente está quemada ellos chupan la rueda de la quemazón. Y no lo contrario, que es lo que me pasó un poco a mí”.

La experiencia vivida de Perú revela aspectos sobre la construcción de la identidad profesional y la innovación y la mejora de la escuela que están profundamente interconectados y que han sido identificados como fundamentales por la investigación especializada. El primero se refiere a la importancia de la acogida de los profesores

noveles por parte de las escuelas. El segundo a la cultura de la innovación como una característica de los centros que cuentan con los mayores índices de satisfacción por parte del profesorado y del alumnado (Sancho y otros, 1998; Stoll y Fink, 1996; Hargreaves, 2003) y que garantizan un mínimo de continuidad en los procesos de innovación pedagógica (Hargreaves y Fink, 2006).

“Yo llegaba con dieciocho o diecinueve años a una escuela con un poco de miedo. No has trabajado nunca, no sabes muy bien de qué va... y te reciben con los brazos abiertos. Te explican: - “Aquí trabajamos todos en grupo, aquí de lo que se trata es de esto, lo que pretendemos hacer es esto, en primero vamos a hacer esto, en segundo tal, en tercero... Con los padres vamos a hacer esto, con lo otro vamos a hacer esto”. Te sientes arropado, y la ilusión y las ganas que hay te contagian. Ese primer contacto es muy importante”.

“No sé qué hubiera pasado si hubiera sido lo contrario, si yo llego a esa escuela y en esa escuela me dicen: -“Mira chico, aquí llevamos muchos años, muchos trienios, acá hay mucha historia, los de tercero son unos bordes que pasan de todo, la de quinto es una ama de casa reciclada en esto pero en realidad *nanai moscas tres*, en preescolar opinan...”. No sé cómo decirte, ni tan siquiera te enseñan la escuela, ni tan siquiera te dicen: -“En esta escuela hay estos servicios, en esta escuela hay estas cosas, en esta escuela tenemos estos recursos, estos talleres, estos ordenadores...la biblioteca está aquí, el laboratorio está allá, los sitios de jugar están allá, los gimnasios, las duchas...”. Yo siempre pienso eso, si yo hubiera llegado allí y me hubiera encontrado con, no voy a decir un *ambiente hostil*, pero sí un poco de frialdad, apatía, dejadez... pues me hubiera contagiado de eso, y hubiera pensado: -“Ah, es que esto es así””.

El deseo de impulsar el cambio

En 1980 llega a la escuela de Lequeitio después de acabar la mili y aprobar las oposiciones. Los primeros años en esta escuela no fueron fáciles y Peru incluso se planteó “tirar la toalla”.

“Cuando empecé en el ochenta, ochenta y uno... no había más que problemas, es que era desesperante, era pegarse con la dirección, pegarse con el resto de los compañeros, pegarse con la asociación de padres, la gente en la calle, decía: -“Acá vienen los rojos de turno pero ya sabemos lo que va a pasar...el año que viene se piran todos...”. Y te sentías un poco solo, ahí sí que hubo momentos en los que dices: -“Que le den pomada a todo, yo cambio de curro, o empollo otra cosa, o me largo”. Pero bueno, poco a poco sigues y, desde luego, no estoy arrepentido”.

Su primera experiencia profesional y el propio desarrollo de los hechos, en los que Peru tuvo un papel relevante, le llevaron a seguir con su tarea docente y con su deseo de transformar la escuela.

“Cuando empecé a trabajar en B, en realidad sólo fueron seis meses, pero quizás fue un bautizo que digamos me marcó porque me dejó con ganas de seguir trabajando... Cuando llegué a Lequeitio, la escuela era una escuela franquista, para entendernos, donde por supuesto la dirección y la mayoría de los profesores llevaban muchos años. En el plano social había un cambio, había muerto Franco, estábamos en la transición, y a mí se me planteaba como un reto cambiar la escuela de Lequeitio, que es la escuela de mi pueblo, donde tengo a mis hijos, a mis sobrinos, a todo el mundo. Cambiar la escuela, adaptarla a los nuevos tiempos de aquel entonces. En el plano lingüístico se trataba de ir potenciando la enseñanza en eusquera, en el pedagógico ir acabando con los métodos tan clásicos que se iban utilizando. Ese fue un momento importante para mí, un momento importante porque se planteaba como un reto. Por otra parte no fui el único que llegó, llegué ahí con más gente joven, más o menos todos teníamos una cierta iniciativa... Se trataba de cambiar la escuela, y bueno, lo hicimos (risas) para bien o para mal, con sus más y sus menos, con sus meteduras de pata...”

El cambio pedagógico: la dirección del centro y la perspectiva constructivista

Para Perú, asumir la responsabilidad y el compromiso que representa llevar la dirección de un centro significó un cambio importante en su trayectoria docente. Un cambio que comenzó hace tiempo y que sigue avanzando con matices, con aciertos y dudas, con momentos de euforia y de rutina, con dificultades y satisfacciones. Pero lo más importante es que en este viaje no se siente solo, que lo hace con compañeros y compañeras que se apoyan, se cuestionan y preparan los relevos, lo que les permite mantener el ritmo.

“Yo siempre hablo de nosotros porque siempre hemos trabajado en un grupo. Da igual decir “nosotros” que “yo”. Nos planteamos entrar en la dirección, conseguimos la mayoría, entramos en la dirección para “alucine” de todos los demás, la asociación de padres, el pueblo, que por otra parte tampoco confiaban en nosotros porque la mayoría estaba acostumbrada a que llegara gente, pues eso, muy militante, pero para estar un año y largarse... poner la escuela patas arriba y largarse. Era bastante difícil ganarse la credibilidad o el apoyo de la asociación de padres y otros profesores que podían tener una cierta sensibilidad. Nos dan una cierta credibilidad pero desconfiaban siempre pensando eso. Pero bueno, entramos en la dirección. Estoy unos cuantos años en la dirección, pero haciendo mogollón de cosas, trabajando, pero al final siempre notábamos que faltaba algo. Entonces hicimos un curso de formación en dirección, de gestión de escuela... que fue largo. Estuvimos liberados un mes. Los años siguientes ya hacíamos cursos de una semana sobre aspectos más concretos o más puntuales de la gestión. A partir de ahí empezamos a poner un marco a todo lo que hacíamos, yo creo que eso fue un momento importante. Otro momento importante fue la aparición del enfoque constructivista en la escuela. Comenzamos a ver que en la escuela se había perdido ilusión. La gente se reunía, pero las reuniones eran un poco aburridas, no sabíamos

muy bien cómo dirigir las, como potenciarlas...y de repente aparece. Conocíamos a no sé quién que viene a la escuela...todavía nadie hablaba del constructivismo, pero bueno...viene a la escuela no sé quién, nos empieza a contar no sé qué experiencias...y empezamos a trabajar desde ese enfoque. Al principio la lectura y la escritura fundamentalmente, y empieza otra vez a verse ilusión en la escuela. (...) Y luego quizás otro momento importante es cuando decidimos meternos en el proyecto éste de Comunidades de Aprendizaje”.

Peru no recuerda con precisión el momento en el que se inicia en su escuela un cambio de actitud pedagógica ligada a la perspectiva constructivista. En cualquier caso, no lo conecta con la implantación de la reforma impulsada por la LOGSE, sino con el interés del profesorado de su escuela por mejorar y encontrar mayor sentido a su práctica. De hecho, aunque más tarde reconoce la importancia de los marcos legislativos en la vida de los centros, para Peru, como para muchos docentes, los cambios pedagógicos en los centros están más vinculados al interés, predisposición y responsabilidad del profesorado que a los decretos oficiales. Quizás porque como argumentaba Lawrence Stenhouse, los docentes somos pésimos implementadores de las ideas de otros.

“En general, todos los temas estos de la reforma y cuando se empiezan a discutir, aunque creo que son debates muy interesantes y que luego tienen mucha repercusión, curiosamente son un mundo aparte de la realidad de las escuelas... A la gente le hablas de...yo que sé, incluso el año pasado, que si ganaba el PP o el PSOE...y a la gente parecía que le daba igual, como si esto no tuviese nada que ver con ella. Aunque le digas: -“¡Pero bueno!, esto tiene una repercusión directa...”. Parece que no, que la gente no se preocupa de eso. Quizás coincidiría en el tiempo. Pero no fue que nosotros a partir de la reforma y del nuevo enfoque y del tal y cual, nos planteáramos eso...”.

La LOGSE, un cambio que afecta pero no transforma

Peru considera que la LOGSE tuvo una repercusión general en las escuelas, aunque la vida pedagógica de la suya no se viera fundamentalmente afectada por su implementación.

“Los cambios que introdujo la LOGSE tuvieron mucha, mucha repercusión en la vida académica en general. Que nosotros no lo viviéramos tan intensamente... o igual es porque nosotros teníamos lo nuestro y seguíamos a lo nuestro...hubiera habido LOGSE, LOCE, LOE...”.

Sin embargo, cree que los cambios legislativos impulsados por esta ley han afectado considerablemente su vida profesional y la de sus compañeros. En primer lugar, y de rebote, cree que la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria ha afectado de forma negativa a la escuela primaria.

“Muchísimo...muchísimo, por ejemplo lo de primaria y secundaria. Eso es como todo, es una moneda, tiene sus aspectos positivos y aspectos negativos, Sin

embargo, yo hoy creo que hay algo que falla. Lo que pasa es que no tengo alternativa y es lo que me da rabia. Me da rabia porque hoy en día se me convence más con las alternativas que con las críticas. Si a mí alguien me lleva al huerto es porque me dice: -“Vamos a hacer esto”, y me convence más que porque ponga a parir no sé qué. No lo sé, yo lo que veo es que en la secundaria se ha perdido algo, se ha perdido no sé... Me imagino que algo se ha ganado, cuando se pierde algo, algo se gana ¿no?... Quizás hay un factor, del que yo soy partidario, pero que creo que es muy discutible, que es el de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, ¡mejor si fuera obligatoria hasta los cincuenta, ni que decir tiene!... Eso nos repercute mucho en la escuela primaria. Nos repercute porque se queja todo el mundo, se quejan los profesores, se quejan los alumnos, y se quejan los padres, entonces ¡mal negocio! Un sitio donde se queja todo el mundo, dice -“Aquí hay algo que va mal...aquí hay que cambiar”. Si hubiera un sector que estuviera contento, dices -“Bueno por lo menos...””.

Para Perú, el problemático proceso de implantación de lo LOGSE se debe, entre otros factores, a las deficiencias de la formación y a lo ajena y poco significativa que resultaba la propuesta para el profesorado y para quienes tenían que hacérsela entender, formarlo y asesorarlo.

“Me acuerdo que con la LOGSE se organizó toda una serie de cursos de formación...que eran un *peñazo*, no había por donde pillarlos, pero bueno, existió la voluntad y se intentó hacer. Lo cierto es que luego la valoración fue bastante mala, pero por lo menos hubo un intento”.

“Yo hice aparte un curso de Educación Física, para sacar una habilitación de Educación Física, y ahí trabajamos bastante todos los contenidos de la LOGSE, y luego el PIF, creo que se llamaba, el Plan Intensivo de Formación...y eso era todo... Íbamos leyendo todo lo de la LOGSE, los objetivos, los no sé qué, pero al final no sabía si había que leerse lo que hacía el MEC, lo que hacía el gobierno vasco, era un poco desastre...Porque a fin de cuentas eran los primeros cursos a nivel formativo que venían organizados desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y que eran para todo el claustro y, claro, al dar unos resultados bastantes malos, mucha gente se agarró allí para decir: -“Esto de la formación es una tabarra, esto no hay por dónde pillarlo...””.

Otro cambio importante introducido por la LOGSE fue el aumento de la autonomía de los centros. Aunque, ser o sentirse autónomo no sólo depende de que alguien te autorice sino de que tú quieras asumir la responsabilidad y el compromiso de autorizarte a actuar con autonomía.

“La LOGSE dejaba bastante autonomía, bastante capacidad de decisión a la hora de los aspectos curriculares, porque a nivel metodológico yo creo que ahí siempre ha habido bastante libertad... prácticamente nadie se mete con eso, pero dio bastante más autonomía a la hora de decidir aspectos curriculares. (...) La LOGSE empieza a hacer otro tipo de propuestas... los procedimientos son muy

importantes. Luego la educación en valores, las líneas transversales que, claro, luego quedan en papel mojado o no...eso ya depende un poco cada cual... Pero la LOGSE sí que daba, creo yo, o da, bastante autonomía al centro para poder trabajar, para poder incidir y tomar decisiones, decir: -“Sí, sí, aquí en Lequeitio, en concreto lo que nos interesa es esto, esto y esto”. Es curioso ver cómo muchas veces, en mi opinión, la administración va por delante de la propia marcha de docente, cuando teóricamente debiera ser al revés, debiéramos ser los profesionales los que le exigiéramos más a la administración...”.

Sin embargo, en los primeros años de experiencia de Peru, un obstáculo a veces insalvable para desarrollar proyectos pedagógicos de centro que fuesen más allá del papel y pudiesen guiar la práctica y alimentar la autonomía y la responsabilidad del profesorado, era la gran movilidad de los claustros.

“De hecho, por ejemplo, cuando comentaba que cuando llegué a la escuela de Lequeitio, después de la mili -que era una escuela, en mi opinión, a cambiar-, y nos juntamos un grupo de gente y empezamos a trabajar, uno de los problemas que teníamos, pero muy, muy serio, era que el cincuenta o sesenta por ciento del claustro cambiaba prácticamente curso tras curso. Entonces era imposible. En el mejor de los casos llegaba gente de tu gusto, para entendernos, o gente que simpatizaba con la movida de la escuela, pero claro, hasta que cogían la marcha prácticamente eran Navidades, y luego ya se volvían a pirar. Era desesperante. Incluso los padres de la escuela te lo decían... -“No, no, ya hemos visto muchos como tú... pero duráis dos telediarios, en cuando llega junio os abris de aquí y santas pascuas y a ver si el del año que viene es un carca, es un hippy, es rojo o qué demonios es, pero da igual porque otra vez en junio...”. Creo que la estabilidad del claustro es muy, muy importante...y claro, por supuesto, que el claustro sea... que tenga ganas, es fundamental”.

En la experiencia de Peru los marcos legislativos son fundamentales, pero sobre todo cree que lo que marca el sentido de lo que sucede en los centros es la actitud y predisposición del propio profesorado. Una actitud y predisposición que puede marcar a su vez el grado de satisfacción o insatisfacción que siente en su trabajo.

“No hay más que ver...si hubiera ganado el PP las elecciones la ley que nos hubiera traído. La ley que querían poner hubiera sido completamente distinta a esto...Sí, yo creo que es muy importante. Luego, insisto, haces caso o no haces caso...y te gusta o no te gusta, y te comprometes más o menos”.

Las comunidades de aprendizaje: un cambio fundamental

Como hemos señalado al inicio de la historia, Peru dedica la mitad de su tiempo laboral a coordinar el proyecto denominado “Comunidades de Aprendizaje” que se comenzó en la escuela en el año 2000. Hablar o referirse a la escuela como una comunidad de aprendizaje cuenta con una larga tradición en la teoría y la práctica educativa, que

entronca con el movimiento de la Escuela Nueva. En España, el desarrollo de estrategias pedagógicas y de gestión de los centros para promover el aprendizaje de todos los involucrados en la estructura educativa, ha promovido iniciativas como las que florecieron durante la segunda república cuyo:

objetivo era formar maestros '*realmente libres capaces de practicar una auténtica autogestión en la Escuela*'. Su aportación realmente original (...) consistía en la concepción de una comunidad de aprendizaje en la que profesores y alumnos, sin distinciones ni jerarquías, desarrollasen un trabajo autogestionado en equipos de estudio e investigación (Tiana, 1983).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, de la mano de Freinet, recuperan esta tradición. En otros contextos han sido también relevantes las aportaciones de Ann Brown y su noción de "comunidad de aprendices" (Brown, 1992; 1994), o del movimiento de mejora y efectividad de la escuela (Stoll y Fink, 1996) que sacan el sentido de comunidad del aula para situarlo en la escuela y en su relación con las personas de su entorno.

El proyecto de Comunidad de Aprendizaje de la escuela de Peru está asesorado por miembros del CREA (*Centre de Recerca d'Educació d'Adults*) para quienes una:

Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula. (<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/presen.htm>).

En el curso 2004-2005, las actividades realizadas en la escuela de Lequeitio, en relación a este proyecto fueron: (a) Comisiones mixtas (familias y profesorado) de trabajo referidas a: emigrantes, euskera, formación, actividades complementarias, asociación de familiares. (b) Acciones de aula: metodología de grupos interactivos, contratos de aprendizaje, programas de ética y tutorías, tertulias literarias. (c) Formación del profesorado: tertulias dialógicas, proyecto de mejora de expectativas académicas, proyecto de convivencia, profundización en el mundo de la informática.

Para Peru, trabajar desde esta perspectiva ha representado un vuelco fundamental en el sentido de su trabajo.

"Uno de los cambios más importantes que ha habido para mí es cuando entramos en comunidades de aprendizaje y esto lo interpreto como una nueva adaptación. Se trata de adaptar la escuela a la nueva sociedad. Creo que en realidad mi trayectoria, o lo que para mí es realmente más importante, es estar continuamente adaptándote a las nuevas situaciones. Ser capaz de hacer un diagnóstico, de recoger cuáles son las necesidades, en qué sociedad se van a tener que mover los alumnos que hoy en día tienen diez años y en base a eso, ir programando tú e ir organizando el tipo de escuela que quieres".

“Nosotros seguíamos trabajando en la dirección... un grupo bastante grande, había una cierta rotación en los cargos unipersonales, pero, al fin de cuentas, seguía siendo más o menos lo mismo que hoy. Hay un grupo de gente, que, digamos, está más dispuesta o tira más el carro que otros. Para nosotros, de las pocas cosas que leíamos o que intuíamos que teníamos que hacer... estaban relacionadas con la participación de la familia. Aunque seguíamos haciendo las cosas a nivel voluntarista, a nivel un poco espontaneista. De repente, no sé muy bien cómo, llega a la escuela un informe sobre las comunidades de aprendizaje, las escuelas aceleradoras, el no sé qué... Nos lo leíamos, porque leíamos, o leemos todo, prácticamente todo y de repente decimos: -“Pero si esto es lo que estamos haciendo nosotros”. El planteamiento teórico de las comunidades de aprendizaje venía a ser un poco el marco teórico de nuestra propia práctica o de lo que nosotros creíamos... bueno, no al cien por cien. Entonces hubo un curso de formación sobre las comunidades de aprendizaje, nos apuntamos y fue donde conocimos a Ramón Flecha y a toda esa gente... Nos gustó, nos gustó mucho, decidimos meternos en eso y hasta hoy... Ese sí que fue un cambio importante porque no era sólo cambiar la práctica y hacer, hacer, sino que es hacer sabiendo porqué lo haces, cómo lo haces... tienes toda una trayectoria y sabes en qué momento del proyecto estás. Sabes lo que has hecho y sabes hacia dónde vas...”.

Peru argumenta que el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje le ha dado perspectiva y sentido a su trabajo y al de sus compañeros. Les ha permitido situarse, poner nombre a lo que sucede a su alrededor, analizar, interpretar y tomar decisiones para mejorar su propio trabajo. Su reflexión resulta especialmente valiosa cuando sigue vigente la discusión de si el docente ha de ser un mero técnico que ha de poner en práctica lo que deciden otros, o un intelectual crítico capaz de tomar decisiones informadas sobre su trabajo. En especial cuando investigaciones recientes sobre la dimensión emocional de la enseñanza revelan que el asalto a la identidad docente lleva a formas de mortificación, de deshumanización, a la pérdida de los valores pedagógicos y de la armonía y a la transformación y debilitación del compromiso (Jeffrey y Woods, 1996).

“En la escuela hacíamos muchas cosas, pero las hacíamos más o menos a nivel intuitivo, porque habías leído una experiencia en Cuadernos de Pedagogía, en Aula, o habías visto en no sé dónde... Y de repente, cuando empezamos a oír a hablar de la comunidad de aprendizaje y cogemos un poco el sustrato teórico, la base teórica de las comunidades de aprendizaje, empezamos a darnos cuenta de que toda nuestra práctica encajaba perfectamente dentro de ese marco teórico, y encima nos lo ampliaba... nos decía: -“Aquí en realidad de lo que se trata es de que la escuela anterior respondía a las necesidades y a las finalidades de la era industrial, ésta es una sociedad que no existe, ahora tenemos que amoldar la escuela a la nueva sociedad. Esto ¿qué significa? La nueva sociedad ¿qué demanda? Demanda la participación de todos, demanda la resolución de las cosas mediante el diálogo, demanda el trabajo en grupo, demanda el saber utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación...”.

era eso lo que nosotros veníamos haciendo siempre de un modo muy práctico, pero creo que muchas veces un poco “de la ceca a la meca”, sin tener mucha coherencia, y de repente eso nos lo sitúan dentro de un marco teórico. Para mí eso fue muy importante...de repente, si tú hoy en día me preguntas: -“¿Qué es lo que habéis hecho y qué es lo que queréis hacer?”. Yo sé enmarcarlo... bueno será correcto, será incorrecto...pero tengo un marco. Antes, sin embargo, era más hacer, hacer, hacer, porque creías, porque intuías, porque sabías dónde había ido bien”.

Peru no considera que este tipo de enseñanza propuesto desde la filosofía de las Comunidades de Aprendizaje dificulte, como a veces se argumenta para justificar la enseñanza frontal, trabajar los contenidos estipulados en el currículo oficial, además de los diferentes proyectos en los que participa la escuela.

“En primaria no tenemos un currículum que nos ahogue, ni muchísimo menos. Incluso cuando nos juntamos con los de secundaria para coordinar el paso de aquí a allí, siempre nos dicen: -“Que vengan sabiendo leer, escribir y hablar, punto. Me da igual que no sepa lo que es un sintagma nominal o que no sepa...”. Me refiero a los profesores de lengua, que es en lo que estoy yo. Si vienen sabiendo leer, escribir y hablar, es suficiente. Entonces lo del currículum, no sé... igual sí que es cierto, hasta cierto punto, pero que se utiliza muchas veces más como disculpa que como otra cosa...”.

“Aparte de lo que sería el currículum se hacen más proyectos. Pues sí, estamos en un convenio (bueno, no es un convenio sino un Proyecto Comenius de nivel europeo) con una escuela inglesa y holandesa, entonces el curro que hay que hacer con ellos. O hay una historia de la agenda veintiuno, relativa a aspectos ecológicos... y entonces te salen más cosas. La gente dice: -“¡Es que tenemos demasiadas cosas!”. Pero no se refieren al aspecto estrictamente curricular tanto como al que queremos abarcar demasiado. Pero lo de las comunidades de aprendizaje dentro de la clase, lo de los grupos interactivos... bueno estamos haciendo ahora las valoraciones, no tanto en el claustro como con los alumnos y son muy, muy positivas”.

Nuevos roles docentes ante las demandas de la sociedad

En los últimos años, las expectativas y exigencias que las familias y la sociedad le han planteado a la escuela han sido monumentales.

Todo el mundo espera mucho más de la escuela hoy de lo que se esperaba hace 100 años (Bransford y otros, 1999:135).

