

Construirse desde la posibilidad de poder elegir

Patricia Hermosilla, Fernando Hernández y Xosé Manuel Soto

Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes

Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232.

Barcelona, 2006



Grupo de investigación consolidado:
Formación, Innovación y Nuevas
Tecnologías (2005SGR 00431)
<http://fint.doe.d5.ub.es>



Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación
Parque Científico de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
<http://www.cecace.org>



Construirse desde la posibilidad de poder elegir

Patricia Hermosilla, Fernando Hernández y Xosé Manuel Soto

Introducción

La elección de Xosé Manuel como colaborador de la investigación nos vino sugerida por un colega de la Universidad de Valencia a quien planteamos las finalidades de la investigación. Con Xosé Manuel habíamos coincidido durante la última etapa del gobierno del Partido Popular (2000-2002) en algunas de las reuniones de una plataforma educativa que se constituyó con la finalidad de promover una masa crítica que pudiera reflexionar en voz alta y de manera colectiva ante el rumbo que tomaba la política educativa. Nuestra impresión había sido la de encontrarnos ante un profesor-educador que había transitado por diferentes experiencias en su trayectoria docente y a quien en la actualidad percibíamos comprometido no sólo con sus estudiantes sino también con las familias. Además estaba vinculado a un colectivo de profesores que tienen como una de sus prioridades investigar sobre la tradición crítica en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Fue por estos antecedentes que la sugerencia de nuestro colega obtuvo una respuesta positiva en el grupo de 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, y quedamos para la primera entrevista en el marco de la “Escola d’Estiu de Valencia” a la que Fernando tenía que asistir. Allí tuvimos una extensa conversación en la que situamos las coordenadas de su trayectoria vital y profesional. Luego la transcribimos y se la devolvimos. Sobre ella realizó algunas matizaciones porque “los fragmentos deberían revisarse con más detalle, pues la conversión del lenguaje oral al escrito a veces requiere alguna modificación”. Una vez introducidos los cambios se lo devolvimos. Patricia viajó a Valencia para realizar una segunda entrevista y se encargó de escribir la primera versión de la historia de vida. Durante este proceso de escritura surgió la necesidad de precisar algunas fechas y lugares. A lo que Xosé Manuel respondió con generosidad.

Sobre la transcripción de las dos entrevistas Patricia realizó la primera versión de la historia, que Fernando completó introduciendo notas de contexto e hilvanando la narrativa. El texto resultante fue enviado a Xosé Manuel, quien 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 con ellos/ellas 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. La decisión de ir a Barcelona en 1978 (Primer Encuentro de Estudiantes de Geografía de España) no habría sido posible sin el apoyo del grupo, entre los cuales Leonor y Jaime fueron las personas que me acompañaron en esta aventura. Y luego Casimiro y Augusto, sin los cuales hubiera sido imposible organizar un grupo de innovación didáctica en Galicia. Más tarde el Grup Tossal en Alicante y, por supuesto, el Proyecto Gea-Clío desde 1989/90: Santos, Leopoldo, Covadonga, Mila, María Jesús, Vicent, Carmel... y tantos otros que me animaban a seguir indagando, produciendo materiales y tomando opciones que aunque fueran equivocadas para algunos siempre fueron respaldadas. Igual sucede en los centros escolares, pues sin el apoyo de compañeros, como es el caso de Marita y Carmina en el IES Ballester Gozalvo, no podría realizar algunas propuestas de innovación.

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 posicionamiento del profesorado ante los cambios-, sin embargo es el material que cada colaborador brinda, las historias que cuenta, lo que marca a la postre el camino a seguir. En este proyecto una de sus marcas distintivas 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 va incorporando 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.

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 la que le dan su valor de referencia. Esta fue la decisión que hemos tomado para construir la historia. Han sido las marcas narrativas que nos ha brindado Xosé Manuel las que han guiado el relato. Primero, señalando los hitos significativos de su itinerario. En la segunda parte, apuntando su relación con algunos cambios.

I parte: Hitos para reconstruir un itinerario

Pensarse para reposicionarse

A diferencia de otros educadores que participan en esta investigación, que suelen comenzar por los inicios de su interés por la docencia, cuando en la primera entrevista se le sugirió a Xosé Manuel “Si quieres presentarte,... podríamos comenzar por lo que podría ser una especie de tu foto inicial” ya respondió con un instantánea en la que mostraba una toma de posición:

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 que le agrada su profesión, y que tiene dos intereses fundamentales. Por un lado, desde una perspectiva más ciudadana y personal, le agradecería 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 de la enseñanza.

Stuart Hall (2000) señala que 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. (...)

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 este punto de vista, la identidad sería una práctica reflexiva-subjetiva, es decir, el ejercicio de ‘pensarse a uno mismo’. 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 profundo giro de actitudes de la Iglesia católica generado por la dinámica del Concilio Vaticano II, así como su clara apuesta entonces a favor del restablecimiento de la democracia en España y, por otra parte, la actitud conciliadora del sector laico, dispuesto a ceder en sus exigencias con tal de asentar en forma sólida y duradera un nuevo régimen de libertades, hicieron posible en esta materia el consenso constitucional de 1978. (Gómez Llorente, 2004: 57).

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.

Yo pienso que ha sido un poquito un sueño lo de la docencia, porque yo cuando tenía, creo que diecisiete años, o una cosa así, y estaba 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. Pues yo enseñaba lo típico, latín, geografía e historia menos, (...), un poco de griego también, e inglés. Y después, al año siguiente, cuando había finalizado COU, combinaba esa actividad del trabajo en ese grupo parroquial con la de dar clases a más personas, con dar clases particulares para conseguir dinero para irme de vacaciones fuera de España.

De tal manera, que yo recuerdo siempre esos dos momentos en mi vida, porque de alguna manera 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.

Si el contexto en el que Xosé Manel comienza a descubrir su posibilidad –sueño- de ser profesor es el de Galicia, no hay que olvidar algunos trazos de lo que entonces caracterizaba a esta región.

(...) Al promediarse 1975 nuevamente se alzan voces denunciadoras de la persistente problemática educativa gallega. Se recuerda el bajísimo índice de escolarización preescolar que sólo alcanza el 17 por ciento. Se señala que de una cifra de 400.000 niños gallegos en edad escolar, solamente 300.000 aparecen matriculados en EGB. Eso nos muestra que la cuarta parte de la

población infantil gallega está totalmente marginada de la escuela. Son cien mil niños que andando el tiempo engrosarán el caudal del analfabetismo y la desposesión cultural; futuros emigrantes explotables por los caminos de Europa para seguir manteniendo viva la moderna versión de la esclavitud.

Con esos antecedentes de baja escolarización en los niveles primarios, sumados a las deficiencias de la estructura social gallega, no debería sorprender que los muchachos gallegos que cursan estudios de bachillerato sean muy pocos. El índice es un 30% menor al que se obtiene en el conjunto de España. (Cambre, 1975, sp).

Será en este escenario, en la España que da sus primeros pasos por la Transición hacia la democracia, en medio de esperanzas y frustraciones, de pactos y de silencios en los que Xosé Manuel comienza a afianzar su idea de ser profesor. Una idea que se nutre en las conversaciones con otros estudiantes en la universidad:

Cuando estaba en tercero de universidad hablaba mucho con un compañero, y le decía que a mí me gustaría ser profesor. Quiero decir que eso sentías, quizá porque de alguna manera estabas sublimando lo que era la profesión docente y todas tus ansias de trabajar por un proyecto social, puede ser...

Deseo que también se nutre de la influencia que recibe de un profesor con quien entra en relación durante sus estudios de la licenciatura de Geografía e Historia en la Universidad de Santiago de Compostela:

Yo pienso que también ha sido decisivo la influencia que tuvo un profesor de Historia, que me dirigió sobretudo a la carrera de Historia y Geografía. Y cuando he estado estudiando Geografía e Historia, pues de alguna manera yo veía que el perfil de profesorado de la licenciatura estaba sobre todo dirigida a la enseñanza, y de esta manera diría que ese sueño, esa ilusión de adolescente y después la posibilidad de transformar la licenciatura de Geografía e Historia en algo útil para la sociedad desde mi perspectiva que eran las cosas que me interesaban, pues ha dado como resultado que yo finalice la carrera en el año 78.

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, como se decía más arriba rescatando la propuesta de reflexividad de Giddens, 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 portadores 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) que, aunque es probable que no le formara como docente, puesto que poco se puede hacer en un número de horas tan limitado, le dio el ‘pase’ oficial hacia la docencia.

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, en los CEPs actuar como asesores de proyectos de innovación y de grupos de formación. Esta formación constituyó una experiencia única en España, no sólo porque por vez primera se invirtió en la preparación de formadores, sino por las condiciones en las que se realizó. Favorecer un espacio de relación y convivencia durante tres meses a asesores –hombres y mujeres- de todas las CCAA, permitió, en muchos casos, establecer una red entre los futuros formadores en cada una de las áreas.

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 su primer tránsito de su actividad como profesor a la de formador. Tránsito que será una constante –con entradas y salidas y alguna variante como veremos- 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, ni sería, 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. Entonces, 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. Ese, me impactó mucho por la forma de entender la geografía, pero también por la forma de entender la actividad docente, que era otra manera de explicar, y que no le daba la importancia que le daban otros a los exámenes, etc. 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 trabajos a partir de la interpretación de textos. Y que además lo tenía muy bien porque él decía, bueno quien quiera venir, viene al seminario. Yo las clases las haré, pero aparte, va a ver unos seminarios. Entonces aquello me gustó, porque era una forma de buscar la motivación en el propio alumno. 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.

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

les lleva a no considerar que ‘la forma de entender la enseñanza’ y favorecer el aprendizaje en un instituto poco tiene que ver con las maneras transmisivas, basadas en el dictado de apuntes y en exámenes reproductivos que conformaron el fundamento del modelo vivido en la universidad.