Mientras, Hargreaves (2000:58) argumenta que a la escuela pública se le carga “con la responsabilidad de salvar a la sociedad”. Sin embargo, de ser el tercer o cuarto pilar de una educación que también era cometido de las familia, las iglesias y la propia sociedad, ha pasado a ser *el pilar* educativo por excelencia y se le demandan actuaciones y

responsabilidades que ni tiene condiciones para llevar a cabo, ni mucho menos puede realizar ella sola (Sancho, 1998b). Esta situación modifica la relación con las familias y el propio alumnado, llena de perplejidad al profesorado, lo llena de desazón, pero también lo lleva, como en el caso de Peru y el claustro de su escuela, a buscar alternativas y sentido a su trabajo.

“Durante muchos años me sentí un tanto perdido, un tanto que no sabía, por donde me daba el viento... Sí que veía que las cosas no iban a mejor, que las cosas iban a peor, creía que a los profesores cada vez se les exigía muchísimas mas cosas, que la escuela no podía satisfacer las demandas de la sociedad o de los padres. Por otra parte tampoco tengo muy claro que todo lo que exijan deba ser asumido por los profesores. Yo estaba un poco perdido, con miedo, sin saber muy bien cómo... y teóricamente, por lo menos, con esto de las Comunidades de Aprendizaje ya empiezas a concebir la enseñanza de un modo un poco distinto. Partiendo del análisis de la sociedad, y tal... devuelves un poco la pelota a los que te exigen a ti, les dices: -“Bien, de acuerdo con esta exigencia, pero vamos a tirar del hilo...de tu exigencia y vamos a ver hasta dónde llega lo tuyo, hasta dónde llega lo mío, o mejor dicho, quitemos lo tuyo y lo mío, y hablemos de lo nuestro”. Y es partir de ahí donde realmente podemos empezar a construir cosas y a hacer desaparecer el aspecto negativo del cambio, si somos capaces realmente de encauzar todo eso, pues podremos rentabilizar el trabajo... y, si no, pues se enquistará la situación y la gente se seguirá quemando... gente muy válida, que trabaja mucho y que sabe mucho porque lleva muchos años, pero que el desánimo y esto que hoy en día existe, eso va a seguir así”.

El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje también le ha supuesto a Peru poner en cuestión su identidad profesional construida a través de su formación y los años de trabajo y plantearse las dudas y las dificultades asociadas a su puesta en práctica en el aula y a su propio rol como docente.

“El papel que tiene que desarrollar el profesor dentro de clase, con los grupos... Más o menos hasta ahora yo siempre había estudiado y tenía la idea de que es el profesor el que transmite los conocimientos, es el que enseña, y de repente cuanto nos ponemos a reflexionar sobre el aprendizaje, sobre cómo aprenden los niños, la sociedad, y decimos: -“No, no, esto hoy en día no es así”. Por supuesto que nosotros enseñamos conceptos, trasmitimos los conceptos, pero el papel tiene que ser otro completamente distinto, por lo menos a nivel teórico. Pues eso, el aprendizaje dialógico, por medio del diálogo, que es el diálogo igualitario. Pero es difícil a la hora de juntarse con un grupo de chavales, potenciar, o desarrollar el diálogo igualitario de cara a que cada uno aporte lo que sabe y entre todos acabar construyendo el conocimiento... acabar aprendiendo. Eso es difícil porque, quieras que no, nosotros somos producto de lo que somos y nos sale la vena (risas) por mucho que nos fastidie. Quiero decir que cuando agarramos lo de los grupos interactivos, -que es lo que este año estamos haciendo en la escuela ya más o menos a nivel general, dos años lo hemos hecho en un solo grupito con algún

voluntario, pero este año lo estamos haciendo prácticamente en todos los demás grupo menos en primero porque no tenemos gente-, a veces nos juntamos y el otro día yo planteaba que yo no sé si realmente esto es un grupo interactivo, o es más o menos lo que hemos venido haciendo otras veces pero sólo que con los veinte de clase y ahora lo hago con cinco... pero yo no sé muy bien. Intuyo que ahí nos falta algo. Hay un cambio, pero no creo que es *el cambio*, creo que nos falta algo todavía, que nosotros tenemos que ir... Pero bueno, igual lo que se necesita es tiempo...”.

Trabajar en comunidad resitúa las relaciones de poder

El desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que pone en “pie de igualdad”, por lo menos teórica, a profesorado, alumnado, familias y miembros de la comunidad, está representando transformaciones en las estructuras y relaciones de poder, que los mismos implicados en el proyecto tienen que resignificar.

“Si estamos teorizando que toda la comunidad es necesaria para educar a un niño, tenemos que crear cauces de participación efectiva, real. Así que empiezas a crear comisiones, empiezas a hacer cosas, pero ahí es un poco difícil definir cuál es la labor de cada estamento, hasta donde llega cada estamento. Cada uno, cada profesor, o cada padre, o cada cual, lo entiende de un modo. Esto ha supuesto cambios. Por decirlo de alguna forma los profesores “perdemos”, entre comillas.... poder, y lo ganan fundamentalmente los padres, que en mi opinión, ese es un modo de que nosotros ganemos poder, porque luego la repercusión que tiene es positiva para nosotros, y así lo decimos”.

El cambio en los alumnos y las familias como reflejo de la sociedad

En los últimos años Perú ha advertido un cambio en el alumnado y las familias que él atribuye a la propia evolución de la sociedad. Para él, ante esta nueva situación, la escuela se tiene que plantear complicidades y complementariedades, más que reproches y desplazamientos de responsabilidades.

“Sí que han cambiado... sí que han cambiado, por ejemplo, sólo a nivel de rol. El rol que antes jugaban los chavales de octavo con catorce años, lo pasan a jugar hoy con doce. Si los más *jetas* con catorce fumaban, hoy lo hacen con doce. No es lo mismo empezar con catorce que con doce. Creo que los alumnos son el reflejo de la sociedad, como todo, los profesores, la calle y todo. Y la sociedad ha cambiado, como estábamos en los años ochenta con Franco recién muerto y toda la historia, o como estamos ahora recién iniciados los dos mil, es completamente distinto... Ha cambiado mucho el papel de los padres, la exigencia hacia la escuela, el tipo de cosas que se le pide hoy a la escuela es completamente distinta... La figura del profesor, el “respeto” entre comillas, o el modo de entender que había antes hacia el maestro y el que hay hoy es completamente distinto... Han cambiado muchas, muchas cosas”.

“La composición de las familias ha cambiado de forma bestial. Quiero decir que la familia de cuento, del padre y la madre que se quiere mucho con dos hijos, dos coches, dos teles, no existe.... Pasó a mejor vida, porque estadísticamente en las clases el que no está separado, es hijo de no se quién, el otro es no sé qué... (...) La relación que mantienen las familias con la escuela, también es muy distinta, mucho, mucho... Antes más o menos los padres confiaban al cien por cien en los maestros, y decían: -“Venga, te lo haces tú,...”. Pero ellos ejercían como padres. Yo creo que hoy en día sí que es cierto, no sé si es un tópico, pero es bastante cierto, que hay muchos padres que no ejercen como padres. Me imagino que será porque ser padre tiene un precio, hay que estar dispuesto a pagarlo, entonces, por su situación personal o porque no saben o porque no han tenido un referente, por lo que sea, muchas veces se desentienden. Lo que nosotros tratamos de hacer es cambiar eso, juntarnos, y decir: -“Vamos a hacerlo entre todos””.

Las TIC: nuevas herramientas para una nueva sociedad

Peru, al igual que sus compañeros y compañeras de generación, llega a la escuela en el momento que comienza la *revolución* propiciada por el ingente desarrollo de las tecnologías, primero electrónicas y luego digitales de la información y la comunicación. También como otros muchos, Peru empieza a utilizarlas sin más problemas como parte del trabajo de gestión del centro. Poco a poco, y al propio ritmo de los programas e iniciativas de uso educativo del ordenador, se convierte en responsable de este ámbito en la escuela. Con el desarrollo del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, las TIC han pasado a tener en el centro un papel primordial.

“Los cambios tecnológicos en mi vida profesional y privada han tenido una repercusión inmediata, muchísima. Quizás venga todo a raíz de que como estoy en la dirección y formo parte del equipo directivo, aunque sólo sea por hacer la base de datos de los alumnos, ya te pones a trabajar con los ordenadores, y para mandar las notas a los padres, utilizas el procesador de texto de turno, en realidad es un poco así como llego a las nuevas tecnologías. Todavía ni se planteaba el que las utilizaran los alumnos, luego empiezas a oír campanas y no sabes muy bien en donde... Una experiencia aquí, lees en Cuadernos de Pedagogía, o en Aula, -“Mira pues están haciendo esto, han puesto una dirección aquí, vamos a mirar, vamos a ver”. Haces algún cursillo, haces alguna cosa y realmente vas viendo que es un mundo que tiene mucho que decir en tu propia práctica, en clase. Luego aparece lo de las comunidades de aprendizaje, hablan de la Sociedad de la Información, y bueno, analizando que en la sociedad de hoy en día es muy importante trabajar en grupos, saber trabajar en red, cobran mucha importancia todas las tecnologías de la comunicación y la información. Entonces dices: -“El aprendizaje que tenemos que desarrollar nosotros tiene que ser de este tipo, dialógico, en base al diálogo, que sepan trabajar en grupo y utilizando las herramientas que hay hoy en día”. Porque además eso dentro de quince años cuando este chaval que hoy en día tiene ocho vaya a trabajar le van a pedir que sepa utilizar todo tipo de herramientas de

información y comunicación. Es ahí cuando en la escuela nos planteamos que teníamos que ir introduciéndolas”.

Haciendo balance

Peru considera que desde que comenzó hace más de 20 años las condiciones de su trabajo han mejorado de forma significativa. Lo que no implica que no puedan y tengan que seguir mejorando.

“Primero a nivel económico, yo creo que el sueldo que tenemos está bien, yo desde luego no me quejo del sueldo y si lo comparo con el resto de mis amigos que trabajan en la mar o en la fábrica... ¡que no oigan esta cinta! Habrá gente que trabajará más, pero hoy en día los maestros vivimos bien. Lo que cobramos en Euskadi, en el resto no lo sé... está bastante bien. Las condiciones de los centros, las condiciones de higiene, las condiciones de las infraestructuras, tanto a nivel tecnológico como de patios, talleres, son bastante buenas. Aunque pueden ser mejores, ni que decir tiene. Pero yo recuerdo que cuando llegamos a la escuela las aulas eran de veinte o veinte y pico de personas... no había un taller, no había un espacio libre, no había nada. El patio era pequeño, estaba ocupado por los veinte chicos que jugaban al fútbol y sacaban a barrenazos a todo el resto. De esto ... a lo que hay hoy en día, que son edificios más o menos bien diseñados, que más o menos responden al proyecto educativo que tiene el centro.... Claro, ahí también está la iniciativa que haya tenido el propio centro, pero creo que los centros donde realmente ha habido ganas, ha habido una mínima planificación, hoy están bastante bien. Luego cómo está valorado el profesorado, creo que bien, hay mucha gente que dice que no, pero aquello de “más hambre que un maestro de escuela”...eso se acabó hace tiempo. Sí que es cierto que antes, de pequeño, llegaba a casa y decía: -“Me ha pegado un profesor”, pues mi madre me daba otro y me decía: -“Esto porque tenía razón el profesor”. Hoy este tipo de actitudes ya no existen... igual un poco lo contrario, con algunas familias. Pero en general creo que la actitud que tiene la mayoría de las familias para con el profesorado tanto delante de sus hijos, como en el trato contigo, ha cambiado, y es más respetuoso... no más respetuoso, se valora más. Si tuviera que volver a escoger yo sería maestro, sí, sí, o jesuita (risas). Sí, sería maestro. Porque me gusta lo que hago...”.

Al final de la segunda entrevista le proponemos a Peru que utilice la metáfora de la balanza para sopesar lo que cree que ha ganado y ha perdido en estos veinte años largos de dedicación a la docencia.

“He ganado, yo creo, formación personal, he ganado satisfacción, he ganado dinero, también, ... he ganado... autoestima o el reconocimiento de la gente, el ver que la escuela está mejor, que haces una encuesta del grado de satisfacción y los resultados son muy buenos y eso te repercute... Pero fundamentalmente he ganado como persona, en general, tanto a la hora de saber comprender a los demás como que me comprendan a mí. Y lo que he perdido, pues ¡no lo sé! Por decir algo

salud, o porque metes muchas horas, o a veces te desanimas... pero perder, perder... no sé, como no sea la ocasión de haber hecho las cosas mejor no sé qué...de verdad...”.

Capítulo 12

La pasión por el viaje

Juana M^a Sancho y Begoña Rodríguez

No dejaremos de explorar y al cabo de nuestra exploración, llegaremos adonde comenzamos y veremos por primera vez ese lugar (T.S. Eliot).

El proceso de construcción de la historia

Nos acercamos a Begoña a través de un colega de la Universidad del País Vasco. Mantuvimos dos entrevistas que fueron transcritas y devueltas para ella introdujera todos aquellos matices que creyera conveniente. Tras la lectura y el análisis de las entrevistas, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, en este relato –en el que Begoña ha colaborado de forma activa introduciendo cambios y aclarando conceptos, hemos seguido dos lógicas de articulación. La primera parte sigue la línea de tiempo de su trayectoria profesional, en la que los viajes han tenido un papel fundamental. La segunda se organiza a partir de un conjunto de aspectos en los que Begoña ha detectado cambios a lo largo de su vida de trabajo y recoge algunas de sus posiciones y construcciones frente a las situaciones vividas.

El perfil de Begoña

Begoña forma parte de la generación de docentes de enseñanza secundaria que entra en la universidad al final del franquismo, mitad de la década de 1970, realiza sus estudios en plena transición democrática y el comienzo de su trayectoria laboral coincide con los primeros años de la democracia. En una época en la que la educación experimenta un importante avance como consecuencia de los Pactos de la Moncloa, que el ámbito de política educativa supusieron, entre otros aspectos, la democratización del sistema educativo, la gratuidad progresiva de la enseñanza, la mejora de la retribución del profesorado y la incorporación de las distintas lenguas y contenidos culturales en sus respectivos ámbitos territoriales, para todos los niveles educativos obligatorios.

Lo que parece caracterizar la trayectoria profesional de Begoña es su pasión por el viaje. El valor del viaje, real o imaginario, como fuente de experiencia, conocimiento e iniciación personal y profesional ha sido ampliamente considerado en distintas disciplinas y áreas de estudio (Hernández, 1990). Begoña unió su afán por viajar con su

interés por la literatura –que no deja de ser otra forma de viaje- y lo combinó con su disposición para aprender de cualquier situación, de convertir los problemas en oportunidades y con su capacidad para no perder la ilusión. Su participación en este proyecto ha sido para ella como otro viaje que le ha reafirmado en sus ganas de aprender.

“Indudablemente me ha ayudado a ver con una cierta perspectiva, porque parece que no te paras a reflexionar, a mirar hacia atrás. Las cosas van pasando, las vas asumiendo, todo se va acumulando, es tu bagaje, lo llevas contigo. Esa maletita que llevas contigo siempre, pero no te das cuenta de todo lo que puedes ir acumulando. Innegablemente en el proceso (...) igual sí he ido descartando algo, quizás ciertas concepciones que tenía al principio, cuando empecé... Pero creo que lo que no he perdido ha sido ilusión”.

El comienzo fortuito de una trayectoria laboral: el primer viaje

A finales de la década de 1970 Begoña finaliza sus estudios de Filología Hispánica con la misma sensación de desorientación que solemos tener casi todos al acabar una carrera universitaria. En ese momento, como luego ha llegado a ser una tónica en su vida, Begoña convierte este *problema* en una oportunidad y *resuelve* la situación emprendiendo un viaje. Un viaje que le permite avanzar en el conocimiento de una lengua que le ofrecerá más tarde su primera oportunidad laboral y, a la larga, la consolidación de su y trayectoria profesional.

“Primero estudié Filología Hispánica. Y nada más terminar dices: -“Bueno, Filología Hispánica, ¿con esto qué hago?”. La salida más natural parecía ser la docencia, pero después de cinco años de carrera preparar una oposición o una cosa de éstas... y me dediqué cerca de un año a aprender inglés. Me fui un año a Canadá y aprobé el Michigan Test”.

“Nada más regresar, esto fue en enero de 1981, me salió una oportunidad, a través de una amiga profesora en un centro privado, de dar clases de inglés y de lengua española en una academia de Formación Profesional, porque en enero se marchaba una profesora”.

Sin formación específica como docente, con grupos más que numerosos para impartir unas materias en las que la práctica es fundamental y con un alumnado diverso, los comienzos no fueron fáciles. Aunque sí satisfactorios.

“El tipo de alumnos que teníamos era bastante complicadito porque la mayoría de ellos venían rebotados de un centro de Formación Profesional público que en su momento fue conflictivo por temas políticos, además de académicos. Venían con un fracaso escolar grave. Además, porque tenía subvenciones especiales, el director del centro había aceptado algunos alumnos con diversos problemas, algunos de tipo psicológico. Por ejemplo, alumnos con retraso mental o con

problemas de aprendizaje, con lo que aquello al principio me pareció que era “la jungla””.

“Mi primera clase real fue en un aula con 40 alumnos donde tenía un poco de todo desde chavales que todavía se estaban cambiando los cromos de los *pitufos* en el recreo, a chicas de una cuadrilla de *punkies* que en aquellos tiempos eran algo original, duras, y que venían muy rodadas y muy vividas. Un poco de todo. Entonces: -“¡Dios mío! ¿A ver de qué va esto?”. Fue la experiencia más gratificante, a pesar de todo, que he tenido en mi vida. (...) La cosa es que funcionó y veías que la relación con ellos era, no sé..., que igual era hacerles un poco de chantaje sentimental. -“Bueno tíos vale, ya hemos ido un poco por aquí, hemos puesto esta cancioncita que *molaba* y tal en plan *punky* o lo que sea”. Entonces: -“¡Ala!, ¡oye, que tenemos un programa que cubrir! Contra vosotros no puedo con vosotros sí”.

“Empiezas a ver que, incluso con alumnos que en teoría podrían parecer difíciles, se pueden hacer muchas cosas. Y dices: -“¡Oye, pues tira!”, y estuve tres años y muy a gusto”.

Begoña considera esta primera experiencia como uno de los hitos de su trayectoria profesional. El hecho de salir airoso de una situación difícil, en la que comprobó que podía y resultaba mucho más satisfactorio para ella y más eficaz para el aprendizaje *reconocer* al otro, ir a buscarle dónde estaba y no esperar que fuese a ella y a la materia que estudiaba, la llevó a marcar un camino en su forma de entender la enseñanza. En realidad, de forma intuitiva, ya que Begoña carecía, en aquel momento, de formación como docente, puso en práctica algunos principios básicos que caracterizan a las escuelas que funcionan (Stoll y Fink, 1999), al profesorado que propicia el aprendizaje del alumnado (Stoll, Fink y Earl, 2004) y a los docentes capaces de comprensión emocional (Nieto, 2006).

Todo lo aprendí en la práctica

Begoña, como la mayoría de los compañeros y compañeras de su generación, no contó al principio con formación como docente. A pesar de que en su época ya se impartía el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), al haber trabajado en una escuela privada, no le pidieron este requisito para comenzar a dar clases en el sector público.

“Ah, ¡mira! Eso es verdad porque incluso ahora que he tenido alguna exalumna que necesitaba hacer el CAP, el curso de aptitud pedagógica, pienso que nunca llegué a hacerlo. (...) Mi formación ha sido *trial and error*. Con eso quiero decir a base de práctica. ¡Hombre!, indudablemente tienes unos conocimientos básicos. Yo, sobre todo, quizás he tenido en cuenta los rasgos de los profesores que en su momento a mí me supieron motivar...”.

Begoña ha ido adquiriendo la formación en una práctica en la que la oportunidad – creada por ella misma- de conocer otros contextos educativos le ha resultado fundamental.

La entrada en el sistema público: una profesora polivalente

La expansión del sistema educativo propiciado por los Pactos de la Moncloa y el desarrollo del Estatuto de Autonomía del País Vasco, conllevaron la demanda de un buen número de docentes de primaria y secundaria y Begoña aprovechó esta oportunidad y aceptó el reto de impartir clases de distintas lenguas. Hizo suya la noción de polivalencia a la vez que el principio de que la mejor forma de aprender es enseñando.

“Una amiga me comentó que había estado en Delegación buscándose alguna plaza para entrar de PNN a comienzo de curso, esto fue en el 83, y no había nada para lengua española, que era nuestra licenciatura. Pero le habían hablado de que había una plaza en la que había que combinar inglés, francés y euskera. Como soy valiente, allá que me fui, y expliqué que yo francés lo había aprendido toda la vida durante el bachillerato y lo hablaba bastante bien, aunque no me había sacado el título. En euskera, había empezado entonces a euskaldunizarme y no tenía problemas con la asignatura de lengua. Me dijeron que tendría que hacer una entrevista con algún catedrático de francés. La catedrática que me hizo la prueba de francés certificó que podía dar esa asignatura incluso a nivel de COU. En el instituto me llamaban la Espasa por la variedad de asignaturas que daba”.

Begoña señala su paso del centro de FP privado al sistema público como el segundo hito importante en su vida profesional. Un periodo en el que vuelve a desplegar su capacidad para adaptarse, para aprender y para convertir lo que otras personas vivirían con desaliento en una nueva oportunidad de desarrollo personal y profesional.

“El siguiente cambio importante fue cuando entré como profesora no numeraria en el sistema público, porque ahí, claro, es la manera de funcionar la que cambia radicalmente. Cuando eres profesor no numerario no tienes estabilidad en el centro. [Ahí] ya tengo que trabajar con otros, coordinar algunos departamentos y la experiencia fue muy positiva porque conoces otros entornos vas a una zona rural, estás en zonas más urbanas... Cambias, tienes distintos tipos de alumnos, conoces distintos compañeros, todos aprendemos unos de otros”.

Una nueva inquietud: el segundo viaje

Como profesora no numeraria Begoña no gozaba de estabilidad espacial y temporal en su trabajo. En estas condiciones quizás otras personas hubiesen esperado a hacer oposiciones y tener un puesto fijo para tratar después de pasar un tiempo fuera, pero su inquietud intelectual la llevó a preparar de nuevo la maleta. En esta ocasión lo que la

motivaba a cruzar el Atlántico era afianzar el inglés, pensando en las oposiciones, al tiempo que enseñaba español.

“Entré en un instituto como PNN en la época en la que teníamos el BUP y la jornada era partida, lo cual me obligó a trasladarme a vivir al pueblo donde estaba el instituto, esto fue en Urretxu. Ahí empecé a trabajar colaborando con otros profesores, a la hora de elaborar el programa se dieron directrices y la verdad es que la experiencia estuvo muy bien. Pero estuve un año en Urretxu, otro año en Hernani y luego ya al año siguiente, Mmmm... bueno, yo que siempre estaba con la inquietud de salir fuera, conseguí información sobre las plazas que convocaba el Ministerio de Educación y Ciencia en el exterior para dar clases de español en Estados Unidos. Así que me presenté a las pruebas y me seleccionaron. (...) Así que me marché a Nueva York 6 meses”.