Y después, el otro gran profesor mío fue el director de la tesis Horacio Capel, que está en Barcelona. Porque si yo hice la tesis doctoral fue porque se lo dije a él: ‘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 aprendes mucho por su rigor, porque te lee todos los trabajos (...) porque te hace pensar mucho en lo que tu escribes, y después porque al mismo tiempo de ese rigor, y que te puede tirar abajo todo un escrito, tiene una capacidad de empatía y de afabilidad. Le decía a uno, bueno vamos a ver, vamos a tomar un cafecito y charlamos y tal. (...) Es una persona con la que pudiste comprobar que una cosa es la crítica intelectual y otra cosa es el respeto personal y la afabilidad.

Lo que manifiesta Xosé Manuel nos remite a los procesos por los que llegamos a ser profesoras y profesores, y cuánto hay en ellos de nuestra propia biografía, y de las diversas experiencias que la constituyen. Incluyendo aquellas que vivimos como estudiantes. 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 entender 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).

En la trayectoria de Xosé Manuel estas interacciones se sitúan tanto en sus primeras prácticas voluntarias como docente, en el aprendizaje sobre el ser y el hacer de algunos profesores en el instituto y la universidad y en la formación específica que recibe como asesor en el marco de la reforma de 1990. Todo ello desde una voluntad de actualización, de estudio permanente y de asumir constantes desafíos.

Con este bagaje respecto a la formación podemos acercarnos a las etapas de la trayectoria profesional que dibuja Xosè Manuel en su relato.

Etapas de su trayectoria profesional

Xosé Manuel es quien 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

Como una síntesis de las responsabilidades laborales que asume Xosé Manuel en este periodo, habría que señalar que inicia en Galicia su actividad como docente en 1979, en el Instituto de A Guía de Vigo. Al año siguiente, entre 1980 y 1982, estará en el Instituto Coya, también en Vigo. En 1983 se traslada a la Comunidad Valenciana y ejerce como catedrático en el instituto Fray Ignacio Borrachina de Ibi (Alicante). Entre 1984 y 1985 realiza simultáneamente docencia en secundaria y en el CAP de la Universidad de Alicante. Desde 1985 hasta 1987, deja la docencia y pasa a trabajar como director en el Centro de Profesores de Alicante.

Tres institutos, dos CCAA, 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, he podido dar clases a personas que trabajaban. De esta manera yo lo que he hecho es la enseñanza la geografía del 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 ha comenzado estudiar eso del registro de propiedad, explicaba cómo evoluciona por el urbanismo. Las personas de (la fábrica) Citroën, que iban todos los días en la madrugada y volvían después, bueno, pues así un poco. Incluso un policía nacional, que también ha podido estudiar, sobre cuál era la función de policía nacional. De tal manera, que ese primer año para mí ha sido 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 ha supuesto una satisfacción tremenda: qué suerte de 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). Es importante recordar el carácter innovador de esta iniciativa legislativa en la medida en que, en el caso concreto del BUP,

En la metodología se aprecian algunas innovaciones de interés: la acción docente se concibe más como ‘dirección del aprendizaje del alumno’ que como

enseñanza que se centra exclusivamente en la explicación de la materia; de ahí la importancia en ‘despertar y fomentar en el alumno *la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora*’ y en adiestrarlo en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo’ (artículo 27.1 de la LOGSE; en Capitán, 2000: 274).

Este marco legislativo, junto al saber que Xosé Manuel lleva a la docencia, 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. Un barrio que acogía la emigración del campo a la ciudad –sobre todo en un entorno en el que la fábrica de coches Citroen se convierte en un fuerte polo de atracción-. 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 realidad del país, su creciente y acelerado proceso de industrialización y terciarización produce no sólo la emigración del campo a la ciudad ya indicada, sino una necesidad de formación, para entrar en el nuevo mercado de trabajo. Serán algunas de esas personas que quieren progresar, los primeros alumnos de Xosé Manuel.

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.

Como accedí a cátedra y estaba en aquel momento enamorado de una valenciana, pues pido el instituto que podía en toda la comunidad valenciana que era Ibi, y me desplazé a ser catedrático en Ibi, que está en Alicante.

Del tránsito hacia el País Valenciano, vendrá su participación como director al Centro de Profesores de Alicante, en 1985, el que ocupe un papel destacado en su trayectoria. No hay que olvidar que estos centros se habían creado un año antes, en 1984, en el contexto de las acciones del nuevo gobierno socialista que había ganado las elecciones en 1982.

Hay una apuesta firme para que la educación sea una prioridad de gobierno. Se destinan fuertes inversiones para la creación de nuevas escuelas públicas y para hacer efectivo el derecho de escolarización, en colaboración con los nuevos ayuntamientos democráticos. Se pone el acento en las grandes desigualdades mediante la educación compensatoria, uno de los programas estrella, con fuerte incidencia en el medio rural y en las periferias urbanas y deprimidas, que involucra a una parte del profesorado más comprometido e innovador. Se crean los centros de profesores y se promueven otras iniciativas de cierto calado para la formación de los docentes. (Carbonell, 2005: 51)

En este contexto de efervescencia social y educativa es en el que Xosè Manuel llega a la dirección del CEP de Alicante.

Nosotros éramos unas personas muy ingenuas en el buen sentido de la palabra. ¿Qué quiere decir eso? Que por ejemplo, en este primer año se constituyeron noventa grupos de trabajo en el centro de profesores, participaron 150 personas. (...) ha sido una experiencia muy dura, porque se trabajaba muchísimo, pero muy gratificante porque tú ibas allá, ya quemado mi coche, iba a Villena, Altea, Benidorm, La Vila y por aquellas reuniones en las concejalías de educación, con la inspección, los profesores, los grupos de renovación pedagógica. Ha sido una época de una ilusión tremenda, y se hacen publicaciones, instrumentos de enseñanza, después una revista que se llamaba Socilandia, que era para cosas sociales, después, otro tipo de material que era la revista Fulcre. Es decir, es una época de mucha producción, y de muchos grupos de trabajo. Por eso, en el año 86 ya, desde mi visión de la educación, aquellas cosas, pues comenzaban para mí a tener un techo, un horizonte que yo ya no podía subir más. Es en ese momento, cuando me dicen que si yo era mejor para Valencia, para estar como un 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. No toma el cargo que se le ofrece, porque una cosa era gestionar y promover actividades de formación, y otra sumergirse de pleno en una tarea administrativa. Tarea que, además, tenía que llevar necesariamente el sello del partido. Esto suponía, además de perder independencia, transformarse en alguien que ha de decir a los otros lo que tienen que hacer. Algo contrario a lo que había sucedido hasta entonces, donde era el hacer con otros, lo que predominaba.

Las dos oportunidades que dejo la gestión educativa (...), a mi me tiró para atrás a lo mejor un prejuicio, a lo mejor ahora volvería aprovechar esa oportunidad, pero en aquel momento, el no verme yo 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 durante un año entre Valencia y Galicia, en la que, recupera una tranquilidad en el trabajo, que le permitirá desarrollar nuevos proyectos.

Yo, seguramente por miedo, decido volver al aula, aún yo podía continuar dos años más como director, pero he decidido que no. Y claro, si yo regresaba al aula, regresaba con tareas a Galicia, porque yo en aquel momento había apostado con toda la familia volver a Galicia. Bueno, regreso al aula, pero mi mujer, que ya teníamos dos niños, no podía venir a Ponteareas. De tal manera que ese viaje de quince días, cada quince días de Ponteareas a Valencia, Valencia a Ponteareas, o sea 1000 kilómetros para viajes en tren, avión y coche. (...) Preferí arriesgarme (...) Y volver al instituto pues supuso para mí una oportunidad, otra vez volver, encontrarme muy tranquilo, con lo que yo quería y tener mucha suerte.

La suerte de la que habla, va 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.

Segunda fase 1987 a 1996: Transformar la educación desde la didáctica

Esta segunda etapa se inicia en 1987 cuando vuelve a Galicia al instituto de secundaria de Ponteareas. Regresa a Valencia en 1988 continuando su tránsito por diversas labores en el sistema educativo. Desde ese año y hasta 1991 es asesor del equipo de la reforma de secundaria de Ciencias Sociales. Vuelve a la enseñanza el curso 1991-1992, en el Instituto Doctor Simarro de Xàtiva. Entre 1992 y 1996 trabaja en el centro de profesores como asesor en el área de Ciencias Sociales. Además, en los cursos 1992 - 1993 y 1994-1995 es profesor del CAP de la Universidad Valencia.

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 esta 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, por el nuevo ministro Javier Solana.

Vuelvo de Galicia y me ocupo de la asesoría de Geografía e Historia y ahí es donde digo que primero me tengo que situar. Porque yo empezaba con la dinámica de los grupos de profesores, yo iba por ejemplo a Villena, y hacía un grupo de profesores. Y decía: nada, vosotros a investigar sobre lo que vosotros creéis que debe ser la enseñanza de Geografía e Historia. Y claro, de alguna manera me dicen: oye, pero es que tú tienes hacer una propuesta del área de Geografía e Historia y, por tanto, tienes que hacer unos materiales. Y tu labor es ésta, no es ir creando por ahí grupos de trabajo. Entonces es cuando dices, bueno es cierto, esto ya no es lo que pensaba, pero yo he aceptado las reglas del juego, sino no hubiera venido aquí a Valencia, y estaba a mil kilómetros de mi familia y me interesaba estar aquí.

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 –que tenía la inspiración de Stenhouse (1984)- se había intentado llevar a cabo en los primeros gobiernos del PSOE. Una situación que Jaume Carbonell, director de Cuadernos de Pedagogía, describiría casi veinte años más tarde en los siguientes términos:

“La experimentación de la Reforma, siguiendo el modelo de abajo arriba de otros movimientos de reforma anglosajones, donde se concede al profesorado una amplia libertad de pensamiento y acción para introducir, con más apoyos y garantías –aunque siguen siendo insuficientes- diversas innovaciones. Estas experimentaciones innovadoras que nacen de la iniciativa de los propios equipos docentes son muy plurales y afectan al conjunto de la institución escolar o sólo a una parcela o área de la enseñanza específica. Así, se utilizan diversas metodologías y materiales para investigar el entorno, fomentar el trabajo interdisciplinar o aplicar otros criterios de evaluación, al tiempo que se ensayan otras modalidades de agrupamiento del alumnado o nuevas formas de dirección y gestión democrática de los centros” (Carbonell, 2003: 112).