La visión que suele tener de sí mismo el profesorado de secundaria es la de un *especialista* en una determinada materia al que, en general, le cuesta, por una parte, plantearse la posibilidad de trabajar con cualquier grupo de estudiantes que no sea de secundaria -a poder ser de la *antigua*, de la que seleccionaba al alumnado-; y, por la otra, convertir cualquier situación en una oportunidad para aprender. Sin embargo, éste no ha sido el caso de Begoña que ha sabido aprovechar cualquier ocasión para ampliar su saber profesional y disfrutar de su trabajo.

“En principio me habían contratado para dar clases de español como idioma extranjero en una *high school*, pero acabé dando clases de educación especial en el Bronx a un grupo de 8 chavales de origen puertorriqueño que, ¡¡uff!! Pero, bueno, tuve una *mentor teacher* encantadora y me asignaron una ayudante de aula, que también era puertorriqueña. Les dije que si no les importaba que no viniese con la preparación adecuada yo podía intentarlo y funcionó. Fue otra experiencia de lo más enriquecedora, porque muchas de las cosas que aprendes al trabajar con alumnos con necesidades especiales, quieras que no, luego en tus grupos ves que ciertas cosas también te pueden ayudar”.

Fuese por la ayuda y el apoyo recibidas, fuese por la capacidad de Begoña para aprender, esta segunda experiencia de viaje también fue de lo más positiva.

“La experiencia de EEUU, aunque no había sido lo que yo esperaba, fue muy, muy beneficiosa. Aprendí muchísimo porque estuve dando clases de educación especial que no era ni mi etapa ni lo que yo llevaba preparado. Desde el principio pensé que no iba a ser una pérdida de tiempo... y no lo fue porque te ayuda a aprender. No sé, como eran alumnos con necesidades especiales, tenían problemas de afectividad, de comportamiento, eran de zona marginal, eran alumnos portorriqueños del Bronx en Nueva York... te ayuda a entender muchas veces la importancia del contexto. Porque yo venía de un contexto mucho más estructurado de clases medias, de alumnos nada conflictivos. Entonces, a mí sí que me sirvió ver la problemática de la enseñanza pública en EEUU a distintos niveles: con alumnos de educación especial, en un programa bilingüe, con lo que

implicaba el aprendizaje de la lengua dominante a la hora de la integración, y más en un contexto multirracial y multicultural, como el que ahora estamos conociendo. (...) En ese sentido la experiencia fue positiva. Como fue positiva aprendí mucho, además de vivir en una ciudad como Nueva York, que, aparte del trabajo, te ofrece a nivel personal todo tipo de actividades”.

En pos del sueño *imposible* de trabajar en una *high school*

Begoña valora de forma positiva el aprendizaje realizado en el centro de educación especial, que indudablemente le ha servido para entender y afrontar las situaciones de enseñanza a las que ha tenido que ir dando respuesta a lo largo de su vida profesional. Sin embargo, le seguía quedando el *gusanillo*, el deseo no cumplido de trabajar en una *high school*. Así que, tras volver a casa, aprobar las oposiciones y pasar el periodo de prácticas, Begoña volvió a cruzar el mar para vivir una experiencia que, una vez más, se le volvió a escapar. Aunque no se quedó con las manos vacías. Reconoció algo que no suelen hacer los profesores de secundaria: el fundamental trabajo de base que realizan los de primaria.

“Estuve en Nueva York en el 86, durante un semestre. Cuando volví aprobé las oposiciones y empecé con el año de prácticas en el instituto de Lasarte, cerca de San Sebastián. Ahí daba francés e inglés a alumnos del modelo D (en euskera). La experiencia fue estupenda, pero me surgió la oportunidad de volver a Estados Unidos, esta vez a Los Ángeles. Así que me marché otro año y lo mismo (...) Fui profesora bilingüe de primer grado de primaria, maestra bilingüe de primer grado durante un año. Así que estuve un año y, aunque aprendí mucho, no me interesó continuar en esa etapa y dimití. Por cierto, no te das cuenta de lo difícil que es enseñar a leer a un niño, eso sí que es un milagro. Los alumnos de secundaria te llegan ya sabiendo leer y escribir, disponen de unas herramientas básicas de aprendizaje de las que los de primaria aún carecen”.

En esta nuevamente inesperada situación el sistema de mentoría y ayuda de la escuela jugó una vez más a su favor.

“Allí siempre que tú llegas nuevo al sistema se preocupan de que un profesor experimentado, lo que se llama tu *mentor teacher*, te ayude y apoye en todo lo que vayas necesitando. Si vas a ser profesora bilingüe en primaria, pues un profesor bilingüe de primaria con experiencia te toma bajo su ala, digamos, y aparte de metodológicamente te ayuda con materiales que puedas necesitar... Incluso en las escuelas de sistema bilingüe, como en muchos casos los profesores son angloparlantes y los niños el inglés no lo tienen controlado todavía en esa etapa, te ponen un ayudante, el *assistant teacher*, que sí es bilingüe, para que ayude al profesor. En mi caso el idioma no era problema, yo podía manejarme en inglés y en castellano, y entenderme perfectamente con los alumnos. Pero yo era como un *alien* en la vida en EEUU y en ese tipo de comunidades. (...) Entonces, que la persona que te está ayudando en el aula provenga del mismo medio del que

proviene tus alumnos, hace que te ayude a entender ciertas cosas, matices. En ese sentido sí que hubo mucha ayuda”.

La experiencia de mentoría y ayuda en su propia aula vivida por Begoña resulta poco común entre nosotros. De hecho a su vuelta constata:

“que muchos compañeros tienen como... no sé, miedo, pudor a que alguien entre en sus clases. ... En el departamento lo que comentamos es: –“Puedes utilizar este material para los relativos, este tipo de actividad para complementar el libro de texto”,... Pero nunca he visto a un compañero mío dando clase delante de sus alumnos. En EEUU sí que se hace, incluso a ti te dejan observar”.

De profesora de inglés a licenciada en filología inglesa y especialista en estrategias

El deseo y la predisposición de Begoña para seguir aprendiendo y sentirse cada vez más preparada, unido a su anhelo de no caer en la rutina, la llevaron a realizar una licenciatura que avalase lo que ya estaba haciendo en la práctica y le proporcionase nuevos recursos docentes. Así que volvió a la universidad para avanzar en su formación.

“Después de esa experiencia volví a Donostia y ya me centré. Di únicamente clases de inglés. Estuve un año en expectativa de destino, y luego cinco, bueno en realidad fueron cuatro, más uno con una liberación en Tolosa. (...) Mientras estaba en Tolosa decidí que, como estaba trabajando con el tema de inglés, haría una segunda licenciatura en Filología Inglesa y Alemana por la Universidad del País Vasco. (...) Total que me licencié en el 90 en Filología Inglesa y, ya que había vuelto a la Universidad, aproveché para hacer el bienio de doctorado hasta el 92”.

Esta segunda estancia de Begoña en la universidad y el comienzo de su doctorado coinciden con una corriente de pensamiento pedagógico basado en perspectivas psicológicas del aprendizaje (sobre todo de tipo cognitivo y constructivista) que tuvo una gran influencia en la reforma de la enseñanza impulsada por la LOGSE (ver Monereo, 1994; 1999; Pozo y Monereo, 1999; Valle, 1998).

“Ahí es cuando surgió el tema de estudiar lo de las estrategias de aprendizaje, que estaba “de moda” en aquel momento. Estoy hablando de los tiempos de “la amiga Rebecca Oxford y compañía”. Se estaba leyendo mucho, se debatía, habíamos estado comentando en la facultad lo interesante que era el tema de estrategias. Entonces, con una de mis profesoras de la Universidad, Jasone Cenoz, que fue mi directora en el proyecto de tesis doctoral, comentamos la posibilidad de hacer una tesis doctoral sobre el tema de estrategias enfocadas al aprendizaje de idiomas que era el mío. (...) Para probar si era capaz de afrontar la tesis, hice primero un trabajo sobre estrategias de aprendizaje mientras estaba allí en Tolosa. (...) Tuve la suerte de que la Delegación de Educación me liberara durante un año, mediante una licencia por estudios remunerada, para que pudiera hacerlo. Resultó

estupendo y me animé con la tesis. Después de esa liberación conseguí un traslado a un instituto de San Sebastián y desde el curso 94-95 estoy en el instituto Usandizaga, donde al principio se cursaban los tres años de BUP más el COU”.

Pero no acabó aquí la curiosidad y el afán de aprender y viajar de Begoña. De ahí que “atascada” en el estudio de las estrategias de aprendizaje dejase de lado temporalmente la tesis doctoral y volviese al sueño aparcado de su vida: enseñar español para extranjeros en una *high school* de Estados Unidos.

A la cuarta sí va la vencida: el nuevo viaje a Estados Unidos

Begoña ya se encuentra en el centro en el que hoy sigue impartiendo clases, tiene empezada la tesis, pero no le acaba de entusiasmar y le queda la *inquietud* de no haber conseguido impartir clases de español en un instituto estadounidense. En este punto, amplía su formación como profesora de español para extranjeros y emprende un nuevo viaje.

“Seguía con la tesis, pero llegó un momento en el que vi que con el tema de la tesis igual “pinchaba”. Así que hice un máster de enseñanza del español como idioma extranjero, en la Universidad de País Vasco, por si volvía a Estados Unidos y, de hecho, me fui de nuevo a Estados Unidos. Estuve en una *high school*, por fin dando clases de español como idioma extranjero. Por fin conseguí estar un año en la etapa que siempre me había gustado. Estuve un año en una *high school* en Florida, fue una experiencia estupenda”.

El contacto con otra cultura escolar, con otra forma de entender la profesión significó una vez más un enriquecimiento de su bagaje profesional.

“Ahí se funciona de una manera totalmente diferente y ciertas cosas no me gustaban mucho, pero otras eran muy positivas. Por ejemplo, el hecho de que, independientemente del curso en el que están los alumnos, las clases se organicen en función de los profesores y los niveles. (...) Quien ya estaba un poco más avanzado, iba al nivel 2. Ellos cada hora sabían a dónde ir: -“Yo tengo clase de español, como necesito este nivel, me voy a la clase de la profesora tal que es a la que me corresponde”. También es cuestión de espacio, de organización y demás. El profesor tiene su aula, en la que tiene todos los materiales que puede necesitar: televisión, casete, lector de CDs, ordenador, libros,... todo lo que en cualquier momento vas a necesitar lo tienes in situ y son los alumnos los que se desplazan, no eres tú el que va de aula en aula...”.

El contacto con otras formas de entender la enseñanza y el uso de distintos recursos electrónicos para impartir las clases, abrieron para Begoña nuevos focos de interés en los que centrar su formación y su práctica.

“Ahora, desde que he vuelto, estoy otra vez centrada en el Usandizaga con clases de bachillerato y un poco con la inquietud de avanzar el proyecto de tesis que tenía en el baúl de los recuerdos. Estoy intentando ver algo y no sé, quizás el tema de las nuevas tecnologías. A raíz de estar la última vez en Estados Unidos, no porque se estuviese haciendo demasiado en ese sentido, sí, igual algo más de Internet que aquí en el momento en que yo estuve. Pero bueno, sí que me gustaría ver un poco las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de cara a la inmediatez de la comunicación en el idioma que aprenden. Claro que el tema es como todo, primero tengo que formarme yo para saber qué es, porque en informática todos sabemos que muchos de nuestros alumnos saben bastante más que nosotros que nos dan sopas con honda”.

Los cambios como evolución natural

Begoña vive los cambios que han tenido lugar en sus más de veinte años de trayectoria profesional y en el mundo en el que vive como algo *natural* que no le han afectado más de lo que afecta la vida misma. Sin embargo está detectando cambios en relación con el alumnado para los que encuentra distintas razones.

“Yo diría que, quizás, ha sido mi evolución personal, que ¡hombre! va en paralelo a los cambios sociales que puede haber. Además aquí, en el País Vasco, tenemos un componente importante con el tema político, el tema huelgas, clases que se pierden, también maneras de funcionar, las reivindicaciones de todo tipo, tener siempre el diálogo abierto con los alumnos. Lo que sí me parece es que cuando han ido cambiado las directrices ministeriales es cuando hemos notado un poco los cambios, sobre todo en estos años que nos han ido llegando los alumnos que vienen de la LOGSE. Esa permisividad del “todo vale”, el no valorar el esfuerzo, sí que te encuentras con chavales a los que les cuesta muchísimo hacerles ver que se tienen que esforzarse realmente, que si no, no aprobarán, o sea, de cara a la motivación del alumno sí que he visto...”.

A pesar de estas circunstancias, Begoña se siente:

“profesionalmente bien y quizás eso me ha ayudado a estar tan a gusto en la etapa en la que estoy y a seguir motivada para trabajar. Vamos que, hoy por hoy, así como puedes oír a compañeros: -“...Esto empieza a ser demasiado porque ya no hay respeto...”, no sé, yo tengo una relación agradable, es una etapa que me gusta, trabajo de una manera cómoda y en ese sentido, estoy muy contenta. Hoy por hoy yo no cambiaría esa etapa...”.

Donde ha ido notando los cambios paulatinos, aunque ya los vislumbrase en las experiencias educativas que le proporcionaron sus viajes, ha sido en la esfera social, y en particular en la familiar.

“Los cambios sociales.... pues sí, yo eso lo noté quizás más viniendo de Estados Unidos donde el concepto de familia era totalmente diferente al de España a

finales de los 70. El hecho de que en las familias de los alumnos cada vez más trabajen el padre y la madre y no tengan tanto tiempo para dedicarles puede afectar las relaciones... (...) Cada vez más los chavales no tienen demasiada atención, están un poco más dispersos. Desde luego los padres.... yo en las tutorías que he tenido en cuanto dabas un toque enseguida han respondido fenomenal... Pero sí que algunos chavales pueden llegar a pensar que sus padres les van a sacar las castañas del fuego. Porque sí ves en algunos de los casos ese sentido de culpabilidad de los padres, de que como no están demasiado con ellos: -“Pues para lo poco que estamos no vamos a discutir ¿no?”... Hay padres, que te dicen: -“Es que nuestros padres fueron tan autoritarios que nosotros queremos ser amigos de nuestros hijos...”. Pero: -“Tus hijos no son tus amigos...yo tampoco puedo decir que soy amiga... yo me llevo muy bien con tu hijo o con tu hija pero yo no soy su amiga soy su profesora y tú eres su padre y tú su madre, a los amigos los eligen ellos”... Ese tipo de permisividad por un lado y por otro que se han ido desestructurado un poco las cosas”.

Para Begoña el bienestar que necesita el alumnado para poder centrarse en los conocimientos escolares se ve influenciado por su entorno social y familiar. Entiende que no sólo enseña inglés (algo que no podría hacer en el vacío), sino que enseña inglés a chicos y chicas con una historia personal y unas circunstancias. Eso la lleva a preocuparse no sólo por ellos sino a ayudar a las familias, como tutora, a entender que educar no es reprimir, pero tampoco dejar de ayudar a sus hijos e hijas a asumir y responsabilizarse de las consecuencias de sus acciones.

A pesar de trabajar con grupos excesivamente numerosos para una asignatura como el aprendizaje de una segunda lengua, Begoña es consciente de que los estudiantes aprenden de forma diferente y que el acceso a las tecnologías ha cambiado su forma de relacionarse con la información.

“La verdad es que se aprende de maneras diferentes eso lo hemos visto siempre. Lo que pasa es que quizás en grupos que son muy numerosos, donde tienes demasiados, ¡vamos a ver cómo te explico esto! Digamos que no es que ahora porque cambien las tecnologías la calidad de la enseñanza vaya a ser mejor. Las herramientas siempre son herramientas y lo que tienen que aprender básicamente es lo mismo. Sí que es cierto que ahora si quieren algo, con ir al ordenador le dan a la tecla y la información les aparece inmediatamente. Un buscador y lo que quieran ahí lo tienen. (...) Hoy en día se están acostumbrando demasiado al tema de no memorizar nada, de ir a buscar la información... Pero, claro, eso es normal, la sociedad también va evolucionando”.

“¡Claro!, según van cambiando las herramientas de que dispones también quizás las habilidades que necesitas controlar van cambiando. Sí es cierto que muchas veces cosas que tú das por supuestas o tiendes a hacer de una manera dices: - “¡Ostras! pero si estos te vienen ya con otro chip totalmente cambiado””.

Aunque Begoña tampoco tiene claro el papel que esta tecnología puede tener en el aprendizaje.

“Con respecto al aprendizaje, la verdad, es que todavía no tengo tanta experiencia en cuanto al uso de las nuevas tecnologías como herramienta para ver si eso mejora la calidad de lo aprendido. En principio pienso que los conocimientos... ¡hombre! habría que ver si es más rentable que tú dediques más tiempo a otra forma de funcionar, sólo para que estén más entretenidos. Pero no he visto, de momento, que aprendan más o que aprendan mejor. Todavía no he experimentado lo suficiente como para poder valorar...”.

Cambios en la forma de afrontar el aprendizaje por parte de los estudiantes

Lo que Begoña no cree, al igual que otros profesores, es que las oportunidades que hoy tienen los chicos de acceso a la información les lleven a obtener mejores resultados en la enseñanza. De hecho, como vienen argumentando algunos autores:

nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos; entonces, la desatención o la desconexión son modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobresaturados de estímulos. Así, la desatención (o la des-concentración), por consiguiente, es un efecto de la hiperestimulación: no hay sentido que quede libre, no tengo más atención que prestar. En la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia (Corea, 2004:50).

De ahí que la percepción de Begoña, como la de otros muchos docentes sea que:

“Los resultados...., lo que siempre comentamos, en general, es que el nivel en vez de ir hacia arriba va un poco hacia abajo. Pero, claro, es que en nuestra asignatura, por ejemplo, tenemos que prepararnos para una selectividad ¿no? Es un examen que básicamente va a ser *reading*, comprensión y expresión por escrito. Tenemos poco tiempo y un programa amplio que cubrir. Así que trabajamos sobretodo corrección gramatical, redacción y, aunque también se trabajen los aspectos orales, tal vez no les dediquemos tanto tiempo como quisiéramos, pero hay que priorizar”.

Aunque esta percepción no sea generalizable y un análisis más pormenorizado apunte otras problemáticas como la adaptación de la enseñanza a los conocimientos de los estudiantes; o lograr que los estudiantes se den cuenta de cómo avanzan en el aprendizaje y de que lo que aprenden es lo que *se llevan a casa*, lo que pueden utilizar para entender y relacionarse con el mundo, y no la nota del trabajo o del examen.

“A la hora de la verdad hay alumnos que tienen un conocimiento superior al que nos pide el currículo (...) Con el inglés lo que nos pasa es curioso, pues muchos están aburridos porque les estamos enseñando lo mismo porque desde que empiezan con el presente simple, *present continuous*... parece que siempre están haciendo lo mismo y no se dan cuenta de que vas cambiando las estructuras, los usos el tipo de vocabulario y el contexto en el que aparecen la estructuras y

demás. De ahí que algunos te digan: -“Pues yo para esta redacción te he colado una que le puse a la profesora de 3º de la ESO y me dijo que estaba fenomenal”. - “Sí, estaba fenomenal para esa etapa pero aquí ya no te vale, yo no te digo que esté mal, es correcta pero estamos en otro nivel”. Ese intentar tirar para atrás esa comodidad de ir al *rincón del vago* para ver si te pueden colar alguna cosa que ya esté hecha, cosas de ese estilo, serían las actitudes que algunos traen respecto al aprendizaje. A algunos alumnos todo les parece excesivo, todo les parece demasiado... Aunque otros llevan a rajatabla la agenda escolar”.

En el conjunto del Estado español nunca había existido un porcentaje tan alto de chicos y chicas que terminan el bachillerato y van a la Universidad o completan su formación con módulos profesionales. Aunque el profesorado, al igual que Begoña, se quejen de que ha *bajado de nivel* y de que se necesita estar totalmente encima del alumnado.

“Más pautas, sí, no sé, igual es una opinión que últimamente estoy notando más en estos dos, tres últimos cursos como que si tú les das autonomía para que ellos se responsabilicen y les dices: -“Responderé sólo a dudas que me plantéis directamente, porque quiero que en casa os sentéis lo miréis y lo que realmente os cause algún problema preguntad, pero si no, yo no voy a empezar a repasar otra vez todo lo que hemos visto”. Por ejemplo, ahora que tenemos los exámenes de evaluación, que empiezan mañana, dimos el último repaso, había gente que todavía te venía sin nada”.

Cambios en su forma de enseñar

En una perspectiva de más de treinta años que comienza con su propia experiencia de alumna de idioma extranjero, Begoña identifica algunos cambios en la forma de plantear la enseñanza y su forma de enseñar. De hecho, uno de los fenómenos de la globalización ha sido el afán por aprender otras lenguas, sobre todo el inglés. Y ha sido en este campo en el que más se ha investigado e invertido tiempo y dinero en la búsqueda de métodos efectivos de aprendizaje. Aunque hay algo que permanece que es el libro de texto.

“Dentro de unas líneas básicas sí que ha habido cambios. Por ejemplo, claro, yo cuando aprendía idiomas, todavía me acuerdo cuando estaba en las monjas, aparte de la *grammar-translation*, había poco más. Luego ibas a academias y ahí venga *reading*, a repetir y tal: el conductismo el *drill and kill*. Pero luego vas viendo que hay ciertas cosas y las vas integrando, al principio de forma cuadrículada. Empiezas a cuestionarte muchas cosas según empiezas a estudiar metodología y ves, por ejemplo, la importancia del componente afectivo, y te pones a hacer alguna actividad que les implique y ves que eso hace que aparte de que les motiva les ayuda a aprender. Aunque tampoco puedes estar con el método afectivo constantemente, lo vas incluyendo. También vas viendo la inclusión de nuevas tecnologías o vas viendo que ha funcionado muy bien un tipo actividad... Vas variando un poco, quizás antes no era tan consciente”.

Sin embargo, los profesores de secundaria se suelen quejar de que el exceso de contenido les impide poner en práctica formas de enseñanza más centradas en el alumnado y en el propio proceso. Para Begoña esto también parece ser un problema.

“Lo que pasa es que en bachillerato, que es mi etapa, las exigencias del programa son mayores. Nosotros en el centro tenemos un examen común para todos los cursos y no se trata de que salgan perjudicados los alumnos por la manera de aprender, de las actividades que usas. Tienen que tener unos conocimientos x y se les va a evaluar de la misma manera con un examen escrito. Bueno, tenemos varias pruebas diferentes, se valora también el proceso y todo eso, pero tú tienes que cubrir todo el currículo porque lo diseñamos entre todos y no puedes decir: - “¡Uy! como me he entretenido mucho con esto y no he llegado”... Pues no, van a tener que responder en general todos a lo mismo. Entonces tiramos mucho de libro de texto, la herramienta básica es el libro de texto, y cubrir programa y, sobretodo, ya te digo trabajando la corrección gramatical y la comprensión, la redacción y demás. Eso es lo que más hacemos”.

Cambios en las condiciones de trabajo

En un estudio del Ministerio de Asuntos Sociales llevado a cabo en 2002, los trabajadores del sector educativo son los que tienen un nivel medio más alto de satisfacción en su trabajo. En una escala de 1 a 10, y por sectores de actividad, los trabajadores del sector educativo se sitúan en el 7,26 (<http://www.mtas.es/estadisticas/ANUARIO2002/CVT/Index.htm>). Begoña se siente satisfecha de su trabajo, además de considerar que los cambios en las condiciones que lo realiza han mejorado en los últimos años.

“El gran cambio fue la época en que teníamos jornada partida y pasamos a tener jornada continua indudablemente. Yo creo para mejor, porque también los propios alumnos agradecen poder organizarse de otra manera. Cuando veo las actividades de tiempo libre que tienen algunos pobres no sé cómo llegan. Pero el hecho de tener la jornada continua... a ellos les ha podido cambiar las cosas. Para nosotros el horario lectivo semanal incluso se ha ido rebajando un poquito. Las que yo tengo son 4x4, es decir 16, más la hora de tutoría, más un desdoble que le hago a una compañera, eso son 18 horas con los alumnos en el aula. El resto del tiempo te organizas a tu aire, no tienes permanencia en el centro y eso es una ventaja increíble, pues puedes preparar tus clases o corregir en casa, lo que te permite un horario más flexible”.

La única cuestión que en cierta forma ha empeorado en su caso es que:

“se ha reducido el tamaño [de las aulas] y ha aumentado el número de alumnos... Cuando yo empecé podía haber hasta 30, pero es que había etapas en que se había bajado a 20-25. Cuando estaba en Tolosa tenía entre 20-25 y también hacíamos desdobles. Ahora ha sido un poco, claro, la balanza. Antes eran aulas grandes, grupos muy numerosos, el horario un poco diferente, el número de horas que

tenías por grupo era de 3, luego cuando empezamos con los desdobles eran 4. Desde aquella primera experiencia con 40, un poco cada cual de aquí y de allá, pues oye sí que ha ido cambiando realmente la cosa. A mí me parece que, hoy, tener en un 1º de bachillerato 32 alumnos en un aula para un idioma es una exageración. Pero claro, tenemos la matrícula condicionada. Los centros te mandan todos sus grupos y o van todos o no va ninguno”.

De seminarios a departamentos: de la jerarquía a la autonomía

Su paso por distintos institutos y su estancia en el extranjero le han permitido a Begoña experimentar distintas formas de entender la coordinación y la supervisión de por parte de las personas responsables de seminarios o departamentos. El tema de la edad, y en algunos casos del sistema de *jerarquía* impuesta por los jefes de seminario del BUP, han configurado entornos de trabajo muy diferentes. Unas diferencias que aumentan al compararlas con la forma de *acoger* y *supervisar* al profesorado en las escuelas de EEUU:

“Ha habido un poco de todo, porque como he pasado por centros diferentes también ha habido situaciones diferentes. El grupo de edad ha marcado mucho. Antes de llegar aquí con destino definitivo estuve un año en expectativa y me tocó estar en este mismo centro donde se me dijo que no intentase hacer algo diferente porque: -“Aquí siempre nos funciona así punto””.

Un cambio importante en estos años parece haber sido la conversión de los seminarios en departamentos.

“Se produce, quizás, un cambio en el estilo de los departamentos, lo que eran entonces los seminarios ahora son los departamentos, hasta terminología ha ido cambiando con el tiempo. Yo tuve una primera experiencia en el centro que estuve en expectativa de destino en el que, como te he dicho, la jefe imponía su criterio y por mucho que tú tuvieses una opinión distinta -podían escuchártela o no-, pero la última palabra estaba siempre en manos del catedrático, y no quedaba otra. Hoy en día las cosas han ido evolucionando y, por supuesto, hay catedráticos, hay agregados, hay distintas opiniones... pero la opinión de todos es respetada, compartida y, al final, se decide democráticamente por las opciones, los materiales etc. Nadie impone nada. Yo considero que hoy en día soy más libre. Tengo mayor libertad de cátedra. Soy más libre para elegir, dentro de que hay que cumplir con el currículo de cada curso, hacerlo un poco con el estilo de enseñanza que mejor case con el estilo de aprendizaje de mis alumnos”.

Comienzo fortuito presente y futuro elegido

Al final de la segunda conversación le comento a Begoña que lo que emergía de su trayectoria profesional era que los cambios habían estado muy ligados a sus propias decisiones de salir, de conocer otros ambientes, de formarse más... Ella añadía, de

conocer otras experiencias... Es decir, que no eran fruto de la inercia del contexto, sino que ella los buscaba y en esa búsqueda parecía haber encontrado su propio camino.

“Podría resumirse en que así como empecé en la enseñanza empujada un poco por las circunstancias, hoy por hoy disfruto de lo que hago y me encanta mi profesión, y, de hecho, cuando he salido fuera para temporadas largas no he buscado otro tipo de trabajo, sino que he ido a hacer el mismo pero en un contexto diferente...”.

[En estos veintitantos años] “he ido ganando en experiencia, he tenido unos alumnos encantadores que todavía te los encuentras y ves que en la relación que has mantenido con ellos no sólo has sido su profesora de inglés o su tutora, sino una persona a la que recuerdan, la mayoría, incluso con cariño, y más en una ciudad pequeña como ésta en la que tiendes a seguir viéndote. Personalmente ha sido muy gratificante y profesionalmente, a lo largo de estos años, he ido aprendiendo cantidad de cosas nuevas, he ido conociendo mucha gente, tanto en los centros por los que he ido pasando, los cursillos que he ido haciendo... He tenido cantidad de experiencias. Perder, no considero que he perdido nada en absoluto. A mí, mi trabajo me ha aportado mucho, me ha resultado de lo más gratificante. Hoy por hoy, a final de curso, hacemos chistes con los compañeros que van a jubilarse: -“¡Que envidia!”... Si nos tocase una lotería, ideal ¿no?, igual elegíamos hacer otra cosa. Pero de tener que ganarte la vida, yo, desde luego, no cambiaría mi profesión, que además me proporciona unas vacaciones en las que aprovecho para viajar y conocer gente, paisajes y culturas de las que seguir aprendiendo a nivel personal”.

Capítulo 13

Cuando el proyecto de vida se vincula a un proyecto de cambio social

Fernando Hernández, Pere Durán e Inma Coscollá

Perfilando los hilos de la historia

Nuestro primer encuentro con Inma fue en un almuerzo con ocasión de unas Jornadas sobre Proyectos de Trabajo en el País Valenciano. Coincidimos en la misma mesa y hablamos de la profesión docente, de proyectos de trabajo, de política... Más tarde, un colega de la Universidad de Valencia nos dio una serie de nombres que podían ser referentes para la elección del docente de secundaria, y nos planteó que cualquiera de las mujeres que formaban parte de la organización de la *Escola d'Estiu* podían adecuarse a las características de la maestra de primaria. Inma era una de ellas. La invitamos a participar y respondió con una inmediata disposición a la colaboración. Como luego diría cuando nos encontramos “para mí es un regalo este momento de reflexión y recuerdo”.

“Te gustaban los niños y estabas en la efervescencia de apostar por la revolución”

Inma es del 60, época que, en la reciente historia de España, coincide con el inicio de los Planes de Desarrollo, impulsado por los ministros tecnócratas vinculados al Opus Dei. Ministros que llevan en su agenda colocar a España en el sistema capitalista, dejando definitivamente el modelo de producción autárquico de la posguerra. La Ley General de Educación de 1970 será un reflejo de esas políticas modernizadoras. Una ley que se aprueba sin el presupuesto para llevarla a cabo, con la presión de los ajustes económicos derivados de la crisis energética y bajo el paraguas del autoritarismo y la represión para quienes manifestaran la reivindicación de libertades democráticas.

Siendo hija de una familia obrera, emigrante y viviendo en un barrio de la periferia de Valencia, el despertar de su conciencia social fue temprano. Y lo hizo, como otros jóvenes durante la última parte del Franquismo, en los movimientos que dentro de la Iglesia Católica seguían el viento de renovación que había traído el Concilio Vaticano II.

“Yo en aquel momento tenía que hacer una carrera corta porque estudiaba con becas y en ese tiempo trabajaba. Segundo, en ese momento estaba en los Juniors, un grupo de la Acción Católica que trabajaba con niños, niñas y jóvenes. En aquel

momento éramos un grupo crítico dentro de la Iglesia y estábamos en medio de lo que llamábamos *la asamblea de la gente joven* del barrio donde yo estaba. Estábamos conectados en diferentes colectivos. Estaba claro que la efervescencia social era muy fuerte. Y yo estoy, además, muy *clavada*. Clavada como he estado toda mi vida en espacios, podríamos decir, marginales de la política, pero haciendo política. O sea, no en los partidos,...

En este marco de efervescencia social es en el que Inma se plantea ser maestra. Una profesión que le posibilitará cubrir varios objetivos. El primero, realizar unos estudios que le permitieran acceder en un tiempo corto a un puesto de trabajo. Algo que era fundamental para los hijos e hijas de familias de origen campesino insertadas ahora en la trama industrial de las periferias urbanas.

“Mi padre me dijo: “El papá quiere que estudies”. Yo sí que me acuerdo –mi entorno familiar es castellano hablante- a mi padre diciéndome: “El papá quiere que estudies, pero no te podemos pagar cualquier cosa”. Tenía dos hermanas que venían detrás de mí y mi padre me dijo eso, que continuara con la beca y que fuera una cosa que me diera trabajo”.

El segundo objetivo era ampliar el interés por los jóvenes en el que ya transitaba con los grupos católicos. Un interés que no era individual sino colectivo. Por eso no sorprende que varios compañeros de Inma, también decidieran estudiar magisterio.

I: De mi colectivo de Juniors nos apuntamos un grupo a Magisterio.

F: ¿Fue una especie de opción colectiva?

I: No lo sé. No lo verbalizamos de esta manera. No dijimos “nos apuntamos”. Pero que era una opción, a lo mejor natural, puedo pensar que sí. En el sentido que se daba esa conexión de que queríamos cambiar las cosas –en el sentido que estábamos implicados en tareas,... y estábamos con los niños y las niñas, y éramos de una clase social media-baja y la carrera era corta”.

El último aspecto a considerar en su decisión por el Magisterio fue el de la implicación política. O como Inma lo define, porque ser maestra le iba a permitir seguir dando rienda suelta a su afán por participar en la revolución.

“Había una mezcla en mí –esto es una lectura adulta en este momento- de que te gustaban los niños y estabas en la efervescencia de apostar por la revolución.

El sentido de compromiso lo recuerdo cuando comienzo a trabajar. Mientras estudiaba Magisterio mi compromiso político estaba en la calle. En ese momento decíamos: “La política lo es todo”. Recuerdo que era la frase e íbamos a todas las manifestaciones posibles y... Creo que lo que había era el deseo de estar vinculada a espacios y a gente,... Yo en aquel momento hablaba de revolución. Ahora digo lo mismo pero utilizo otras palabras no tan grandes. Quería estar con gente que yo admiraba y crecer”.

En estos inicios se percibe como Inma va entrando en la profesión docente debido a dos factores. Por un parte, a las circunstancias sociales en las que está involucrada, que hacen que la opción de ser profesora sea vista como natural por estar vinculada a lo que entonces era una forma de hacer política. Y por otra, debido a las circunstancias familiares –la necesidad de trabajar.

“Cuando me sentí maestra, yo necesitaba ser otra maestra”

Su primera motivación para ir a la escuela fue entrar en un espacio desde el que se podía hacer política. Además, claro está, de mantenerse económicamente y proyectarse en la relación con los otros.

“De la escuela en aquel momento yo no pensaba en los niños. Querer hacer una escuela diferente era una cosa muy natural en mí, teniendo en cuenta mi trayectoria. Eran espacios en los que yo me sentía viva y sentía que había vida y que se luchaba por el cambio. Espacios con más felicidad, con otros tipos de relación y desde los que se creaban alternativas. Ahora incluso digo que hacemos microrevoluciones del presente, de cada día. Pero en aquel momento creo que no lo pensaba tanto. Para mí era todo algo natural”.

Con este telón de fondo entra a trabajar en la escuela pública en el curso 1983-84. Una entrada en la que se abre a la búsqueda de lo que ella denomina un sentirse maestra como ella pensaba que tenía que serlo. Lo que significaba también proyectar una exigencia que transformaría la motivación inicial vinculada al compromiso político, en una implicación que poco a poco se va convirtiendo en una manera de ser y de hacer, que si bien no olvida lo político, va a ir valorizando la relación con las familias, algunos colegas y sobre todo, con los niños y las niñas.

“No sé si escogí la escuela porque quería hacer un cambio desde la escuela. No sé si fue este el motivo. Pero yo sé que cuando me sentí maestra, necesitaba ser otra maestra. De hecho, fue mi primera angustia. Para mí, los inicios de la escuela fueron una *bofetada* muy grande, muy grande. Una caída a la que incluso le puse un límite de tiempo. Me dije, después de los primeros meses de entrada en la escuela, que si no conseguía ser la maestra que quería lo dejaba. Me puse el plazo de diez años”.

Lo que propicia ese tránsito es el descubrimiento de Inma de una realidad que le reclama otro tipo de saber, otra forma de implicación a la que no puede responder sólo desde el compromiso y una buena relación con los niños y las niñas. Descubre la necesidad del saber docente. Un saber que ha de tener en cuenta a un Otro que se comunica en una lengua que no es la de Inma. Que mira el mundo a través de una experiencia que no es la de Inma, y que tiene un saber con el que sus propuestas escolares no terminan de conectar.

I: Entonces yo estudiaba sin cuestionarme demasiado como haría mi trabajo de maestra. Pero fue en el momento de entrar en el primer *cole*, del que recuerdo dos

o tres imágenes que me golpearon. Recuerdo algunas escenas de la problemática de la lengua. Yo era castellanohablante y estábamos en Benifaió. Y los niños,...

“F: Hablaban en valenciano.

I: Entre ellos. Pero conmigo no. Y yo había ido a todas las manifestaciones posibles del mundo mundial en defensa del uso del valenciano,... y ¡pam! La primera cosa que me dije:- “Tía, mal”.

Después, por otro lado, recuerdo también un día. Sería hacia el otoño, a principio de noviembre. Yo estaba explicando –era segundo de EGB- la caída de las hojas de los árboles. Hice un dibujo en la pizarra –tengo la foto en la cabeza- recuerdo que miré por la ventana y claro ¡estaba en Benifaió y todo lo que veíamos desde la escuela era naranjos! Teníamos un árbol en el patio, en un rincón del patio, que era de hoja caduca. Y tuve la sensación de decir ¡ah, qué mal!

Además, la clase se me iba de las manos. Yo no tenía recursos. Me inventaba cosas que resultaban ingenuas. Con mi pareja en aquel momento intentábamos inventar estrategias durante el fin de semana. Recuerdo que hicimos un termómetro de cartulina. Y me veo con una caja de música. Porque al final los niños escuchaban la música y callaban. Pero no lo hacían como yo lo imaginaba. Y claro, me cogía la histeria. En aquellos momentos tenía junto a la clase un servicio de maestros. Yo iba a llorar diciéndome que yo era una *facha*, una fascista. Sabía que los niños me estimaban igual que yo a ellos, pero la clase se me iba de las manos. Además, para rematarlo me pasaba tres horas para hacer una ficha ¡que ellos terminaban en 10 minutos!”.

De este cruce de descubrimientos, de esta necesidad de saber para ser como piensa que ha de ser (siempre desde su exigencia de coherencia) es desde donde Inma se marca un reto en su deseo de *ser una buena maestra* en el plazo de 10 años. De esta manera comienza a pautar su trayecto por su historia en base a periodos que marcan sus tránsitos. Tránsitos que primero han sido marcados por el compromiso político. Ahora, en esta nueva fase, por el deseo de ser una maestra que conecte con la realidad de los niños y las niñas, mediante formas de relación, pero también con recursos pedagógicos que les permitan aprender de forma motivadora. Luego, como veremos, estos tránsitos adquirirán otros matices y proyectarán otros desafíos.

“En aquel momento fue cuando me di el plazo de 10 años. Lo tengo escrito en un diario:-“Si en 10 años no puedo ser –no sé exactamente lo que dije- una buena maestra, yo me retiro”. Para mí era muy fuerte, lo vivía con mucha intensidad. Había una compañera que era interina –la recuerdo- y yo la llevaba en mi 600 a Benifaió que me decía: -“¡Es que tú no puedes ir cada día como si te examinaran!””.

Dejamos a Inma, en su trayecto de aprendizaje de ser maestra, con la necesidad de encontrar una salida a su exigencia. Con la posibilidad de encontrar una gente –siempre en la historia de Inma estará la gente con la que descubre, proyecta, lucha, ríe y vive de

forma intensa- que le ayudará a ser maestra. Lo encuentra en el Movimiento de Renovación Pedagógica.

Entrar en los Movimientos de Renovación Pedagógica

Inma va a necesitar cumplir su promesa. Su vinculación al Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) del País Valenciano constituirá un espacio de encuentro que le permitirá ser la maestra que quería ser. Los MRP son parte integral de la historia no sólo de Inma sino de la educación española, especialmente en la transición democrática y en el primer gobierno socialista (1982-1986). Como escribe Jaume Martínez Bonafé (2002:86), esta relevancia viene dada porque, “los Movimientos de Renovación Pedagógica significan la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente)”.

El tránsito de Inma al MRP no es de golpe, ni de un día para otro. Como parte de su compromiso social, estaba vinculada a un sindicato, que entonces se denominaba de trabajadores de la enseñanza. Del sindicato va pasando poco a poco al MRP, en la búsqueda de ese *ser docente* que constituía una de sus prioridades.

“Para mí, un primer clic, pero que no me cambiaba mi sentimiento de ansiedad, es entrar en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Entré poco a poco. Yo estaba en grupos de izquierda y me afilié al *Sindicat de Treballadors de l’Ensenyament del País Valencià*”.

Una de las notas que han caracterizado a los MRP ha sido su autonomía ante los sindicatos y los partidos políticos. Esto es lo que ha hecho que los MRP constituyan una experiencia única de encuentro desde la pluralidad, en la España de comienzos de los años 70, fragmentada en una multitud de partidos y de opciones sindicales. Lo que vinculaba a sus miembros era la defensa de la democratización de la enseñanza y la reivindicación de autores como Freinet y Freire, o la tradición de la escuela de la II República.

Y a pesar del modo en que se dibujan las relaciones de fuerza en el teatro de la lucha de clases en aquellos primeros años de 1970, los MRP surgen como un movimiento autónomo de los partidos políticos y las organizaciones sindicales. Y, por tanto, también como movimiento plural en sus postulados teóricos, y en sus formas organizativas. Sin embargo, muestran rasgos claramente identificables desde los que constituir su identidad colectiva y que, de algún modo, se expresan en el Primer Congreso en Barcelona, en 1983 (Martínez Bonafé, 2002:87).

El marco que le va a servir de puerta para vincularse al MRP va a ser, como a otros muchos docentes, la participación en *l’Escola d’Estiu*. Pero para Inma las experiencias de tránsito nunca vienen solas. Al tiempo que conecta con el MRP a través de *l’Escola d’Estiu* abre otra puerta para ser maestra y acude a clases en la universidad de Valencia. Comienza Geografía, que no le ofrece respuesta a sus inquietudes, y pasa a Pedagogía.

En estos estudios, una característica de una parte de los jóvenes profesores universitarios de aquel momento era la crítica - desde la teoría- a las prácticas tradicionales de la escuela.

“Como yo estaba estudiando Pedagogía, ese encuentro con las *Escoles d’Estiu* se me solapa con que conozco a algunos profesores que comienzan a mostrarme la crítica a la Pedagogía por Objetivos. Dino Salinas y Ángel San Martín fueron dos profesores que me abrieron ese camino de la crítica desde la teoría. De esta manera ya estaba ubicada en otro mundo. Este fue un clic importante”.

Esta experiencia de entrada en la teoría va a ser clave en su trayectoria, pues le permitirá dar sentido al puzle que estaba construyendo en su vida profesional. Ya no sólo era necesario expandir su saber hacer y tener recursos para intervenir en la práctica del aula. Ahora también añadía a su bagaje el hecho de saber lo que fundamentaba lo que hacía y dar razones de su práctica. Añadiendo con ello un nuevo sentido a la profesionalidad buscada desde que comenzó su aprendizaje como maestra.

“Yo hacía un esfuerzo muy grande para intentar ser coherente y poner en práctica aquello que aprendía. Era consciente de que habían cosas que me ilusionaba poderlas practicar. Allí no había mucha cancha. Al mismo tiempo estaba lo de la crítica a una pedagogía formal que encorsetaba. Estaba todo muy mezclado. Pero no sabía establecer el vínculo entre la teoría y la práctica. Ese vínculo es un proceso que para mí es más complejo y más largo”.

En este periodo Inma vive la euforia de aprender con otros, de ser con otros. De encontrar en la escuela y en lo que le rodea ese lugar soñado desde el que se podía proyectar un cambio social. Con el tránsito por estas experiencias Inma comenzaba a encarnar un sentido de la praxis profesional que iba a tener una importante prueba de fuego cuando llegue el momento de definirse en la defensa de la enseñanza en valenciano. En 1986 le dan su primera escuela como definitiva. Una escuela en la que estará 13 años. Será en esta primera escuela en la que se va a encontrar inmersa en la “batalla del valenciano”.

“En el claustro había personas que eran más antiguas que yo en el colegio y que no tenían los cursos de valenciano y, por tanto, yo podía ocupar una plaza que esas personas dejaban. Yo sí que tenía hechos los cursos. Además, en aquel momento el tema de la enseñanza en valenciano era una batalla. Y yo entro con esa batalla en ese colegio. En ese momento de mi vida, creo que no sabía vivir bien los conflictos. Cuando más comprometida estaba en un conflicto, más discutía, más me enfadaba y más me enfrentaba, ¡Ja, ja, ja! Y claro, esto es ineficaz. Pero en aquel momento estaba ahí, esa fue la entrada”.

Pero no eran sólo batallas como ésta las que irían mostrando la relación de Inma con los cambios. Este periodo en el que comienza a estar inmersa en las formas de ser y hacer del MRP y de la *Escola d’Estiu* coincide con el segundo gobierno socialista y la experimentación y el debate sobre la Reforma.

“En medio de toda aquella efervescencia,... era como si viviera una disociación”

La manera en la que Inma pasa por el periodo de experimentación e implementación de la Reforma resulta coincidente, como buena parte de su trayectoria hasta 1987, con la de los MRP. Es una trayectoria que transita desde la esperanza, hasta el distanciamiento, pasando por la colaboración, la duda y la crítica.

“Toda aquella euforia educativa que comentabas yo la comencé a vivir con efervescencia desde la información y la crítica dentro del *Moviment de Renovació Pedagògica*. Hacemos una lectura del momento y nos posicionamos,... incluso se plantea la polémica entre nosotros de si participamos en los textos, de si no participamos, si nos incluimos o no dentro de la experimentación de la Reforma; en qué medida,. Todo eso fue para mí de una intensidad importante”.

Esta situación se ve aderezada de tensiones, debates y tomas de postura en las que Inma participa. Pero lo interesante es que todo eso que es intenso, polémico y vivo, no afecta a su práctica diaria.

“Pero lo que era en el colegio, cómo eso se traducía en mi práctica concreta y en mi relación con los compañeros, no era lo mismo. Evidentemente que todo ese debate y formación vivida en el ámbito de los MRPs me daría un bagaje que me influiría en mi manera de hacer en la escuela. Pero yo no sentía un vínculo directo. Era como si viviera una disociación”.

Quizá lo que le sucede a Inma, como a otros profesores, es que están realizando cada día un proceso de cambio que sienten y viven de forma intensa. Mientras que las reformas son lluvias de verano, momentáneas, torrenciales a veces, pero que no terminan por empapar las concepciones y las prácticas diarias. Ello es debido a su propia lógica tecnocrática, a su externalidad, y con frecuencia, a su incoherencia.