Este ambiente se presenta como ideal para Xosé Manuel 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. Y lo hace de una manera que tiene poco que ver con el será más adelante el modelo de experto que terminará por imponerse en la reforma. En lugar de quedarse en el despacho y en torno a una mesa diseñar propuestas y materiales se va al

campo, a las escuelas y allí anima a otros colegas a que, en el aula, experimentan lo que de la práctica había salido.

Entonces, yo veo es 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. ‘Un globo, dos globos, tres globos’, que era sobre la percepción que tenían los niños del espacio, y después todavía logro que grupos de trabajo que estaban vinculados como era el de José Ramón Valero, gente de Villena, pudieran trabajar conmigo en la elaboración de unidades didácticas y así elaboramos ‘Somos el mundo’, o toda la gente que había estado en el grupo Tossal, hacemos la propuesta de lo que se llama viviendas y ciudades; a partir de ahí, incluso con gente de Galicia me permiten que los pueda llamar para que vengan. (...) 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.

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. Por eso tiene sentido el diagnóstico que realiza Carbonell sobre este periodo de reforma.

“Les faltó mayor solidez al no ir acompañadas de las necesarias medidas de política educativa, de una formación inicial del profesorado cuya renovación se quedó en el intento y de una formación permanente que, pese a las inversiones realizadas, no logró incidir en la modificación de las actitudes y la cultura docente necesaria para hacer efectivo el eslogan del cambio en la escuela” (Carbonell, 2003: 112).

Diversas son las causas que se han apuntado para explicar porqué no se continuó con esta reforma de abajo a arriba. Desde que la consolidación al PSOE en el gobierno les creó la necesidad de controlar el proceso, pasando por la desconfianza que tenían en el potencial de cambio del profesorado –sobre todo de la Secundaria-. Gimeno Sacristán, que estuvo involucrado en el la primera parte de la reforma, pasa de puntillas sobre el porqué del cambio, pero deja un argumento que podría ser explorado. El que tiene que ver con la necesidad de controlar el lenguaje, como forma de controlar la realidad, por parte de quienes ejercen el poder político. Y nada mejor que hacer uso del lenguaje de expertos, como sucedió en la reforma de 1990.

“Después del paréntesis entre 1982- 1986, en que el ministerio (socialista) tomó lenguajes del campo que había resistido a la Administración, en los años noventa la Inspección, alejada de las reformas, pierde el dominio del discurso oficial legitimador de la acción política. De acuerdo con los nuevos tiempos, el relevo lo toman los expertos universitarios amparados ahora en el conocimiento psicológico [fundamentalmente el planteamiento de Coll, 1987].

Una vez más el lenguaje se hace política al tiempo que la oculta. Pero esta historia es ya más conocida” (Gimeno, 2003: 108).

Xosé Manuel ejemplifica lo que significó este cambio basado en el control/imposición de un lenguaje. Lo que había sido una aventura relacionado con favorecer y consolidar experiencias de cambio tuvo que ser encausado en el ‘lenguaje’ de los expertos de la reforma. Ya no interesaba cambiar la práctica, sino encauzarla en niveles de concreción. Lo importante era transmutar los nombres no reflexionar sobre la experiencia para darles otros sentidos.

Nosotros lo que hicimos fue una propuesta para la ESO y como tal de lo que estoy muy contento es que en el DOG, en el diario oficial, lo que ha salido son 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 es entender primero la distribución, después por qué están ahí distribuidas las cosas, cómo interaccionan y cómo se convierte en un sistema. Entonces eso va apareciendo en los criterios de evaluación. Era entonces el año..., pues estamos hablando del año 91, 92, porque el año 92 yo dimito también. La segunda dimisión que tengo del programa de reforma. (...)

El final de este proceso, como ha sucedido en otras empresas que pretendían cambiar la realidad, es que de cambiar la escuela se pasó a implementar la reforma. Con el agravante al que hace referencia Contreras (2002): se cubrió la escuela del manto del currículo. Se dejaron hablar de relaciones y de intercambios y el pensamiento único tomó forma de ‘libro pistacho’, ‘libro verde’. Lo que los profesores tenían que hacer era secuenciar de acuerdo con este ‘marco curricular’. Ya no se pretendía seguir cambiando la realidad, sino meterla en cajas con etiquetas.

Porque yo creo que ya había acabado en ese momento la labor que yo podía hacer. En ese momento se me dice que ya lo que hay que hacer es implantar la LOGSE, y entonces, yo digo que no iba con mi carácter. Que además en ese momento era cuando incluso todavía se intentaba presionar para que hiciéramos la secuenciación. Yo dije, yo la secuencia no la puedo hacer, porque sería tirar tierra contra todo lo que he dicho, por tanto, yo me voy ahora. Después resulta que, me dijeron, no, no hace falta, aunque no la hagas te puedes quedar. Digo, no, la decisión la tengo tomada, me vuelvo ahora a mi instituto, que en ese momento era Xàtiva. Y me vuelvo a las aulas a Xàtiva. Hago un curso, debe ser el 91-92, una cosa así. Y me vuelvo sencillamente por eso, porque creía que de alguna manera había acabado algo.