Muchas de las políticas de reforma conciben al profesor como consumidor pasivo de la buena nueva reformista, pero eso es anular la capacidad y la posibilidad de que el profesorado quiera tomar en sus manos el proyecto político del cambio. (Martínez Bonafé, 2005: 110).

Una muestra de esa externalidad se proyectó en lo que se vino a denominar el lenguaje de la Reforma. En la divulgación y necesario aprendizaje de una nomenclatura que mucho tenía que ver con una determinada concepción del currículum, pero poco con abordar a fondo los problemas que entonces y ahora tenía y tiene la educación básica en España.

“En relación a mis compañeros de colegio, yo me mostraba muy crítica respecto a cómo la Administración nos presentaba la Reforma. Porque una de las cosas que recuerdo es que había una sensación de ignorancia y de voluntad de aprender, no

tanto el fundamento sino el sentido de cada una de las siglas que suponía la Reforma: PEC, PCC, PGA”.

Nombrar de una determinada manera la realidad no supone facilitar elementos para mejorarla y cambiarla. Por eso Inma detecta las contradicciones y decide seguir su camino de descubrimientos en el día a día del aula y de la escuela. Incorporar elementos organizativos para la práctica, desarrollar una postura, un diálogo político con todo lo que arrastra y mueve la Reforma va a ser la posición de Inma en este periodo.

“Me preguntas, la LOGSE ¿cómo me afectó? Te respondo: en nada con mis compañeros de colegio, y de otra forma como los MRP (que se supone que revertía en mi práctica, pero lo vivía de manera indirecta). Recuerdo que la crítica que hacíamos de la Reforma es que mostraba un planteamiento muy psicologista de lo que era el aprendizaje,... Además de la crítica a la poca difusión de las experiencias de los centros de reforma. La crítica a la falta de una infraestructura económica. Yo tenía un diálogo político con aquella historia”.

En su tránsito por lo que representó la Reforma y las posiciones que se plantearon Inma llega a un final de etapa, a un cambio fundamental en su trayectoria. Un cambio que la va llevar a mirar-se desde otro lugar. A proyectarse en otras direcciones hasta ahora no exploradas.

“Me desplazé de esa efervescencia,... y ésta es mi revolución personal”

Cuando todo lo anterior sucedía Inma vive un acontecimiento fundamental en su vida. Un hecho que en el hilo narrativo de su relato se manifiesta en un cambio de registro en la manera de hablar, de decir-se. En julio de 1987 nace su hijo Carles y ella se repliega en su interior. El día a día de la escuela sigue presente. Pero las actividades sociales y políticas quedan en suspenso y se colocan en un paréntesis.

“En julio del 87 nace mi hijo. Continué dedicándome a la escuela, podríamos decir, que con la dignidad que siempre he intentado aportar, en el sentido de dar de mi interés y mi tiempo. Recuerdo que en ese momento estaba dando valenciano en segunda etapa y me atreví a ir sin libro de texto. Pero desplazé mi dedicación de otros ámbitos públicos. Dejé el doctorado. Dejé de ir a las reuniones del MRP, a las del seminario en el que estaba. Y me desplazé de esa efervescencia, de ese debate,... Lo acompañé con lecturas individuales que hacía en casa. En aquel momento leí a Stenhouse, a Carr y Kemmis”.

Es un tiempo de espera, de formación hacia adentro, de lecturas de autores que planteaban una manera de pensar la educación y la escuela diferente a como lo hacía la Reforma. Este tiempo de mirada hacia el interior dura tres años. Hasta 1990.

“Esta fue mi opción hasta que Carles cumplió los tres años. En ese momento me planteé reiniciar mi ámbito público. Esa carencia me generó, a lo largo de los tres

primeros años de mi hijo, algunos momentos de contradicción, me dio otra percepción de mi espacio personal...”.

La vuelta a la vida pública y al debate político se ve acompañada también de un cambio importante en la escuela. Por primera vez deja de vivir su tarea diaria en solitario, y comienza a compartir y a realizar un trabajo de equipo. Al mismo tiempo inicia un trabajo pedagógico en el MRP desde el que se intentaba que la experiencia de aprender tuviera relación con la experiencia de vivir de los niños y las niñas. Después del tránsito, de la mira hacia el interior, hacia una nueva relación, Inma vuelve a la vida pública.

“Cómo casan estos acontecimientos sociales con mi vida personal”

Para Inma lo realmente importante desde el nacimiento de Carles, es poder mirar y hacer de otra manera la relación, el vínculo entre su vida pública y privada. Y aquí el hilo de la historia de vida toma otro rumbo. Las referencias de contexto se diluyen y la escucha atenta a su decir interior crece y se expande.

“Espera. Es que es importante tener en cuenta como casan los acontecimientos sociales con mi vida personal. Te diría que los vivo con más o menos intensidad según lo que me pasa. Cuando Carles tiene tres años yo reanudo mi *vida pública*. Pero cuando Carles tiene cinco años —esto es muy importante— me separo de mi pareja en el 92. Es una separación que, claro, no es el momento ni toca que te cuente el motivo, pero sí es un aspecto importante a la hora de entenderme en la escuela y en el espacio público. Viví mi separación no sólo como una cuestión de afecto, sino también como una cuestión de coherencia respecto a lo que sentía y pensaba en aquel momento”.

Judit Butler y algunas teóricas feministas sostienen que todo lo privado es político. En esta etapa de la historia de Inma esa máxima adquiere su pleno sentido. Lo que era una trayectoria que buscaba la coherencia desde la exigencia en la práctica política y la escuela se proyecta ahora en la vida personal y en la relación más próxima. No puede Inma luchar por cambiar el mundo si no es capaz de hacer la revolución en las relaciones cotidianas, en la esfera de lo privado.

“De coherencia incluso respecto al modelo afectivo por el que apostábamos. Y yo en aquel momento,... fui muy radical conmigo misma. Me tiré al *vacío*. Pero de manera muy ingenua e inconsciente. Aunque tenía la fuerza interior de lo que yo en ese momento deseaba o pensaba que tenía que hacer. Pero, ¿por qué es importante decir esto, aunque parece que no toca? Porque a mí me coloca en crisis en espacios de ámbito público. Porque yo sentía que había una disociación entre el compromiso en la vida pública y la privada. Estaba hipersensible en aquel momento”.

Inma forma parte de una generación que *crece* con afán de totalidad. Que se proyecta en el deseo de que *todo* tenga una relación y un sentido de coherencia. Durante un tiempo

la militancia política y la vivencia religiosa se unían en las relaciones cotidianas. Más tarde, la militancia política se vinculó a la militancia pedagógica y a una comunidad de relaciones y vivencias con quienes formaban parte de ese círculo de complicidades, luchas y sueños. Como señala Jaume Carbonell, esas personas

A menudo mezclan proyectos y compromisos políticos con los pedagógicos y personales, porque se piensa y se vive la escuela intensamente, con una militancia y dedicación inusuales (Carbonell, 2005:49).

Pero la búsqueda de la totalidad, al amparo de grandes narrativas como la religión, la acción política, entra en otra dimensión cuando la experiencia de lo social se pone en relación con la esfera del *yo*. Cuando se descubre la necesidad de rescatar la intimidad que había estado oculta, silenciada bajo capas de activismo comunitario. Se manifiesta y se abre a *la sensibilidad del ser* de la que habla Inma. Surge una nueva forma de coherencia. Por eso Inma, tiene nuevas preguntas, y busca respuestas que no encuentra en su isla de referencia, el MRP. Y decide de nuevo replegarse. Buscar en ella las respuestas.

“Yo veía, dentro de los ámbitos que consideraba más progresistas, una involución en cuestiones de vida cotidiana. En aquello que eran las relaciones afectivas, en los roles dentro de la pareja y los hijos. En aquel momento, en el que había tomado una decisión muy importante, estaba muy hipersensible, de tal manera que me volví a distanciar del MRP, que tampoco me daba una respuesta global. Contado así, parece incluso bonito. Pero pienso que *pasé tres pueblos*. *La llamita* de aquella hipersensibilidad me la quedé –porque pienso que es fundamental- pero la hipersensibilidad vivida en aquel grado en el que yo la vivía y la exigía, pienso que no hace avanzar. Era como aquello de discutir por el valenciano en los primeros claustros. Pero yo en aquel momento también necesité un repliegue. También era un momento de terremoto personal muy importante,...”

Y de nuevo, después del retiro, vuelve a la vida pública. En el marco de relaciones y vínculos que ha ido construyendo ella sabe que sus salidas de escena nunca suponen un distanciamiento de las personas y de los proyectos. Siempre se va a encontrar acogida cuando decide regresar.

“Yo siempre he sido bien recibida porque que nunca han sentido que no estuviera vinculada de alguna manera a la Renovación Pedagógica. Esta es mi sensación. No es decir: -“¿Qué ha sido de ti?”. No. Primero, porque personalmente no has desaparecido totalmente, y porque nunca me he sentido lejana a este espacio”.

En esta ocasión, el regreso a la esfera pública no lo hace pensando que el ser la maestra que quiere ser pasa por la relación entre la militancia política y la práctica pedagógica fundamentada. Ahora la clave está en el *estilo humano*, en las *formas de relación*, en los *referentes de vida* que se comparten. De esta manera la relación pedagógica se despoja de saberes disciplinares y se constituye desde el lugar del *ser*.

Tras el nuevo paréntesis, en el año 2000, Inma vuelve a la vida pública. Con nuevos matices e intensidades vinculadas a su *crecimiento personal*.

“Me vuelvo a separar de la relación que mantenía después de la primera separación. Es en el año 2000 cuando vuelvo a hacer la inmersión en la práctica dentro del MRP de una manera más intensa y comprometida (...) En aquel momento también había cambiado mi situación personal y me encontraba con fuerzas y con ilusión después de haber pasado algunos años intensos, difíciles y también enriquecedores en mi proceso personal”.

“Con todo este bagaje personal vuelvo a entrar, después de la segunda salida, en la Comisión organizadora de la XXV *Escola d'Estiu* de Valencia. Me encontraba frágil. Pero al mismo tiempo tranquila. Situándome en una nueva etapa de mi vida, después de una segunda separación afectiva, que me hizo bien decidir. Me sentía tranquila y con ilusión y disponibilidad”.

Estos *ritos de pasaje* en los que Inma se sumerge a lo largo de un periodo de casi trece años, son un ejemplo de que la vida y la carrera de los profesores no transita por periodos estables y universales, como una parte de la investigación en este campo ha pretendido establecer (Huberman, 1993). Por el contrario, cuando uno se acerca de manera próxima, como en esta investigación, a la vida y trayectoria profesional de los docentes descubre que “varían entre diferentes tipos de profesores y a lo largo de diferente culturas y tiempos” (Hargreaves, 2005: 967).

La entrada y salida de estos pasajes suponen experiencias de epifanía que se proyectan tanto en el trabajo en la escuela como en la relación con sus colegas del MRP.

F: Parece que no se puede comprender tu trayectoria en relación a tu profesión si no se sabe lo que está pasando con tu vida personal.

I: Creo que he vinculado mucho mi manera de mostrarme y trabajar en la escuela en función de lo que iba aprendiendo globalmente y, por tanto, también en mi vida fuera de la escuela. Mis experiencias y sentimientos como madre, los motivos que me llevaban a terminar o dejar relaciones afectivas,... todo eso me daba un bagaje personal, una mirada respecto a lo que es más importante en la vida de las personas, y por tanto, en la educación. Yo odiaba el discurso *progre* que no acompañara a una vida que fuera coherente con él en las opciones cotidianas: en las relaciones afectivas, en el tiempo dedicado a los hijos y las hijas, también en el trabajo,...”.

En la historia de Inma, después de esta mirada hacia el interior, hacia el sentido de ser, el hilo narrativo que se vincula al contexto social, a la acción con otros, se recupera. Pero desde la nueva mirada que proyecta la síntesis que Inma está trenzando desde las epifanías que se han ido sucediendo desde el año 1987.

Me hacía mucha falta cambiar de escuela

En 1999 se produce un cambio notable en la trayectoria como educadora de Inma. Deja la escuela en la que ha estado 13 años. Una escuela con la que no ha compartido su proyecto pedagógico, pero en la que ha aprendido y proyectado su estilo de ser maestra en la relación con los niños y las niñas, en la cercanía con algunas compañeras, en la firmeza de sus posturas desde la crítica a la Reforma y las políticas públicas que había ido construyendo con el MRP.

“Creo que había llegado a un techo que me ahogaba. La mayor parte del claustro continuaba siendo el de hacía trece años y aunque había cordialidad,... no había nada más que eso”.

El cambio de escuela es vivido como una oportunidad de crecimiento pedagógico. Como forma de poner en relación el proyecto de ser maestra que Inma ha ido construyendo durante 15 años con la experiencia de otros. Con los nuevos colegas, con los que siente que hay posibilidades de compartir y construir nuevas historias.

Cambiar de escuela llevó a Inma a reflexionar sobre la importancia que tiene en la trayectoria docente entrar en nuevas relaciones con otros. Pero no desde una sensación de pérdida sino desde la oportunidad de renovar y enriquecerse en las relaciones, los proyectos y los desafíos.

“Creo que pasar toda la vida en un mismo colectivo de personas en el que todas se conocen mucho, o creen que se conocen mucho,... llega un momento que puede ser desmovilizador, un poco aburrido,... y con el peligro de moverse por inercias muy ancladas en la historia del grupo, tanto en los problemas de comunicación personal, como en las actividades que se repiten porque *siempre se han hecho así*”.

Inma completa su reflexión sobre lo que le ha aportado el cambio de escuela señalando dos elementos que tienen mucho que ver con algunas de las características de lo que constituye (o no) un buen clima de centro (Hernández y Sancho, 2004): la colaboración cotidiana y la dificultad del debate pedagógico en el centro.

“Me estoy atreviendo ahora, con tranquilidad, a hacer cosas con mis compañeras de escuela. Con mi compañera de nivel tengo complicidad pedagógica y global, porque somos amigas y tenemos esa sintonía. Pero te he de decir que, a nivel general, en el claustro, te diría que en la mayoría de las escuelas no hay debate pedagógico. Pero tampoco hay una bronca pedagógica. Parece que es más fácil practicar nuevas alternativas sin tensionar a nadie. Yo también tengo más capacidad y estrategias para decir en qué cosas podemos dialogar y llegar a acuerdos, y si no, la posibilidad de abrir otras vías sin desautorizar a quien no opta por ellas”.

Este cambio de escuela tiene lugar en el año 2000, periodo en el que gobierna el Partido Popular y cuando está vivo el debate en torno a la aprobación de la LOCE.

Tengo mucho para aprender como maestra

La agenda de Inma no está cerrada. No mira al retiro, ni al repliegue. No está cansada de aprender y de la intensidad de la aventura de conocerse. Por eso explicita la agenda de lo que la mueve y la impulsa. De los lugares y relaciones nuevas que ahora explora. De los caminos por los que sigue transitando.

“Sé que tengo mucho por aprender como maestra. Pero ahora vivo el proceso de hacerlo sin esa ansiedad de la que te hablaba en mis inicios. Por un lado se supone que está mi experiencia de más de 20 años. Pero también el cruce de tres caminos de aprendizaje y de opciones que me han aportado seguridad y tranquilidad. Estos caminos son:

El proceso democratizador del aula. En el MRP hay un seminario que hizo un proyecto con unos materiales que tienen como título ‘Vivir la democracia en la escuela’. El contacto con este seminario me ha ayudado a tomar opciones de aula, y vivir que la democracia ya no es sólo hacer una asamblea una vez por semana para hablar de la convivencia y de las fiestas, sino también otra manera de vivir y trabajar en clase que afecta a contenidos, evaluación, horarios,...

Otro camino es el contacto con los colectivos de mujeres que piensan la educación y la vida desde la perspectiva del feminismo de la diferencia. Comienza a tener para mí cuerpo de teoría determinadas intuiciones personales, tales como que no hay aprendizaje si no hay un vínculo personal. Comienzo a reflexionar de manera colectiva sobre la pedagogía del deseo, sobre la autoridad que te concede el otro, sobre la elaboración de teoría desde la experiencia.

Por último, el tercer camino que se ha cruzado es el descubrimiento de los Proyectos de Trabajo. Recuerdo cuando Batiste, un compañero del colectivo del MRP de La Safor, vino a la *Escola d’Estiu* del año 2000 y nos contaba su experiencia en clase. Sentí que nos mostraba una forma de aprender y vivir en el aula que suponía un cambio cualitativo”.

Estos son los tres ejes por los que Inma circulaba cuando realizamos este relato. Constituyen no sólo una agenda de desarrollo profesional, sino un puente, que sintetiza y vincula tres mojonos que han ido orientando su trayectoria: el compromiso social – vinculado a la educación y en compañía de los colegas del MRP, la proyección de su sentido de ser y la búsqueda de experiencias de aprendizaje con sentido –para ella y para los niños y las niñas-.

“Ahora para mí es un momento de mucho crecimiento como maestra y como persona, porque, como siempre, no puedo desvincularlo. Siento la riqueza del cruzamiento de los tres caminos que te he enunciado y me casan totalmente. No

entiendo una cosa sin la otra. Y esto para mí pienso que es un proceso irreversible”.

Si volvemos desde la historia de Inma a la pregunta que ha motivado esta investigación, nos encontramos que su relación con los cambios tiene como punto de partida su situación social y las condiciones históricas de la dictadura. Este inicio marca su postura inicial de vincularse a la educación escolar como parte de un proyecto de transformación social.

En una segunda fase Inma afronta el proyecto de aprender a ser la maestra que piensa que quiere ser. En esta aventura, la cercanía de otros colegas, su aprendizaje dentro del aula y fuera de la escuela, sobre todo en el MRP, ha tenido una importancia fundamental.

La tercera fase es la que viene marcada por su exploración de lo que hemos denominado el sentido de ser. Lo que supone periodos de repliegue hacia su espacio interior, motivados, sobre todo, por el nacimiento de su hijo y por los cambios en las relaciones de pareja. Estas epifanías le permiten valorar y resituar las dimensiones relacionales en su trabajo, en especial con los niños y las niñas y las familias.

La cuarta fase, que se inicia con el cambio de escuela y es en la que ahora se encuentra, aparece marcada por nuevos descubrimientos y por la ampliación de su agenda de intereses vinculado a su permanente deseo de aprender.

Epílogo

Cuando terminamos la primera redacción de esta historia se la enviamos a Inma. Ella nos la devolvió apuntando algunos cambios y señalando algunas precisiones que se han incorporado a la narración. Con el archivo nos envió un texto, que puede servir de reflejo de lo que para ella ha significado *leerse* y que para nosotros tiene el valor de validación del proceso de escritura.

Apreciado Fernando,

Te escribo después de leer la narración de la historia de vida. Quiero daros a los dos (a Pere y a ti) las gracias, porque siento como un regalo la forma y el contenido que habéis escogido para hacer la narración.

Me ha emocionado leerme acompañada del análisis de un marco global (social y político), y también acompañada de citas que explican desde un análisis más global y más pensado lo que yo aportaba desde mis experiencias. Al leerlo sentía la emoción doble de sentirme parte de una trayectoria colectiva, y al tiempo sentir la singularidad irrepetible que es cada vida. Creo que habéis sabido mantener el equilibrio de esos dos pilares. Vuelvo a repetir: ¡muchas gracias!

¡Muchas gracias!

Un fuerte abrazo,

Inma Coscollá

Capítulo 14

Cruzar historias, abrir caminos

Fernando Hernández y Juana M^a Sancho

Todas las historias que dan cuenta de la vida de docentes son singulares. Lo son en la manera en que muestran cómo los sujetos se relacionan y reaccionan ante los mismos hechos históricos, las leyes y los cambios sociales. En cómo la memoria redefine y da sentido a las experiencias vividas. Pero la singularidad no nos impide establecer nexos y puentes entre las diferentes historias. Algo que se hace necesario, cuando sabemos que toda individualidad se construye a partir de significados y experiencias compartidas. Por eso, en este último capítulo hemos puesto las historias en diálogo. No para establecer y mostrar conclusiones definitivas. Sino para que nos permita encontrar huellas de los significados que emergen y poder aprender de ellos.

En el planteamiento inicial de la investigación establecimos una serie de *cortes* en relación con los cambios que nos permitirían mirar las trayectorias del profesorado más allá del recorrido biográfico. Nuestra pregunta fue cómo el profesorado ha ido transitando por los cambios que han tenido lugar en España y en la Escuela en los últimos treinta años. Pero el rótulo de los cambios es muy amplio, de aquí los necesarios *cortes*. Revisando la bibliografía sobre historias de vida profesionales de docentes, vimos que se prestaba atención a los sentidos del cambio, a los trayectos identitarios, a la relación con la legislación educativa, la formación, las tecnologías, el alumnado y la familia. Estos ejes se mantienen, en esta puesta en común final, pero ampliados a otros que nos han resonado cuando construíamos los relatos de las historias: las relaciones en la profesión, el sentido social de la educación y el porqué, parafraseando al título del libro de Sonia Nieto (2006) siguen y mantienen el entusiasmo en la tarea docente.

Para llevar a cabo este capítulo, cada uno de los miembros del grupo de investigación escogimos uno o varios temas con el que tuviéramos una especial afinidad. Bien porque fuera el eje de una tesis doctoral en proceso, bien porque nos relacionamos con él desde hace tiempo. Juntos decidimos cómo se tenía que abordar el proceso de escritura que pusiera en relación a las diferentes historias para hacerlas hablar de una manera coral. Para que resaltaran algunos aspectos que la trama de los relatos pudiera hacer pasar desapercibidos. La pretensión ha sido arriesgada: poner las historias no sólo en contexto, sino tematizarlas, para que pudieran mostrar aquello de lo que no se habla y es necesario resaltar en una investigación que pretende, por encima de todo, ser educativa.

Una vez realizados los textos los distribuimos entre nosotros, para intercambiar anotaciones y puntos de vista. Luego, tratamos de que adquirieran no un estilo común, sino una forma de escritura que destacara los sentidos de lo dicho sin estridencias. Dos revisiones posteriores permitieron establecer nuevas relaciones y pulir el estilo de las diferentes narraciones.

Lo que ha quedado es un recorrido en forma de meta-relatos que permiten, desde el cruce entre las historias de vida, no sólo ofrecer una serie de imágenes sobre el profesorado, sino también abrir caminos y sugerir líneas de actuación para que la profesión docente encuentre su lugar en esta época de tránsitos y desafíos.

El profesorado ante los cambios

Hay una obviedad que con frecuencia se olvida: la Escuela no puede detenerse, no puede basarse en la transmisión de lo *básico* como si *eso* fuera inamovible y eterno. Cada generación, cada época histórica necesita de unos conocimientos que ayuden a los individuos a dar sentido al tiempo en el que viven y a comprender el pasado desde nuevas lecturas y coordenadas. Pero no son sólo los saberes los que cambian, sino los propios sujetos que se relacionan y conviven en la escuela:

“Un profesor es una persona que tiene que estar enriqueciéndose siempre personalmente para, desde entender nuevas situaciones de vida, poder compartir con otros, otras situaciones” (Xosé Manuel).