Por eso Xosé Manuel se vuelve al instituto. Porque como dice Lluís Llach ‘no és això companys, no és això’. 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. Yo pienso que también ha sido muy importante toda la formación que había tenido dentro del centro de profesores de Alicante, por el contacto con el centro de profesores de Norwich.

En su recuento rescata una experiencia que ha ido transitando por esta etapa de su trayectoria. El aprendizaje que realizó con los colegas del ‘Centre for Applied Research in Education’ (CARE) de la Universidad de East Anglia (Norwich, Inglaterra).

Me gustó mucho, porque de alguna manera, fijate que estaban respondiendo a esa inquietud que yo tenía de poder trabajar en equipo. Porque eso de la observación participante, no era juzgar lo que hacía un profesor o profesora sino colaborar para intentar entender qué era eso de la educación. Entonces, mientras tu observabas aprendías muchísimo, parece ser que los profesores también aprendían mucho, que tu observabas, entonces había como una simbiosis. Un intercambio, que era lo que de alguna manera conectaba con mi intuición de lo que debía ser la educación, ¿no? De compartir y estar en contacto. Entonces ahí, yo me sentía muy a gusto, claro. (...) ellos sí que fundamentaban, lo que de alguna manera yo intuía. Que era, partir de experiencias plurales y diversas, pero no quedarse en algo espontáneo, y de que todo vale y el relativismo. Sino que allí había detrás una metodología, había una fundamentación, había saber qué era la observación participante. Y además, pude comprobar que ejemplo entre Jack Sanger y Elliott había diferencias, pero compartían un mismo objetivo.

El marco en el que Xosé Manuel realiza su aprendizaje tiene su enclave más importante “Durante los días 23 al 2 de septiembre de 1985 tuvo lugar en el Colegio Público Félix Rodríguez de la Fuente de Manises (Valencia), la I Conferencia sobre Investigación/Acción en el aula dirigida por el equipo docente e investigador del Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia (...)” (Haynes, 1987: 7). La autora del texto, que actuaba como secretaria del evento y que luego como Lucila Recart se convirtió en el punto de contacto con los educadores e investigadores que durante varios años fueron recalando en CARE, resume los objetivos del evento en los siguientes términos:

“La Conferencia tuvo lugar para dar a conocer uno de los desarrollos más fructíferos que ha tenido lugar en la enseñanza, concebida como un método por el que los profesores establecen las directrices de su propia actividad profesional a través de la experiencia en el aula. Este objetivo general quedó pormenorizado en los siguientes: (1) desarrollo de la comprensión de la ‘investigación en la acción’ como una forma de desenvolvimiento profesional por parte del docente; (2) estudio y discusión de las posibilidades de aprendizaje profesional en contextos específicos, y (3) aportación y análisis de

criterios de evaluación de métodos y estrategias desplegados en el aula” (Haynes, 1986:7).

Esta experiencia dejó una huella que se puede rastrear a lo largo de la trayectoria de Xosé Manuel, particularmente en los objetivos y modalidades que se planteaba como director del CEP, como asesor de la reforma y como responsable del área de Ciencias Sociales en la Consejería de Valencia: centrado en el intercambio de experiencias, que permitieran fundamentar objetivos, actividades, perspectivas, etc., en colaboración con otros.

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 ahora 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 trabajo que yo tenía en la reforma, el inconveniente que tenía era el tener que elaborar esa programación para todos los profesores que estaban en la reforma y elaborar unos materiales en mi despacho, es decir, meterme aquí en un sitio y después llevarlo. Por eso siempre estaba buscando alternativas como decir, “pues hacemos un grupo de trabajo o yo entro en el aula, yo veo cómo da clase uno, que otro vea cómo doy yo clase”, eso era lo que yo veía que me interesaba. Entonces vuelvo en el año, debe ser 92-93 a una asesoría del Centro de profesores.

El balance de lo que ocurre en 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.

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 de que yo 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. Yo recuerdo sólo ‘Un globo, dos globos, tres globos’, que debían ser veinte versiones diferentes. Porque a medida que iba recogiendo cosas del aula, había un compañero mío que incluso las contaba, y me lo dijo un día, llevas 17(...). Es decir, como te lo permitían ibas a la copistería ahí, y hágame ahora 300 para estos colegios que lo van a experimentar. Entonces ibas cambiando pero eso, cada dos meses. (...). Decía, vamos a experimentar este material.

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 limitar la creatividad e incrementar el control mediante el aumento de tareas burocráticas. 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.

Pero después, a partir del año 92, yo creo que veías sobre todo cuando, en el curso 91-92 fue para mí, en ese momento bastante, no traumático, pero sí, importante porque me tuve que enfrentar a la tarea de hacer un decreto, y escribir un decreto. Yo no se si tu tienes experiencia, pero es bastante fastidiado porque tienes que pelearte con los asesores jurídicos. Entonces que un asesor jurídico te diga, esto no puede entrar, y ¿por qué no puede entrar?, porque lo estoy comparando con Madrid, y en Madrid no ponen esto. Y digo, 'pero mire, ponen distribución de la población, y yo estoy diciendo distribución demográfica, es que es lo mismo, mire usted'. Entonces tener que discutir de esas cosas nimias, a otras que eran más importantes. Entonces, claro, estás siempre en un tira y afloja y dices, esto me es desagradable. Tener que estar peleándome por cuestiones de,... y no ha puesto usted los objetivos que corresponden a la educación transversal, o no sé qué. (...).

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.

Entonces, a partir de ahí, fue cuando empecé a tener la percepción de que había papeles en que no creabas, no desarrollabas la creatividad, sino que lo que hacía era ir a la contra. No es la 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 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, proyectos de formación para profesores dejan de poder realizarse en condiciones, por la falta recursos y los cambios organizativos que hacen que en lugar de favorecer se pongan trabas.

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. Por ejemplo, los dos proyectos estrellas que teníamos en el centro de profesores de Valencia, que todos los profesores, todos, íbamos a los barrios, a Patraix y a la Malvarosa que se suponía que eran cinco centros en un caso, y en el otro me parece que eran seis, que estaban formándose, uno las tardes de los viernes de tres a cinco, y otro los viernes de doce a dos, con un proyecto de todas las asesorías que estábamos en ese momento ahí Y claro, que te pusieran

dificultades para eso. (Y te das cuenta que) a la administración no le interesa realmente la educación, es cuando empiezas a ponerlo ahí.

Se hace evidente que los cambios educativos vividos por los actores que transitan cada día por la escuela encuentran sus dificultades. Una gris capa 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.

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

En el campo de la educación el objetivo primero del PP se convierte en fabricar una situación, en la que colaboran los medios de comunicación, que pretendía decir que la educación secundaria en los centros de titularidad pública era un foco de tensiones y violencia; que la educación era un caos y los alumnos habían perdido el interés y, sobre todo, el esfuerzo como resultado de los nefastos efectos de la educación integrada que había planteado la LOGSE (Hernández y Sancho, 2004).

En una Comunidad Autónoma como la de Valencia en la que ya gobernaba el Partido Popular desde hacía años, la victoria electoral en Madrid, termina por sacudirle los complejos que podían derivar del contrapoder que representaba las competencias del gobierno central. Ahora, con un gobierno en sintonía la realización del proyecto político se puede llevar a cabo sin cortapisas. Para ello, la primera acción será tratar de eliminar todo lo que suponga un atisbo de disidencia.

Estoy hasta el año 96-97 (en el CEP), en que creo que es cuando gana el Partido Popular, y la tensión ahí fue fortísima porque es cuando hacemos esa publicación ‘Palabras para la escuela pública’. Nos prohíben el acto de presentación de ese libro que era una recopilación de artículos diversos. Me acuerdo que estaban Savater, Gonzalo Anaya, (...) después personas de allí. Al jefe de servicio que hay entonces le decimos “si nos envías eso por fax aceptamos la orden”, no puede ser de otra manera. Nos envía por fax, y el fax se publica el día siguiente en el Levante. Evidentemente ese jefe de servicio cayó en el verano con nosotros también. Era una guerra ya que no tenía salida. Y entonces vuelvo al Instituto el curso 96-97, y hasta este momento, que estoy en el Instituto de Torrefiel, que es un barrio periférico de Valencia.

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. Uno que tiene que ver con las políticas públicas vinculadas a la reordenación del territorio. En este campo, en el curso 2003-2004 dirige ‘O estudio estratégico do Eixo Atlántico’, que agrupa a nueve municipios de Galicia y nueve del Norte de Portugal. Otro, con la formación sindical y el conocimiento del mundo laboral. Para ello inicia el curso 2005-2006 su colaboración con el programa de formación continuada de CCOO, concretamente en formación

sindical. Esta etapa, en que vuelve al instituto Ballester Gozalvo, estará estrechamente vinculada a su participación en las asociaciones de padres y madres.

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 después también, porque siempre me ha interesado mucho el urbanismo, relacionar educación y urbanismo. Entonces es cuando vuelvo a estar muy en contacto con Galicia, con equipos de ordenación de territorios. Entonces me relaciono con profesores de la Universidad de Santiago y de la Universidad do Minho, que está en el norte de Portugal y establecemos equipos de trabajo. Entonces es cuando ves los límites de la didáctica e intentas buscar otros campos de actuación que no sean estrictamente escolares, estrictamente pedagógicos.

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. La que tiene que ver con la noción de espacio público en su doble dimensión, física y relacional, que es la estela que en sus inicios le señaló Horacio Capel, y por el que ahora, de nuevo, tiene oportunidad de transitar.

Buscas 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. Porque creo ya entonces, menos, en ese interés general de la didáctica que ofrecer la cultura para una clase homogénea. (Me interesa responder a) las diferencias de personas y de grupos muy concretos que tienen sus intereses. Y eso sería pues hasta ahora, donde

además, este año casualmente, me han pedido una cosa que era la formación sindical, y entonces 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 esta primera parte de 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 funcionarial, y muy especialmente, ilumina aspectos relacionados con las reformas educativas en los doce años de gobiernos socialistas.