“Dejar de utilizar los métodos que aprendimos en su día, hace cinco lustros en la universidad y hacer un análisis de la situación de la sociedad actual, de la situación actual, de qué es lo que demanda la sociedad actual” (Peru).

Lo mismo sucede con los valores y las demandas que la sociedad (economía, mercado, solidaridad,...) plantean a la Escuela. Por eso, uno de los elementos que configura la identidad de los docentes a los que hemos acompañado, ha sido la de necesitar reinventarse, de adaptarse, de cambiar, de estar en constante movimiento.

“En mi asignatura, en concreto, si no estás al día te vas quedando obsoleto, hay que cambiar de un año a otro muchas veces los esquemas que yo utilizo. Ahora en las clases van saliendo. Pero si eres una persona preocupada tienes que estar al día, tienes que estar actualizándote continuamente y es bueno tener un tiempo un poco más organizado, si no la jornada se quedaría en nada” (Manuel).

“En mi trayectoria lo que para mí es más importante es estar continuamente adaptándote a las nuevas situaciones. Ser capaz de hacer un diagnóstico, recoger cuales son las necesidades, en qué sociedad se van a tener que mover los alumnos que hoy en día tienen diez años y en base a eso, ir programando e ir organizando el tipo de escuela que quieres” (Peru).

En este sentido, algunos docentes se representan desde una preocupación por adaptar la Escuela a la sociedad del conocimiento, lo que supone comprometerse con que los alumnos salgan preparados para desenvolverse por una serie de ejes relacionales del tipo: escuela democrática/sociedad democrática; utilización de las TIC en la escuela/Sociedad de la Información. En este caso, los cambios de la sociedad, contextuales (tecnología y sistema democrático) parecen ser aceptados por el docente como positivos.

“Luego aparece lo de las comunidades de aprendizaje, hablan de la Sociedad de la Información, y bueno, teorizando... que en la sociedad de hoy en día es muy importante trabajar en grupos, saber trabajar en red, que cobra mucha importancia todas las tecnologías de la comunicación y la información. Porque además eso dentro de quince años cuando este chaval que hoy en día tiene ocho vaya a trabajar le van a pedir que sepa utilizar todo tipo de herramientas de información y comunicación” (Peru).

Además, se destaca la importancia del cambio vinculado a la relación con los estudiantes. No es lo mismo favorecer el aprendizaje de un porcentaje de alumnos seleccionados (una parte de los que obtenían el graduado a los 14 años y pasaban al BUP) que el de todo el alumnado desde los 12 años. Lo que supone, de nuevo, cambiar para comprender quién es el sujeto pedagógico que hoy transita por las aulas de secundaria.

“En los institutos hemos terminado haciendo de todo. Ya no es enseñar Biología, como es mi caso, sino que muchas veces hay que andar siendo madre, padre o guía del alumno, intentando despertar en ellos el interés que muchas veces falta. En fin, yo creo que ha cambiado la tarea del profesorado, que sería lo contrario de la especialización. Se va a una generalización en la que terminaremos dando ideas mucho más generales y atendiendo aspectos que no son puramente la transmisión de conocimientos. Por otro lado, quizás en ese aspecto somos ahora más educadores y antes éramos más profesores” (Manuel).

Estos cambios que circundan al docente y que afectan a su identidad le llevan a una necesaria situación de *movimiento*. Algo que el ser docente ofrece como una posibilidad, y que alguna profesora, como Fidela, reconoce que ha sido un regalo que les ha brindado su profesión.

“Creo que el hilo conductor de mi vida ha sido la búsqueda permanente de la creatividad y de la innovación en educación. A mi edad, tengo 50 años, percibo en muchos de mis colegas cansancio, ganas de jubilarse. Y a mí todavía me falta tiempo. Y lo achaco a que no he estado en escenarios fijos y permanentes, sino que el ejercicio profesional me ha permitido crecer, no sólo profesional sino personalmente. Y mantener viva la curiosidad. En mi caso los cambios han sido estimulantes. Me han permitido mantener el crecimiento personal y profesional. Yo creo que el profesional educativo no es un pronóstico sino es un proyecto que se va haciendo en la acción” (Fidela).

La pregunta que queda en suspenso es ¿cómo se llega a construir esta representación del docente que se ve a sí mismo en un constante proceso de cambio? En la siguiente entrada tratamos de abordarla.

Cómo se aprende a ser docente

Si algo se desprende de las historias de vida es que, en contra de la hagiografía vocacional que asocia al docente con el misionero que se entrega a la tarea de la educación como una cometido trascendente, la mayoría llegó a la profesión por accidente o necesidad. Para los profesores que hemos entrevistado, la docencia no significó una opción profesional de índole vocacional. Prácticamente todas las historias quiebran algunos de los relatos naturalizados en torno a la vocación docente y nos ayudan a ver con más claridad los múltiples matices de cómo se ha construido, parafraseando el libro de Kris y Kurtz (1991), “la leyenda del maestro”.

“Mi padre me dijo: -“El papá quiere que estudies”. Me acuerdo –mi entorno familiar es castellano hablante- de mi padre diciéndome: -“El papá quiere que estudies, pero no te podemos pagar cualquier cosa”. Tenía dos hermanas que venían detrás de mí y mi padre me dijo eso, que continuara con la beca y que fuera una cosa que me diera trabajo” (Inma).

A igual que para otros jóvenes de su generación, la enseñanza representó, antes que una elección personal, una alternativa asequible y próxima. Era una vía de acceso rápida al mundo laboral por la que optaron muchos hijos de campesinos o jóvenes procedentes de la clase obrera que buscaban situación económica y una vida con más opciones que sus progenitores. O simplemente, porque les permitía independizarse, cortando así el nexo con las expectativas familiares, en un acto de rebeldía o necesaria emancipación.

Tina, Manuel y Peru, en diferente medida, llegan a la educación de manera fortuita, no buscada. La docencia no fue su primera elección, sino una respuesta a las circunstancias sociopolíticas de la época: un despido laboral o un expediente político a un familiar. Cabe recordar que la represión intelectual - expedientes disciplinarios o expulsiones de la universidad por motivos políticos - eran dinámicas corrientes durante el franquismo, y en muchas ocasiones, como ocurrió con Peru o Fidela, hicieron que el magisterio se transformara en una opción a la que muchos acudieron por falta de otras alternativas.

“En 1978 tenía 24 años. Mi trayectoria académica fue un poco irregular. Hice tres años de matemáticas, luego interrumpí la carrera cuando me casé y tuve un niño y después retorné de nuevo a los estudios pero a través de Magisterio. Hice la carrera de magisterio, que terminé en el 77 y en el año 78 me incorporé a la escuela con mi plaza. Es una escuela provisional de un barrio urbano de Santa Cruz, porque todavía no tengo destino definitivo, y estuve dos años trabajando en ella, dos años que considero de práctica. De práctica con responsabilidad” (Fidela).

Manuel, Fernando, Tina y Begoña, como buena parte del profesorado de secundaria, no pensaban ser docentes. Pero la enseñanza se cruzó en su camino como una salida laboral plausible en tiempos de expansión del sistema educativo.

“Yo soy licenciada en químicas, y trabajaba en una empresa, en una bodega en Cariñena, en el laboratorio de control de calidad, y bueno, eran tiempos movidos (risas). Hubo una huelga de tipo de laboral, en la que estuve implicada. Y a raíz de ahí un despido, un juicio. Yo no me había planteado la enseñanza. Hubiera preferido trabajar en la industria como química, pero en ese momento me lo replanteé. Circunstancias de tipo familiar me llevaron a preparar las oposiciones y las saqué en el año 1977. Estuve unos pocos meses en el paro. Luego ya empecé a prepararlas y cuando las convocaron me presenté y las saqué” (Tina).

Pero cuestionar el mito no significa que la entrada en la enseñanza no responda a episodios epifánicos. Inma, Xosé Manuel, Julio, Nazario, entran en la docencia, como un proceso de continuidad natural con la experiencia que habían tenido desde muy jóvenes colaborando con los movimientos sociales relacionados con las parroquias y la alfabetización de quienes habían sido excluidos durante el Franquismo.

“Creo que a los diecisiete años, en esa adolescencia que vas buscando tu futuro, y estaba en contacto con esos grupos parroquiales que había en los años 70 en España, y yo daba clases a chicos que no podían pagar las academias, para preparar los exámenes de septiembre. Yo estaba en ese momento en COU” (Xosé Manuel).

De lo anterior deviene que la formación inicial tampoco constituya un elemento primordial de la construcción de la identidad profesional como docentes. Ni lo era el magisterio de finales de los años 70, ni el CAP que todavía sigue vigente. A ser docentes aprendieron en la práctica. Como se resalta en otro de estos temas-eje (el sentido social de la educación) la mayoría se comienza a sentir ser docente cuando, como reflejo de la agitación social y política de la transición, descubre que la Escuela puede ser un buen lugar para que otros accedan a la cultura y puedan escribir sus propias historias.

En este trayecto los docentes pasan por una fases, no siempre coincidentes con la que apunta la bibliografía dedicada al estudio de la periodización de las trayectorias de profesionales (Goodson y Hargreaves, 1996; Huberman y otros, 2000). En el caso del este grupo de profesores, sus cambios son con frecuencia más azarosos (un cambio forzado de lugar de residencia, el nacimiento de una hija, los cambios en los destinos que les lleva a una escuela en la que descubren nuevas posibilidades, la participación en la implementación de la reforma de la LOGSE) que previsible. Si bien la mayoría transita entre un período de esperanzada intensidad cuando se experimenta y pone en marcha la reforma de la LOGSE y un presente de repliegue en el trabajo diario o en la abertura hacia nuevos intereses, no se observa que se encuentren ahora en una fase en la que se han acomodado o que desean salir corriendo hacia una jubilación anticipada.

“Me jubilaré a gusto, pero no estoy desesperada, ¿sabes? (risas)” (Tina).

Todos manifiestan que, independiente de lo que les llevó a escoger ser docentes, siguen encontrando desafíos que dan sentido a su trabajo. Y ello a pesar de la ambivalente relación que han tenido con las diferentes reformas educativas.

La relación con las reformas

Uno de los primeros elementos de cambio que identifican los docentes en sus vidas profesionales ha sido el impacto que han tenido las diferentes reformas educativas. Y los docentes de esta investigación han vivido cuatro reformas. La primera, la de Ley General de Educación (LGE), fue el marco desde el que entraron en la profesión docente, en un periodo en el que los cambios sociales y políticos del final del Franquismo y el inicio de la Transición determinaron en buena medida las reacciones y posturas ante la Ley. De cualquier manera, la extensión de la obligatoriedad hasta los catorce años, y la introducción de la formación profesional y el BUP, hizo que se incrementara la necesidad de nuevos docentes. Lo que en buena medida, a pesar de la falta de recursos y de voluntad política por desarrollarla en todas sus dimensiones, hizo que cuando los profesores de esta investigación iniciaron su andadura lo hicieran con unas expectativas laborales inéditas hasta entonces en la historia de la educación en España.

Pero fue la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) donde el profesorado vivió las contradicciones de los buenos propósitos (extender la escolaridad hasta los dieciséis años en un marco de enseñanza integral), una experimentación que promovía en su primera etapa los cambios de abajo a arriba, y la imposición de un marco curricular que convertía al profesorado en un programador de contenidos y secuencias curriculares. No era sólo cuestión de los niveles de concreción; ahora había que hacer el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, las adaptaciones curriculares. Enseñar y favorecer el aprendizaje parecía convertirse en una tarea secundaria, a pesar de que para nuestros docentes era su tarea fundamental. Ahora la prioridad era planificar. Por eso, muchos profesores se refugiaron en los libros de texto, y en la secundaria comenzó a aflorar un rechazo hacia cualquier iniciativa que tuviera que ver con la reforma. Esta etapa la inician la mayoría de quienes participan en la investigación con entusiasmo. Se involucran en la experimentación y en la divulgación de la reforma. Asumen incluso, como será el caso de Fidela y Xosé Manuel, responsabilidades en la gestión del cambio.

“Lo que tengo que decir, es que siempre tuve mucha libertad para poder hacer lo que quisiera, que lo único que se me dijo es que mi compromiso era hacer un material y hacer una propuesta y que por tanto, hiciera lo que quisiera, pero que al final tenía que cumplir con ese compromiso. Entonces yo ahí disfruté, lo pasé bien, incluso es de las cosas que creo que hay que valorar mucho, porque se nos permitió que al final no hiciéramos como en el MEC esa secuenciación del primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO” (Xosé Manuel).

Pero poco a poco las iniciativas que promovían innovaciones que fueran más allá de las palabras, se ven constreñidas por los límites de la burocracia. Algunos de las nuevas ideas (constructivismo, zona de desarrollo próximo, currículum integrado,...) impregnan la práctica y sirven de horizonte para acometer nuevos proyectos en el aula o en la escuela. Pero aquejados ya por el desencanto ante un cambio que no propició los recursos y apoyos para conseguir sus objetivos.

La victoria del Partido Popular en 1996 abrió el camino de Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) que se aprobó en 2002. Pero aunque causó revuelo y muchas alarmas, sus efectos no se vieron en la práctica, pues el PSOE, ganó de nuevo las elecciones en 2004. Lo que abriría el camino a una nueva ley, la LOE (Ley Orgánica de Educación), que fue aprobada en 2006. Esta ley es menos curricular que la LOGSE, y deja en manos de las Comunidades Autónomas la concreción de las directrices generales que presenta. Su finalidad es sobre todo reducir el porcentaje de alumnos que no terminan la secundaria o que no continúan estudiando. En la práctica se han generado programas para afrontar los diversos desafíos que tiene que acometer el sistema, pero que se presentan con frecuencia descoordinados. Los docentes de nuestra investigación no parecen sentirse afectados por la reciente reforma. Quizá su poco tiempo de vigencia, o los imperativos de la cotidianidad no permiten observar su influencia.

Lo que no cabe duda es que cuatro reformas del sistema educativo desde 1970, hace que salgan a una casi cada diez años. Lo que termina produciendo cansancio y desencanto, ya que no vienen acompañadas de medios materiales y humanos que permitan afrontar los nuevos desafíos sociales y educativos que se concentran en la Escuela.

El lugar de la formación

A lo largo de las experiencias relatadas encontramos pocas referencias a su formación inicial, a todo aquel aprendizaje realizado durante tres años, en el caso del profesorado de primaria, antes de su primer día en una escuela. Sorprende menos que el profesorado de secundaria no lo mencione. El CAP no da más que para que el trámite se convierta en un barniz que no deja huella en la mayoría. Pero llama la atención que unos y otros consideren que su formación inicial les sirvió de poco, más allá de la acreditación que posibilita, para entrar en la práctica del aula y de la escuela con algo más que no fuera el recuerdo de su experiencia como alumnos.

“Te queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender” (Julio).

Que el ser maestro se aprende en la escuela o en el instituto es algo comúnmente aceptado, pero asumirlo no ahorra una pregunta incómoda: ¿qué sentido ha tenido la formación inicial de estos maestros y profesores? y ¿qué sentido tienen, 25 años después, los estudios de magisterio y el CAP? No es de extrañar que la mayoría, como veremos más adelante, sienta que su formación ha sido, sobre todo, autodidacta.

Las narraciones también señalan el desánimo con que algunos docentes acuden a los cursos de formación permanente y el recelo que éstos suscitan, debido, en buena medida, a que la formación no se ha vinculado a propuestas de innovación en los centros, sino a un necesario y obligado trámite para obtener la puntuación que garantizara un complemento salarial.

“Nadie te va a decir que no a la formación, pero luego son siempre disculpas a la hora acudir. No hay tiempo, es un rollo, no vale para nada...y para mí la formación, bueno con el reciclaje, es la cuestión más importante. Nosotros en la escuela le dedicamos mucho tiempo, luego cómo lo rentabilicemos ya es otra cuestión. Pero tiempo le dedicamos, porque creemos que es muy, muy importante” (Peru).

“Junto a actividades muy interesantes, otras no tratan más que de cubrir el expediente y proporcionar las horas de formación que se nos exigen en determinados momentos (para consolidar sexenios, por ejemplo)” (Manuel).

Pero en estas historias la formación que el profesorado valora como significativa no es sólo aquella que deviene de la práctica. Algunos como Begoña, Julio, Xosé Manuel y Fernando, rescatan de la memoria aquellos maestros que conocieron en alguna etapa de su trayectoria y que de una u otra manera han sido sus referentes.

“La formación de profesorado es autodidacta y no ha sido reglada. Pues vas cogiendo modelos de profesores, que de alguna manera te van creando en ti, un ideal. Yo podría decir que el primer profesor que a mí me impactó, (...) fue un profesor que tuve en el último año de bachillerato, (...), que se llamaba Don Pedro Núñez, que hizo una cosa que me dejó entusiasmado. Primero, que nos abría su biblioteca, íbamos a su casa y cogíamos libros, y después, que nos dio unos premios a los que mejor cogíamos los apuntes” (Xosé Manuel).

También lo han podido encontrar en el saber, el apoyo y el acompañamiento de sus compañeros.

“Donde más apoyo he encontrado siempre ha sido en el departamento, en los compañeros de especialidad que con más experiencia te pueden orientar mejor que nadie. Yo he tenido mucha suerte en este aspecto y puedo decir que he trabajado con muy buenos compañeros” (Manuel).

Quizás aquí, además de reconocer los espacios y las personas con que cuentan, puede ser interesante preguntarse sobre su implicación y su responsabilidad: ¿cuál es la responsabilidad de cada uno en todo esto?

Al mismo tiempo, en las historias podemos ver los esfuerzos del profesorado por participar en espacios de reflexión y reconocimiento que les permiten compartir sus preocupaciones y sus preguntas. Los Movimientos de Renovación Pedagógica, o los Centros de Profesores en su primera etapa, aparecen como dos lugares que facilitan una formación con otros colegas, que no sólo abre puertas a otras maneras de entender la práctica, sino que posibilita un sentido de autoría creativa, indispensable para quien ha

de dialogar y dar respuestas a las situaciones cotidianas que emergen en el aula y en la escuela.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica significan la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente) (Bonafé , 2002:86).

“El primer cuatrimestre era de contenido teórico, el segundo era práctico y en el tercero seguías haciendo actividades prácticas, pero tenías que estar adscrito a un Centro de Profesores (CEP) y formar parte de un seminario. Surge como una obligación, para hacer un seguimiento de tu desarrollo. Me parece correcto, nos da también una motivación y una forma de trabajar estupenda, que es la de compartir con compañeros tus mismas inquietudes” (Julio).

¿Podríamos pensar que no hay interés? ¿Se trata de resistencias a lo que viene dado? ¿A lo que nos viene impuesto de manera jerárquica (de arriba abajo)? ¿O quizás sólo sean resistencias al sinsentido? ¿A la dificultad, de crear o encontrar espacios dónde pensar la práctica docente de otra manera? ¿A la necesidad de cruzarla con otras miradas?

Para otros, la formación se entiende como algo que posibilita, que abre nuevas formas de compartir y poder dar cuenta de su experiencia. Es lo que acontece a Peru, que a partir de un curso de formación sobre Comunidades de Aprendizaje encuentra la oportunidad de poner palabras a lo que ya venía siendo su práctica, de construir un sentido de saber pedagógico a partir de la reflexión sobre el quehacer cotidiano.

“Ese sí que fue un cambio importante porque no era sólo cambiar la práctica y hacer, hacer, sino que es hacer sabiendo porqué lo haces, cómo lo haces...tienes toda una trayectoria y sabes en qué momento del proyecto estás. Sabes lo que has hecho y sabes hacia dónde vas” (Peru).

En algunos momentos, podría parecer que otro tema central respecto a la formación es la disociación entre teoría y práctica. Por ello, a lo largo de los textos, se puede leer un cierto cansancio frente a las modas o los cambios que sólo se asocian a poner nombres nuevos a las mismas prácticas.

(...) “el tema del método me aburría porque lo vi como algo que funcionaba muy bien en el plano teórico. O sea, la didáctica de las ciencias sociales en un libro escrito eran una cosa y en la práctica las cosas iban por otro lado” (Fernando).

Pero, también se comparte una búsqueda continua donde poder intercambiar experiencias y buscar palabras que ayuden a comprender el lugar y la historia de cada uno:

“Yo hacía un esfuerzo muy grande para intentar ser coherente y poner en práctica aquello que aprendía. Era consciente de que había cosas que me ilusionaba poderlas practicar. Allí no había mucha cancha. Al mismo tiempo estaba lo de la crítica a una pedagogía formal que encorsetaba. Estaba todo muy mezclado. Pero no sabía establecer el vínculo entre la teoría y la práctica. Ese vínculo es un proceso que para mí es más complejo y más largo” (Inma).

Al final, esta dificultad para establecer el vínculo entre la teoría y la práctica les enfrenta a contradicciones y ambivalencias, que van resolviendo con el tiempo, la relación con los otros colegas y la introducción de formas de indagación que les permita establecer puentes entre estas dos esferas del saber pedagógico. Pero también aparece en los relatos otro camino posible cuando el nexo es una forma de praxis que da un sentido más integral a la formación. En la medida en que incide no sólo en el saber hacer, sino en el propio sentido de ser del docente.

“Me doy cuenta de que no es tan importante la formación didáctica, que es mucho más importante la formación política. Que si la gente no está convencida, la didáctica no sirve para nada, porque eso tiene que ir acompañado. Si tú no estás convencida de corazón a otros niveles, el que lleves un método global o un método silábico, o hagas esto o lo otro, no sirve para nada, si realmente no hay un cambio en otros niveles” (M^a Antonia).

De esta manera la formación sirve para reposicionar al docente, pues le brinda una dimensión de su identidad que no se limita a resolver las cuestiones cotidianas, sino a encararlas desde una perspectiva que trasciende a la acción pedagógica. Una perspectiva que deviene en mediadora de maneras de ver el mundo y a sí mismo.

Los docentes ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación

El profesorado que ha colaborado en esta investigación pertenece al colectivo del más del 50% de docentes -75% en algunos países- que según la OECD (OECD, 2005) tiene más de 40 años. Esta ha sido una característica fundamental a la hora de seleccionarlos como parte de la muestra intencional de nuestro estudio, al tener la finalidad de analizar el impacto de los cambios en sus vidas profesionales. Algo que requiere una cierta línea de tiempo. Pero a su vez, como hemos argumentado en un trabajo anterior (Sancho, 2006b), quienes hoy están en torno a los 50 o 60 años, como en este caso, acabaron la formación inicial respectivamente en torno a 1980 y 1970. Esto significa que realizaron la parte más importante de su socialización en el entorno tecnológico y visual de la década de los cincuenta y sesenta, en plena dictadura franquista.

En un universo de imágenes de cine y NODO, de la 1 y la 2 de televisión española, de incipientes revistas gráficas y primeras vallas publicitarias y, desde luego, los tebeos. Todo ello convenientemente censurado. En un mundo de experiencia visual que se abre con el fin de la censura, la proliferación de los canales de televisión privados, el desarrollo continuo de las técnicas de impresión y la incipiente aplicación de las tecnologías electrónicas de la información y la comunicación (Sancho, 2006b: 53).

De este modo, los docentes que han colaborado con nosotros:

Comenzaron sus carreras en un mundo analógico y hoy trabajan en un mundo digital. Las aplicaciones comerciales de las tecnologías digitales de la información y la comunicación: ordenadores multimedia *amigables*, Internet, telaraña mundial

de información (la Web), los iPod, los videojuegos, la televisión digital, etc., con su diversificación de entornos y experiencias altamente visuales representan para muchos de ellos *un mundo al que no pertenecen, no entienden y les produce distintos tipos de temor* (Sancho, 2006b: 53).

En este contexto es fácil entender que todos los docentes menos uno, M^a Antonia, la profesora de primaria más veterana que acabó sus estudios en 1967 y entró en la escuela en 1968, se refiriesen al tema de las TIC de forma más o menos prolija en sus relatos ampliados (Sancho y otros, 2007). En algunas ocasiones, como en el caso de Fidela y Nazario, su relación con estos nuevos medios constituye una parte integral de su propia trayectoria que les lleva a dejar el aula para aprender y profundizar su experiencia y convertirse en formadores.

En otras, aparece como una nueva realidad desconocida que necesita ser tenida en cuenta, aunque produzca temores, cuestione la identidad profesional, haya de ser analizada de forma crítica, represente una nueva fuente de aprendizaje o se piense que llegará a ser una parte consustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje en un mundo que, queramos o no, ha devenido de analógico a digital.

Todos nuestros docentes son conscientes de la profunda transformación que estas tecnologías están provocando en las formas de producir, almacenar, acceder y transmitir la información y, como consecuencia, de cómo se relacionan los chicos y las chicas con ellas, el valor que les dan y cómo influyen sus procesos de aprendizaje. También son conscientes de que los chicos y las chicas actuales han adquirido unos saberes y unas habilidades que ellos no tienen. Aunque no siempre los encuentren positivos ni sepan qué hacer con ellos, dado que su éxito académico y profesional se basó en aprender a leer y escribir textos y responder de forma adecuada a las preguntas de los sucesivos exámenes. Del mismo modo que fueron asentando su identidad profesional en la *trasmisión de contenido*.

De ahí que sus posiciones frente a la tecnología se puedan situar en un continuo de complejidad con diferentes entradas y matizaciones. En estos momentos prácticamente todos utilizan los medios digitales en distintos momentos de su trabajo. Pero no lo hacen llevados por la *moda*, sino por entender que resulta imposible dar la espalda a esta nueva realidad frente a la que se sitúan de diferentes formas. Formas que no son excluyentes entre sí, ya que un mismo docente puede posicionarse desde varias de ellas.

- *Desde el temor.* Les da miedo pensar en situaciones de enseñanza y aprendizaje que no puedan controlar, el no saber cómo preparar una hora de clase con el ordenador –pensando en la propuesta de centros TIC de la Consejería de Andalucía que plantea un ordenador por alumno o por cada dos alumnos–; también que el alumnado sepa más que ellos, aunque también ven este hecho como una vía de colaboración e implicación.
- *Desde la cautela.* Plantean la necesidad de analizar de forma crítica la aportación *real* de estas herramientas al proceso de enseñanza y aprendizaje, desconfiando de los discursos interesados que intentan mostrarlas como la

solución a todos los problemas. También miran con reserva las condiciones de su utilización, dada la dependencia de una tecnológica cada vez más sofisticada que, si no funciona, puede sumir al docente en un enorme desconcierto e indefensión frente al alumnado.

- *Desde la oportunidad para aprender.* El aprendizaje del uso de estas herramientas les ha proporcionado la posibilidad de repensarse como aprendices y como profesionales que necesitan una formación continuada. Pero también les ha llevado a reflexionar sobre su propio papel como docentes y su forma de enseñar.
- *Desde la posibilidad de cambiar la escuela.* El hecho de reflexionar sobre los cambios propiciados por las TIC, no sólo en la escuela sino en el conjunto de la sociedad, les ha llevado a plantearse la posibilidad de repensar el propio papel de la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y del propio profesorado. Si la escuela tiene que responder a las necesidades educativas del alumnado, para algunos profesores, las TIC pueden convertirse en el detonante de una ineludible transformación.

De las historias vividas del profesorado en relación a las TIC emerge una situación totalmente nueva que afecta profundamente a su identidad profesional y tiene considerables implicaciones para su formación inicial y permanente. Hasta el momento, la identidad profesional de los docentes tenía como uno de sus pilares la creencia de que para enseñar algo al alumnado, primero lo debía *dominar* convenientemente el profesorado. La construcción de este tipo de identidad ha contribuido a la vulnerabilidad del rol docente, ya que el profesorado se siente inseguro cuando cree que no sabe algo (¡y es tanto lo que no sabemos!). También a reducir considerablemente la curiosidad y la actitud indagadora del alumnado (de lo que el docente no sabe no se puede hablar, con lo que se acaba hablando prácticamente sólo de lo que viene en el libro de texto o está en el repertorio del profesor).

Sin embargo, nuestros docentes son conscientes de la existencia de un ámbito de conocimientos y habilidades que no *dominan*, que cambia a una velocidad de vértigo, y que al alumnado le resulta mucho más familiar. Esta constatación si no se gestiona convenientemente puede afectar la línea de flotación de su identidad profesional. El problema estriba en la forma de abordar el fenómeno. Si el profesorado, como se plantean algunos de nuestros colaboradores, *espera a aprender*, para luego *enseñar* a sus alumnos, siempre se encontrará que en este campo corre detrás de ellos y del avance de las tecnologías. Pero el docente tampoco puede ponerse delante de una clase sin *tener ni idea*, sin prever mínimamente el tipo de situaciones con las que se puede encontrar. ¿Dónde está entonces la salida? La salida no es fácil ni directa, pero encontrarla requiere cambiar el discurso que plantea: *primero aprender para luego enseñar* y situarlo en la necesidad de *aprender mientras se enseña*. Un cambio de mirada que conlleva la noción de enseñar y aprender en contextos de colaboración y de comunidades de práctica y aprendizaje. Toda una agenda para las políticas educativas y

la formación inicial y permanente de todo el profesorado, no sólo el de primaria y secundaria.

Los cambios en el alumnado

Los docentes manifiestan maneras de ver, de reconocer a los alumnos, en las que se reflejan los cambios que han tenido lugar en la sociedad y la educación española desde la Ley General de Educación. Algunos de estos cambios han sido dolorosos porque generaron desajustes en las expectativas y las formas de relación. Es lo que ha acontecido con el profesorado de secundaria, cuando los institutos dejaron de ser para unos pocos y seleccionados, y pasaron a acoger incluso a aquellos que no tenían interés por aprender. Si bien el BUP no respondía a la diversidad del alumnado, la realidad es que llevar a cabo el proyecto de escuela secundaria integrada no ha sido una tarea fácil. Quebrar la posición de un profesor especialista que se reconoce en función de su *materia* y que no siempre tiene recursos para favorecer el aprendizaje de todo tipo de alumnos se ha mostrado como una empresa que reclamaba, además de recursos materiales y humanos, unas decisiones políticas que nunca se llevaron a cabo.

En esta nueva realidad, afrontar la diversidad de los estudiantes se transforma en un desafío, para responder a tres tipos de alumnos. El de aquellos que no les interesa lo que les ofrece la escuela y que se siente obligado a estar a ella. El segundo grupo lo forman los estudiantes que tienen dificultades para aprender, pero a los que no les falta voluntad ni deseos de encontrar su lugar en la escuela. El tercero es el de los que siguen sin dificultades la escolaridad, se adaptan a lo que se les ofrece o lo asumen como algo inevitable.

Pero además, el profesorado señala tres cambios que afectan al alumnado y que repercute en su relación con la Escuela. El primero está relacionado con en el acceso y la relación con la información, sobre todo a través de Internet. La facilidad de conseguir información produce la fantasía de que acceder es poseer y comprender. El segundo tiene que ver con la responsabilidad respecto a la libertad. La transformación acelerada de una sociedad en la que las libertades públicas y privadas estaban limitadas, a una sociedad democrática en la que, al menos desde un punto de vista formal, existe la libertad de expresión, produce el efecto de que la realización de los propios deseos es el ideal supremo de libertad. El tercero, se vincula a las posibilidades de elegir, de poder aplazar el momento en el que se asuma la responsabilidad de ser. Lo que explica un aparente deseo de continuar siendo *Peter Pans* por un periodo indefinido.

Los cambios en los alumnos son en definitiva, un reflejo en los cambios sociales en un contexto que ha pasado en treinta años de una economía industrial a una postindustrial; de ser un país en los márgenes de Europa que exportaba emigración, a ser el segundo receptor mundial de emigrantes (después de Estados Unidos); de un país donde el estudio era un medio de promoción social a un país donde el *pelotazo* y el negocio de riesgo son los referentes de progreso en la escala social.

Todo lo anterior se refleja en las historias de vida que se han construido para esta investigación, donde la presencia de los alumnos es una constante. Siempre están ahí, aunque no se les nombre. Como no podía ser de otra manera en quienes, la relación con el Otro constituye una de las claves de su sentido de ser docente. Todos han dibujado unas trayectorias en las que el compromiso y la entrega, con matices y énfasis diversos, se proyecta en la relación que, en torno a las experiencias de aprendizaje, les vincula a los alumnos. Estos no son el lugar en el que se proyectan o solucionan las frustraciones adultas. No son como fueron los docentes cuando eran alumnos, porque viven en otra época, y punto. Los chicos y las chicas no son hoy como hace 20 años, porque ya nada es como lo fue entonces, y no hay que lamentarse por no encontrarse en un imposible e idealizado país de nunca jamás. Pero este reconocimiento no ha de servir de excusa para un paternalismo nostálgico o una benevolencia santurróna.

Todos se muestran exigentes con los alumnos, sean pequeños o mayores. Pero no es una exigencia arbitraria, caprichosa o vengativa. Es una demanda constante basada en la confianza. En un *eres capaz de hacerlo y yo te acompañaré en este viaje*. Un viaje por la cultura, que te ayudará a sentirte mejor contigo mismo; por los saberes, que te servirá para poder interpretar el mundo; por la crítica, que contribuirá a que no te engañen; por la relación, que te posibilitará descubrirte con los otros. Siempre desde la divisa que apunta Tina, una de las profesoras de secundaria, y que se muestra desde matices y posiciones diferentes:

“Si no os quiero, no os puedo dar clases”.

Así la relación se convierte en un elemento clave de la posición docente, proyectándose en un *que se sepan que se les quiere, o que se les tiene en consideración*. Algo que Fidela, otra de las profesoras de secundaria, sintetiza cuando manifiesta:

“Yo tengo una teoría del contacto humano, y yo los tocaba cada vez que los veía por los pasillos, y le preguntaba cómo les iba el día. Y que me habían dicho cosas muy buenas de ellos, y algunos alumnos cambiaron de actitud, de una manera notoria”.

Quizá sea Fernando, uno de los profesores de secundaria, quien sintetice la respuesta del profesorado a los cambios en los alumnos. Él, como el resto, ha mantenido la convicción de que la experiencia de los chicos y chicas no puede empezar y acabar en la clase, en las materias reglamentadas en el currículo y transmitidas en los libros de texto. Está convencido que lo que realmente se *llevan* los estudiantes son las historias, las experiencias con sentido, que tienen lugar, muchas veces, fuera de las paredes del aula. Su visión no está lejos de la defendida por Bruner (1997) cuando argumenta que nuestra cognición, conocimiento e identidad se entretajan a través de las narrativas, de los relatos de experiencia vivida a los que damos sentido.

La relación con las familias

Durante los últimos treinta años la familia, como institución nuclear de la sociedad, ha ido sufriendo importantes transformaciones que han influido no sólo en su

conceptualización, sino también en sus funciones, organización interna, estructura, hábitos, relaciones y en los roles de cada uno de sus miembros. De esta manera, se considera que la familia está en un proceso de reconstrucción ya que existen ciertos elementos que le brindan nuevos sentidos como pueden ser: la movilidad en la ubicación de sus miembros debido a los procesos de matrimonio, separación o divorcio, las agrupaciones monoparentales y entre personas del mismo sexo, el poder tener hijos por inseminación, los cambios en el rol de la mujer y del hombre, entre otros.

En nuestra investigación y a través de las historias de vida, cuando preguntamos a los docentes ¿cuáles son los cambios actuales que más afectan a la Escuela? la mayoría respondieron que los derivados del papel de las familias, y su supuesta *falta de interés* por la educación de sus hijos e hijas. Sin entrar en los posibles significados de esta frase en el actual contexto, el profesorado se hace eco de la quiebra de la que habla Corea (2004), de una escuela que formaba parte de una narrativa vinculada al proyecto civilizatorio y ciudadano del Estado moderno, y en plena sintonía con la familia. Pero esta relación Estado-familia-escuela se deshizo hace tiempo. Cuando el Estado delegó sus funciones tradicionales al mercado y las familias, por las exigencias del *nuevo capitalismo* (Boltanski y Chiapello, 2002), comenzaron a tener menos tiempo para *educar*. En este marco las escuelas necesitan redefinir su narrativa y su proyecto en un mundo caracterizado por “la desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación y conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones” (Hargreaves, 1998: 13).

En esta investigación se confirma lo que ya se detectó en un estudio anterior en torno al clima en los centros de secundaria (Hernández y Sancho, 2004), y que incide en la línea anteriormente apuntada: el profesorado señala que uno de los cambios más importantes que afectan a su profesión es la no implicación de las familias en la educación de los hijos. Nuestros docentes también se relacionan con este importante cambio desde tres posiciones predominantes, complejas, diversificadas y no excluyentes.

- *Desde el reconocimiento de la propia perplejidad de las familias.* Los docentes son conscientes de las dificultades que afrontan las familias que las pueden sumir en el mismo grado, o más, de desconcierto y falta de referentes que al profesorado.

“Pero hay una institución que ha sido la perdedora, que es la familia. Que es el cuidado. El cuidado de los niños desde el ámbito familiar” (Fidela).

“Es decir, esos chicos que vienen, esos chicos de familias de clase media. No estoy hablando de casos extremos de ningún tipo, es decir, tenemos allí un estándar de alumnos de clase media, con familias permisivas que no tienen ningún tipo de criterio, con un nivel de consumo medio alto. Y ello, ligado a parámetros X, es algo terrible” (Fernando).

- *Desde el reproche.* Desde su deseo de que la Escuela marque la diferencia en la experiencia educativa de los chicos y las chicas, la falta de sintonía con las familias

a la hora de entender el sentido de esa experiencia les genera una cierta frustración que los instala en el reproche.

“Los padres también tienen muy poco compromiso con la escuela. Cada vez está más claro que ellos ven la escuela, como un lugar donde dejan a los niños y ya está... y que aprendan rutinas. Pero no se plantean, pues una formación” (M^a Antonia).

- *Desde la complicidad y la colaboración.* La mayoría de los docentes están convencidos de que *para educar a un niño o a una niña se necesita una tribu*. De ahí que como mínimo, bien sea en el plano personal, bien sea como política de escuela, busquen el contacto, la cooperación y la participación de las familias para implicarlos en un proyecto educativo compartido.

“Siempre que ha venido un padre a verme o una madre, ha venido con el mismo respeto a lo largo de los años” (Tina).

“Ahí no te puedo decir nada. Ahí he tenido relaciones muy hermosas con padres de los alumnos. Por lo tanto, tuvimos que hacer un trabajo de rescatar de alguna manera a las familias en el proyecto, y esto lo hacíamos en las reuniones de padres, en las entrevistas o como hiciera falta, ir rescatando un poco a las familias en todo esto” (Teresa).

“Para nosotros, de las pocas cosas que leíamos o que intuíamos que teníamos que hacer... estaban relacionadas con la participación de la familia... (...) Si estamos teorizando que toda la comunidad es necesaria para educar a un niño, tenemos que crear cauces de participación efectiva, real” (Peru).

Lo paradójico es que los protagonistas de las historias de vida también son padres y madres que han tenido que resituar sus relaciones en el espejo que les ofrecen las familias. En este juego de espejos los colaboradores en la investigación también han tenido que aprender a conciliar, su vida laboral, el transitar por varias y escuelas y los viajes por la geografía española, con su vida personal y familiar.

Ser docente en una trama de relaciones

Como se desprende de una investigación europea (Müller, Hernández, Sancho, Larraín, Creus y Muntadas, 2008) en la que una maestra apuntaba que la clave de su trabajo no eran los contenidos sino las relaciones, ser docente es, sobre todo, una cuestión de saberse situar en un mapa de relaciones. Esta misma observación se hace patente en varios de nuestros colaboradores.

“Comienzas a ver que el mundo de la enseñanza no es el mundo de las letras, los libros, sino que se mueve entre personas diferentes que tienen un mundo muy diferente, al que tú habías pensado” (Xosé Manuel).

Es interesante observar que en estas relaciones, no son los estudiantes los que ocupan el primer círculo en la atención del profesorado. Son los propios colegas los que se señalan como fundamentales para configurar la identidad docente. De ahí la importancia del clima que uno encuentra en su primera experiencia de enseñanza.

“Llegar a un sitio donde te sientes acogido, donde ves que hay iniciativa, donde ves que hay ganas, eso te anima a seguir. Si por el contrario, que creo que es lo que pasa hoy -por lo que dicen los jóvenes cuando llegan a esas escuelas en las que la gente está harta, está quemada...-, cuando llegan a una escuela han de “chupar rueda”, para entendernos, si la gente está quemada ellos chupan la rueda de la quemazón. Y no lo contrario, que es lo que me pasó un poco a mí” (Peru).

Si se logra crear lazos con los colegas, el trabajo cobra un sentido nuevo a pesar de las dificultades que surjan. Lazos que se pueden producir en un contexto de formación sobre observación participante, con en el caso de Xosé Manuel, en los inicios del proceso de reforma de 1990, cuando todavía era un proceso de cambio que se pretendía gestionar de abajo a arriba:

“Mientras observabas aprendías muchísimo, parece ser que los profesores también aprendían mucho, cuando observabas. Había como una simbiosis. Un intercambio, que era lo que de alguna manera conectaba con mi intuición de lo que debía ser la educación. De compartir y estar en contacto. Entonces ahí, yo me sentía muy a gusto, claro” (Xosé Manuel).

O puede formar parte de un proyecto de cohesión de grupo para poder responder mejor a las necesidades de los estudiantes y disfrutar del clima de bienestar que se genera en el centro y que a todos favorece.

“Fue la experiencia más gratificante, a pesar de todo, que he tenido en mi vida. El grupo de profesores que estábamos en aquel centro éramos gente muy joven, con ilusión y yo al menos encontré la manera de relacionarme muy bien, tanto con los alumnos como con mis compañeros. Siempre he basado mi actuación profesional en un trato personal agradable con los alumnos. A base de conversar tratar de entender de dónde venían, su punto de partida” (Begoña).

De aquí el valor que adquiere la complicidad cuando se produce en la relación docente. Se transforma en una fuerza que todo lo impregna, y que es capaz de incidir de manera transformadora no sólo sobre la realidad de la Escuela, sino en la propia manera de constituirse como profesor.

“Las situaciones de conexión y de complicidad son minoritarias pero existen. Creo que en todos los sitios... pienso que en una oficina, en un despacho, en cualquier sitio donde hay más de 20 personas siempre se dan. Porque es aleatorio y por tanto sale así. Pero para esas complicidades no se necesita mucha gente. Se necesita un grupo muy pequeño que es capaz de transformar las cosas. Yo he vivido esta experiencia con algunas personas. O sea, que es posible” (Fernando).

De esta manera, la relación pedagógica se convierte en un regalo que amplía su razón de ser cuando no sólo se comparte lo que se es, sino que se aprende de la relación que se produce con los otros colegas, en el proyecto común de construir una experiencia compartida en la que el compromiso social circula por los meandros de la Escuela.

“He hecho muchas cosas diferentes, no solamente estar en la escuela, también he estado de asesora [en un CEP], he trabajado dando un módulo del CAP, he hecho colaboraciones con la Universidad. Lo más importante es que he trabajado durante muchos años en los Movimientos de Renovación, donde yo considero que he adquirido mi formación más importante. En donde realmente me he formado a todos los niveles y, bueno, es algo que siempre lo voy a valorar y lo voy a tener, como un recuerdo especial, por muchas razones” (M^a Antonia).

Pero no son sólo los colegas el espejo en el que se mira el profesorado para encontrar su sentido de ser. También los padres y las madres le devuelven en las relaciones cotidianas una serie de imágenes, que vienen a confirmar que el proyecto del que se forma parte, el compromiso que un día se asumió y que cada día se renueva tiene sentido.

En el mismo sentido, los estudiantes devuelven al docente imágenes calidoscópicas de las tensiones que tienen lugar cuando la identidad se construye al margen de la realidad. Por eso, en el caso de Manuel, la relación con los aprendices se presenta como una elección, que conlleva el reconocer los propios límites.

“Quizás yo no sirva para estar pidiendo silencio, para estar sujetando a los alumnos y me gusta trabajar más con los mayores, que se dejan un poco más, que se puede explicar un poco mejor, que se les puede tratar un poco mas de tú a tú. Con los pequeños no... Me imagino que cada uno tenemos nuestro carácter. Sin embargo, tengo compañeras que prefieren los pequeños y no quieren dar nunca los cursos superiores...” (Manuel).

O se convierten en el motor, en el impulso capaz de transformar el día a día de la Escuela en un espacio de sentido, no sólo por lo que se proyecta de sí mismo en la relación con los estudiantes, sino por lo se descubre de espejo del proyecto de vida, de conciencia de ser lo que se quiere ser, en la relación con los otros.

“Pienso que sí, aunque ellos no lo sepan explicitar se dan cuenta, porque a veces lo dicen. Cuando ellos dicen este profesor me cae mal, es algo emocional que les falta. Entonces, a través de mis entrevistas con mis alumnos como orientadora para ayudarles a tomar decisiones en los estudios, te vas dando cuenta de que lo puedes hacer bien, y eso sí que fue importante para mí...” (Tina).

De aquí la importancia de constituirse desde el lugar de los afectos, como señala Tina. Un lugar desde el que no se buscan quizá compensaciones, sino que se proyecte una proximidad que deviene de la necesidad de que el Otro se reconozca en la relación pedagógica, y al hacerlo se construye un espacio de intercambio en el que se pueden

aprender contenidos, porque se le ha dado al otro, aquí a la profesora, la autoridad para incidir sobre lo que el estudiante puede llegar a ser:

“F: ¿Cuál crees que es tu secreto? [...]”

P: Yo creo que es la cuestión del cariño... La cuestión esta afectiva que digo, quizás me hace ver a los alumnos uno a uno, y no como si fueran una masa, ¿me entiendes? Si tú le dices tal cosa, pues vas al fulanita concreto, o hablas con él aparte o le dices algo, pues tiene bastantes posibilidades de que te haga más caso que si lo ves como el número veintisiete de la lista, ¿me entiendes?”.

De esta manera, desde estos ejemplos, la identidad docente se construye no como algo que viene dado cuando se aprueban unas oposiciones. Procede de la capacidad de reflexionar sobre la propia subjetividad, sobre el lugar que se ocupa y que se quiere ocupar. Y en esto, como han señalado algunos de los autores ya mencionados (Goodson y Hargreaves, 1996; Huberman y otros 2000), los docentes comparten trayectos que van más allá de las generaciones, las materias que imparten, o el papel que ocupan en el sistema. De este modo su trabajo se convierte en una opción que cobra un sentido especial entre aquellos que asumen su tarea no desde una posición funcional, como una forma cualquiera de ganarse la vida, sino desde la capacidad de ser con los otros y desde la disponibilidad para cambiar. Porque así cobra sentido no sólo el papel que se ocupa, sino la relación que de sí mismo se construyen con los otros.

El sentido social de la educación: una utopía con muchos nombres

Decía Paulo Freire (1997) que la neutralidad no es posible en el acto educativo. Ser educador es, en sus palabras, una labor *substantivamente* política. Supone riesgo, apertura de espíritu, y sobretodo perseverancia; requiere *paciente impaciencia por cambiar el mundo*. Entre los muchos temas que emergen de las historias de vida aquí recogidas, uno especialmente significativo es la noción de compromiso social. De la profesión docente entendida y ejercida desde el compromiso social. A lo largo de las entrevistas, en la reconstrucción narrativa de sus vivencias profesionales, nuestros colaboradores nos han hablado de experiencias que reflejan un quehacer social que quiere ser políticamente comprometido. Una manera de posicionarse frente a la educación que cada uno de ellos ha construido desde trayectorias y espacios de relación muy diversos, pero que son quizá fruto de un tiempo social e histórico que es compartido.

De hecho, si tenemos en cuenta el perfil generacional de los docentes que han participado en la investigación, veremos que el momento en que inician su trayectoria profesional – hablamos de los años 1970 y 1980 en España - es, en todos los casos, significativo. Todos ellos realizaron gran parte de su formación inicial y universitaria durante la dictadura, y emprendieron sus primeros pasos como profesionales en medio de la convulsión social y política de los últimos años del régimen franquista. En otras palabras, estos docentes - que iniciaron su andadura bajo el paraguas de la Ley General de Educación (1970), puesta en marcha con el objetivo de dar respuesta al profundo

proceso de industrialización que acontecía en ese momento – vivieron en primera mano las luces y sombras de la transición a la democracia. También fueron los protagonistas de las tantas transformaciones que experimentaría el sistema educativo en nuestro país a partir de entonces.

Con todo, fueron estos jóvenes – en su mayoría, llegados a la profesión docente como una *segunda opción* – los principales agentes de los profundos cambios que viviría la educación en España durante los primeros años de normalización de la participación política. Cada uno a su manera, formaría parte en la construcción de una utopía con muchos nombres: La “pasión por la educación” de la que nos habla Fidela, “la revolución” para Inma, “las ilusiones” y la “actitud inconformista” que recoge en su relato Xosé Manuel. Palabras diferentes que hacen referencia a un mismo deseo compartido por muchos, el de cambiar la sociedad a partir de la Escuela.

Los espacios de la comunidad – en muchos casos espacios no formales – tuvieron un papel fundamental en todo este proceso. Como dice Inma en una de sus entrevistas, para aquellos que, como ella, se vieron implicados en esa utopía, “la política lo era todo”. Estaba en la calle, vinculada a los espacios y a la gente – se respiraba en los grupos religiosos, en las asociaciones de barrio, en los sindicatos, en agrupaciones políticas – lugares de encuentro en los que bullía la apuesta por un cambio que se vislumbraba urgente y necesario.

Teniendo en cuenta esta trayectoria, el querer hacer una Escuela diferente era, como afirma Inma, *quasi* natural para muchos de los profesores que se formaron en esa época. En ese contexto, los Movimientos de Renovación Pedagógica tuvieron un papel incuestionable; fueron para cientos de enseñantes un lugar en el que pensar, experimentar y construir otra manera de entender la educación. Durante el período de experimentación de la reforma de las enseñanzas – iniciada con la llegada el gobierno del partido socialista en 1982 – muchos docentes, como Fidela, vivieron con euforia la posibilidad de ver institucionalizadas formas de hacer por las que durante tanto tiempo se había luchado desde los márgenes: una educación que rompiera con la gramática escolar (Tyack, y Tobin, 1994) impuesta durante los años del régimen. Algo que hasta entonces sólo había acontecido en los espacios privados del aula, prácticamente en la ilegalidad, gracias a la iniciativa personal de aquellos que se disponían a nadar contra la corriente.

Con todo, y pese a la importancia innegable que tuvieron en la historia de la educación española los Movimientos de Renovación Pedagógica y el proceso de experimentación e implementación de reforma impulsada por el Partido Socialista, no podemos olvidar el trabajo de muchos docentes que ejercieron su compromiso social en paralelo a todo este contexto. En muchos casos, de forma solitaria, sin compartir el entusiasmo por los procesos de reforma que se impulsaron desde la administración. Es el ejemplo de Nazario, que prefirió seguir un camino menos transitado, desde la relación con la comunidad de vecinos, con la gente del barrio en el que todavía hoy ejerce como maestro. Su experiencia nos enseña que el compromiso social pasa también por el deseo

y la iniciativa personal, porque, como el mismo nos recuerda: “Hay que estar tocado de alguna manera”.

Mantener el entusiasmo

En el transcurso de una conversación entre Cécile Ladjali y George Steiner, esta profesora agregada de literatura de un liceo de un suburbio parisino, señalaba:

Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo. Trabajamos, pues, a la contra, e hicimos una apuesta por la dificultad (Steiner y Ladjali, 2003:72).

Con estas palabras y lo narrado en algunas de estas historias de vida, parece que parte del trabajo de estos hombres y mujeres es ir a la contra. Una actividad de resistencia. ¿Pero a la contra de qué? ¿Resistir(se) a qué? ¿A las nuevas generaciones que se incorporan al mundo? ¿A lo instituido? ¿A los cambios?

También puede ser interesante situar estas preguntas en relación a sus vidas: ¿Las casualidades o los deseos que los trajeron a los institutos y escuelas en su primer día de clase son fundamentales? ¿Son el origen que dará sentido a su trabajo? ¿Cómo se explica ese ir a contracorriente durante tantos años? ¿Se trata de una resistencia en el tiempo y a los tiempos, a la vez que es estar en todo aquello que - como su alumnado- llega, permanece y se va?

“Las cosas van pasando, las vas asumiendo, todo se va acumulando, es tu bagaje, lo llevas contigo. (...) Pero creo que lo que no he perdido ha sido la ilusión” (Begoña).

Escribir sobre el entusiasmo de estos docentes significa acercarse a los deseos que empujan las palabras de Begoña o las de Nazario:

“Los padres me llaman “Don Nazario” por la calle, mis vecinos. Y luego los chavales, después de los tres años, me los encuentro saludándome por la calle. Ellos mayores y yo apenas los reconozco. Con una relación muy buena, lo cual me hace sentir muy bien dentro del barrio. Muchas veces que paso por allí me dicen: “Adiós Nazario”. O sea son cosas así de... ¿Cómo que te acuerdas de mí? Esos recuerdos son tremendos... Esa parte al final ha sido muy gratificante. Te encuentras a los padres que te aprecian, que saben que has trabajado, que has currado, porque has puesto empeño”.

También son muchos otros los interrogantes que aparecen en las historias. ¿Sentirse reconocidos por sus alumnos? ¿Sentirse queridos? ¿Sentirse en un refugio al entrar en la escuela? ¿Contagiarse de la alegría y de la espontaneidad de los niños? ¿Acostarse contento al final del día? ¿Aprender todavía? ¿La estabilidad y la seguridad al trabajar en una escuela? Pero al mismo tiempo que en las palabras de ellos se lee deseo, entusiasmo, satisfacción e ilusión, también se ve cansancio, desánimo, nostalgia,

soledad y tristeza. Son historias de hombres y mujeres, por lo tanto, con *estos sentires* – aparentemente contradictorios - se tejen sus historias:

“A mí me ha gustado mucho esta profesión, me lo he pasado muy bien y creo que he trabajado bastante.(...) Estoy en horas bajas y hago cosas porque creo que merece la pena hacerlas pero me cuestan esfuerzo (...) y el día que me vaya de aquí quiero irme como estoy ahora, no quiero irme peor” (Fernando).

De este modo, escribir sobre el deseo y el sentido que permanece y se desvanece en casi 30 años de trabajo parece un intento de desvelar la particularidad de cada uno de esos momentos, de comprender lo amargo y lo dulce que emerge al decir:

“Yo tengo mi ilusión personal y procuro renovarla todos los días, porque a veces me cuesta trabajo, lo que me ha pasado antes, ahora me cuesta. Venir a la escuela...y, me emociono [...] A veces me cuesta trabajo porque veo la escuela como un sinsentido... Entonces, no sé, pienso, ¡tantas energías gastadas!, ¡tantas ilusiones!, y, en realidad, la escuela está igual, no ha cambiado nada...” (M^a Antonia)

Al final quizás, lo no dicho *es saber* que no se está a contracorriente de todo o de todos y encontrar fuerzas en *saberse solos*⁶ y acompañados en ese ir a contracorriente.

“De alguna forma una cierta obertura en entrar y conectar cosas del mundo para mí es fundamental. El buscar un poco. Porque no me he cansado supongo, primera cosa; y segunda, es lo que me ha dado sentido un poco a la energía que estamos invirtiendo y lo que estamos gestionando. Y porque, bueno, porque puede ser que sí, que estemos cambiando cosas, yo he cambiado cosas... Tampoco no me siento que iré a cambiar el mundo, esto también es verdad, pero sí puede ser la parcela que puedo tener mía y la que puedo compartir, y en este sentido tampoco estamos solos” (Teresa).

Consideraciones para los políticos formadores, investigadores y, para los docentes presentes y futuros

La narración de este último capítulo hecha de retazos de otros relatos no quiere terminar sin señalar algunas consideraciones que nos parecen necesarias para ir más allá del interés, la complicidad o el distanciamiento que puedan producir en el lector los temas que hemos señalado y los fragmentos que hemos recogido. Consideraciones que pueden ser útiles para las políticas educativas, las experiencias de formación y para los propios docentes.

- La primera tiene que ver con la importancia de subjetivizar al profesorado. En el sentido de no considerarlo como un número o una categoría genérica. Esto significa

⁶ “Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha (...). Un maestro válido debe, al final, estar solo” (Steiner, 2004: 102).

rescatar la singularidad y, sobre todo, el hecho de que nuestra mirada se dirija hacia un ser biográfico. Lo que significa que la escuela inclusiva no sólo se refiere a los estudiantes sino también al profesorado.

- Si se tuviera en cuenta cómo el profesorado piensa su ser docente, la formación y las políticas educativas deberían cambiarse, porque necesitarían mirar a los individuos, a sus historias y trayectorias. Sólo desde este reconocimiento del sentido de ser es posible emprender cualquier proceso de cambio.
- En esta misma línea, se hace necesario plantear que frente a las estadísticas, la realidad reducida a números y tantos por cientos, se reclame la importancia de saber quiénes son los que se dice qué dicen.
- De aquí la importancia de que las historias de vida no se conviertan en una moda, sino que se valore y tenga en cuenta el potencial reflexivo que se construye en la relación, que no sólo permite al profesorado autorizarse, sino mirarse de otra manera.
- Si se tuviera en cuenta lo que emerge sobre las experiencias y necesidades de formación en las historias de vida habría que pensar la formación inicial y permanente, para vincularlas a las biografías de los sujetos. No sólo para rescatar sus saberes, sino también para afrontar sus temores y resistencias y responder a sus necesidades.
- Por último, tener en cuenta lo aquí apuntado, permitiría a los futuros docentes, pensarse como autores y no como ejecutores de los planes de otros o de los libros de texto. Lo que significaría comenzar a construir una nueva narrativa para la educación desde posiciones de sujetos implicados en la tarea transformadora y apasionante que conlleva en la actualidad ser educador en la Escuela.

Hasta aquí nuestro dar cuenta de la investigación. Todas son, por supuesto, historias singulares. Hemos hablado de doce docentes, en doce relatos, doce biografías que comparten un tiempo, se cruzan en algunos temas y preocupaciones, y sin embargo siguen caminos propios. Cada historia es como una trama, un hilo con el que se teje el relato de una época y de una generación de docentes que se encuentra ahora en una fase intermedia-final de su trayectoria profesional. Juntos han sido responsables de la creación de una mirada sobre la educación socialmente comprometida, que pone el acento en la importancia del aprender con otros. Forjada, como señala Xosé Manuel en el “transformar desde el diálogo”, contagiando a otros, asumiendo una actitud siempre inconformista, buscando siempre una manera diferente de educar. En ese sentido, lo que estos docentes nos enseñan, es que aprender es siempre aprender con otros. Como señala Bernat Charlot (2000) es aprender en un momento de la propia historia, pero también en un momento de otras historias: las de la humanidad, de la sociedad en la que vivimos, del espacio en el que aprendemos, de las personas con las que compartimos ese aprender. Con ellos, con su experiencia, nosotros también hemos aprendido.

Referencias

- Abbs, P. (1974). *Authobiography in Education: An Introduction to the Subjective Discipline of Authobiography and its Central Place in Education of Teachers*. Londres: Heinemann.
- Álvarez, S. (2001). El feminismo postmoderno. En E. Beltrán y V. Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Alianza Editorial: Madrid.
- Aninat, E. (2001) Reflexiones sobre la globalización, España y el FMI. <http://www.internationalmonetaryfund.com/external/np/speeches/2001/062901s.htm>. Fecha de la consulta: 11 de mayo de 2006.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Arroyo, J. (2004). Tiempos de Reforma. *El Catoblepas. Revista Crítica del Presente*, 25, marzo. <http://www.nodulo.org/ec/2004/n025p09.htm>
- Autoría compartida (1980). *A lo claro, ... Canarias*. Madrid: Editorial Popular.
- Autoría compartida (2002). En defensa de la enseñanza pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 88-89.
- Beach, R. (1987). Differences in autobiographical narratives of English teachers, collage freshmen and seventh graders. *College Composition and Communication*, 38 (1), 56-69.
- Berk, L. (1980). Education in lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorising*, 2 (2), 88-152.
- Bigelow, W. (1990). Inside the classroom: Social vision and critical pedagogy. *Teachers College Record*, 91 (3), 437-448.
- Bolívar, A. (ed.) (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- Boltanski, L. y Chiapello, É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómadas. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (1999). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2),141-178.
- Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.
- Brown, D. F. (2006). It's the Curriculum, Stupid: There's Something Wrong with It. *Phi Delta Kappa International*, 87/10. http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0606bro.htm
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good, T. e I. Goodson (eds.), *La*

- enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp.99-165). Barcelona: Paidós.
- Bullogh, R. y Knowles, J. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4 (2), 121-140.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butt, R.; Raymond, G.; McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. Goodson (ed.), *El estudio de la vida de los profesores* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro. (2003)
- Candido, A. (1967). Prólogo. En Sergio Buarque de Holanda. *Raizes do Brasil*. Sao Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Carballo, A. (1972). *Canarias, región polémica*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Carbonell, J. (2003). La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 110-113.
- Carbonell, J. (2005). Un largo camino. Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 48-53.
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: curriculum theorising in the life histories of contemporary women teachers'. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 301-319.
- Cela, J. (1996). *Amb lletra petita*. Barcelona: Edicions 62-Rosa Sensat.
- Charlot, B. (2000). *Da relação co m o saber*. Porto Alegre: ArtMed.
- Clandinin, J.; Connelly, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 241-253.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington: AERA.
- Coffey, A.; Atkinson, P. (1996). *Narratives and stories. Making sense of qualitative data*. London: Sage.
- Contreras, J. (2002). Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En I. Westbury (comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp.75-109). Massanet de la Selva, Girona: Pomares.
- Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En C. Corea e I. Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 41-65). Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- De Puelles, M. (1999 [1980]). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos. (4ª edición).
- De Vicente, F.-J. (2002). El profesorado en la Ley de Calidad. *Revista de Educación*, 329, 67-76.
- Delgado, J. (1988). Una mirada retrospectiva, *Cuadernos de Pedagogía*, 162, 66-68.

- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography. Ethnographical practice for the 21st century*. Londres: Sage.
- Deval, Juan (1990). La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 75-80.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Equipo Docente de la Reforma (1985). Andalucía. Cómo vivimos la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 127-128, 59-61.
- Esteban, M. y Rodríguez, P. (1976). La lucha de los Institutos: ¿nuevas perspectivas? *Cuadernos de Pedagogía*, 16.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Farreny, M. T. (2002). *Carme Aymerich. Pedagogia de l'expressió, pedagogia de la vida*. Barcelona: Ed. Pòrtic.
- Fernández, R. (1975). Zaragoza: PNN en huelga. *Cuadernos de Pedagogía*, 3, 27.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona, Octaedro. (2003).
- Gay, J., Pascual, A. y Guillet, R. (1973). *Sociedad Catalana y Reforma Escolar. La continuidad de una institución*. Barcelona: Laia.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós (1991).
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península (1991).
- Gil Saenz-Hermúa, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Morón-Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Gómez Llorente, L. (2004). De dónde venimos y adónde vamos. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 14-19.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1999). The Educational Researcher as Public Intellectual. *British Educational Research Journal*, 25(3), 277-297.
- Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I.; Hargreaves, A. (Eds) (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, I., Moore, S. y Hargreaves, I. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42-61.
- Goodson, I.; Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Learning from lives. Buckingham: Open University Press.
- Grant, G.E. (1991). Ways of constructing classroom meaning: Two stories about knowing and seeing. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (5), 397-408.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage Publications.

- Hall, S. (2000). Who needs identity? En P. Du Gay, J. Evans y P. Redman (eds.), *Identity: a reader* (pp. 15-30). Londres: Sage y Open University.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- Hargreaves, A. (1996-1997). A vueltas con la voz. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, 42 – 43, 28-34.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4) 315-336.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- Hernández, F. (1990). Una psicología del viaje o cómo construimos nuestras visiones del mundo. *Revista de Occidente*, 106, 115-126.
- Hernández, F. (1995). En pos de una utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 16-29.
- Hernández, F. (2001). El currículum integrado: de la ilusión del orden a la realidad del caos. *Cooperación educativa*, 59/60, 79-85.
- Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de aprender. *Cuadernos de Pedagogía* 332, 46-51.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido de aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, N° extraordinario 1, 357-379.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London y New York: Cassells and Teachers College.
- Huberman, M., Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good y I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós (1998).
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (2001).
- Jeffrey, B. y Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalized: The social constructions of emotions during a OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26, 325-343.

- Jiménez, J. y Bernal, J. L. (1991). Experimentar para generalizar. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 30-35.
- King, J. R. (1991). Collaborative life history narratives: Heroes in reading teacher's tales. *Qualitative Studies in Education*, 19 (1), 71-80.
- Knowles, J. y Hoefler, V. (1989). The student teacher who wouldn't go Hawai: Learning from failure. *Journal of Experimental Education*, 4 (1), 45-60.
- Kris, E. y Kurtz, O. (1991). *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- López Ocaña, A. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. La experiencia del IES 'Fernando de los Ríos' de Fuente Vaqueros (Granada). Barcelona: Octaedro.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luke, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- March, J. C. (Coord.) (1994). *La generación TV*. Granada: Escuela.
- Marinas, J.M. y Santamaría, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Barcelona: Debate.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 85-89.
- Martínez Bonafé, J. (2005). Lo que nunca reforman las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 108-111.
- McLaughlin, M. y Yee, S. (1988). School as a Place to Have a Career. En A. Lieberman (comp.), *Building a professional culture in schools*. (pp. 23-44). Nueva York: Teachers College Press.
- McRobbie, A. (1998). More! Nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres. En J. Curran, D. Morely, V. Walkerdine (comps.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad en el postmodernismo*. (pp. 263-296). Barcelona: Paidós.
- MEC (1969). *La educación en España: Bases de una política educativa*. Madrid: MEC.
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación* (número extraordinario), 59-82.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (Coord.) (1999). *Enseñar y aprender: estrategias*. Barcelona: Praxis.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Müller J., Hernández, F., Sancho, J. M., Larraín, V., Creus, A., y Muntadas, M. (2008). El profesorado ante los cambios en el Estado de bienestar. El caso español de un estudio europeo. En R. Roig; J. Blasco; M.A. Cano; R. Gilar; S. Grau y A. Lledó (eds.) *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 327-343). Alcoy: Marfil.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

- Nóvoa, A (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T.S. Popkewtz, D. F. Barry y D.A. Pereira (Coord.), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Barcelona y México: Pomares.
- OECD (1998). *Education Policy Analysis 1998*. Paris: CERI-OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París: OECD.
- OECD (2005). *Education at Glace*. Paris: CERI-OECD.
- OECD (2006). *Personalising Education*. París: CERI-OECD.
- Pérez Gómez, Á. y Solà, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 77-82.
- Pérez, M. (1976). Una alternativa para la enseñanza: avance y contestación. *Cuadernos de Pedagogía*, 15, 32-33.
- Postman, N. (1990). *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Roberts, B. (1976). Naturalistic research into subcultures and deviance. En S. Hall y T. Jefferson (eds.), *Resistance through rituals: Youth subcultures in Post War Britain* (pp. 243-252). London: Hutchinson.
- Robertson, J. (2005). *Coaching Leadership*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- Sala, T. (2002). *Crónica de un profesor de secundaria*. Barcelona: Península.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- Salvio, P.M. (1991). On the use of theatrical improvisation in reading teachers autobiographical narratives. Comunicación presentada en el congreso de la *American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, abril.
- Sánchez Enciso, J. (2003). *Los mejores años. Peripetia vital y profesional de un profesor de BUP*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Sancho, Juana M. (1998a). El ilusionismo legislativo: un acercamiento a la reforma del sistema educativo español. *Paideia. Revista de la Universidad de Concepción* (Chile), 25, 31-51.
- Sancho, J. M (1998b). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. M. Sancho y M. Area, *Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 17-43). Murcia: Editorial K R.
- Sancho, J. M. (2006a). Aprender a los 15 años: factores que influyen en el proceso. *Revista de Educación*, N° extraordinario 1, 171-193.
- Sancho, J. M. (2006b). Formar lectores y escritores en la era digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 52-57.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, T., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Creus, A.; Hermosilla, P.; Martínez, S.; Giambelluca, V.; Cid, A.; Duran, P. (2007). Historias vividas del profesorado en el mundo digital. *Praxis Educativa*, 11, 10- 30.

- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro. (1990).
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Editorial Siruela.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. (1975)
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L.; Fink, D. y Earl, Lorna (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, D. (ed.) (1995). *Teachers' stories*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Tiana, A. (1983). La formación de los maestros racionalistas *Cuadernos de Pedagogía*, 97, 186-188.
- Tierney, W. G. (1999). Guest Editor's Introduction: Writing Life's History. *Qualitative Inquiry*, 5, 307 - 312.
- Valle, A. (1998). Las Estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de ciencias de la educación*, 175,.. 319-332.
- Walkerdine, V. (1998). Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la postmodernidad y lo popular. En J. Curran, D., Morely y V. Walkerdine (comp.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad en el postmodernismo*. (pp. 153-186). Barcelona: Paidós.
- Weiler, K. (1992) Remembering and representing life choices: A critical perspective on teachers' oral history narratives. *Qualitative Studies in Education*, 5(1), 39-50.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Winter, R. (1991). Fictional-critical writing: An approach to case study research by practitioners an in-service and pre-service work with teachers. En J. Nias y S. Groundwater-Smith (eds.), *The Enquiring Teacher* (pp.231-248). Lewes: Falmer Press.
- Wiske, M. S. (coord.) (1997). *Teaching for Understanding. Linking Research to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Publicado en español por Paidós.
- Yus, R. (2001). *Educación integral. Una pedagogía holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée. Vol. I y II.
- Zambrano, M. (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.