II parte: las representaciones de los cambios

En esta segunda parte, la historia de vida se tematiza explorando la relación de Xosé Manuel con los cambios sociales, económicos, educativos y en valores que han tenido lugar en España en los últimos treinta años. Las manifestaciones de Xosé Manuel nos han posibilitado comprender y completar algunas dimensiones que no se habían hecho presentes en otras historias de vida.

Los cambios en los alumnos

Si hay un sector social en el que todos –especialistas y legos- coinciden que ha cambiado este es el del alumnado. La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años hizo que un 30% de los chicos (sobre todo de los chicos) que antes abandonaban la Escuela o se dirigían hacia la Formación Profesional, siguieran dos años más en la escuela. A este fenómeno la Escuela no ha sabido responder, y sigue constándole adaptarse a una heterogeneidad de biografías, expectativas, deseos y culturas.

Así como antes las clases eran teóricamente más homogéneas, ahora son más heterogéneas, y además hay más preocupación por saber cómo funciona esa heterogeneidad. Antes, a los profesores no nos preocupaba tanto esa heterogeneidad, o no la veíamos o no nos parecía tan importante. Ahora, nos parece importante y además esa heterogeneidad genera conflictos, cuando debería ser riqueza, pero es que el no saber manejar una clase heterogénea, además con personas que están contra el sistema crea muchos conflictos en el día a día. (...)Hoy hay mucha heterogeneidad, y no sólo es porque hay inmigrantes. La heterogeneidad es porque hay personas que tienen diferentes concepciones del mundo en función de sus agrupamientos sociales, familiares, culturales, muchas cosas...

El recuerdo de la primera experiencia como docente constituye el referente desde el que Xosé Manuel articula su análisis de los cambios en los alumnos. La voluntad de

aprender tenía sentido en una Escuela que, como institución, permitía la mejora económica y el ascenso social.

Entre los alumnos del nocturno había algunos repetidores que evidentemente pues iban allí un poco como algunos que puedes ver todavía en la ESO, pero que no molestaban. Quiero decir, dejaban vivir y ya está. Pero los alumnos que iban porque estaban trabajando y querían progresar en el trabajo iban con muchas ganas, y participaban, sobre todo el recuerdo que tengo es de unas clases muy participativas.

Xosé Manuel explica cómo aborda la diversidad de los estudiantes a partir de establecer una tipología sobre ellos. Los que integran el primero grupo lo forman aquellos que consideran que no les interesa lo que les ofrece la escuela y que se sienten obligados a ir a ella.

En cambio, en estos cursos de la ESO, mi experiencia por ejemplo, dando clases en tercero y cuarto de la ESO, porque en primero y segundo no he dado, es que hay un grupito de alumnos que rechaza por completo el sistema escolar, y que no les interesa. Entonces, lo que yo simplemente he podido hacer con ellos es pactar la no agresión. Un pacto de no agresión, que ellos dicen que tienen que estar allí porque se lo manda el padre, la madre y la familia entera con el Estado, y que ellos no quieren estar. Entonces llegas a un pacto de no agresión, con algunos documentos que puedan hacer, interviniendo a veces muy puntualmente, cuando tú ves que dices: “bueno como íbamos a trabajar los problemas del barrio, quién mejor se conoce los problemas del barrio, son ellos que están en la calle, los van a decir”. Y en ese momento hablan. Pero cuando ya pasas de ahí a decir pues este problema puede tener que ver con el área del suelo, ves que desconectan, se apartan,...

Con ellos establece un pacto de no agresión: yo no te obligo a nada y tú no me molestas. En ocasiones trata de establecer con ellos un puente y tienen alguna intervención en clase. Pero es algo puntual que no se mantiene.

El pacto de no agresión es que, bueno nos respetamos, y que él tiene esa opción de vida, yo tengo otra y una responsabilidad, él tiene que estar allí porque no puede estar en otro lugar. Y el pacto de no agresión es que él no se meta conmigo y yo no me meto con él, y que voy a respetar su opción de querer suspender. (...) yo le voy a respetar que este ahí, pero evidentemente no lo voy a seguir insistiendo con preguntas, y pidiéndole los ejercicios todos los días, porque entonces él se va a rebelar conmigo, y lo que va a hacer es hablar, molestar, tirar papeles, lo que sea, porque no quiere que le pregunte sobre eso. Entonces él ya ha decidido que las normas, que es aprobar, suspender, pasa de ellas, que le da igual, entonces un pacto de no agresión, y ya está.

He llegado a la conclusión por experiencia que las actividades didácticas por muy sugerentes que sean les pueden enganchar en un momento concreto, en que él pueda contar una historia, una anécdota, una experiencia, pero después no les interesa para nada, porque lo que están es contra el sistema y no quieren estar allí.

Quizá, habría que recordar, como señala Birbili que el ‘gap’ no es personal, sino de proyecto educativo. Lo que quiere decir de proyecto social.

“El énfasis en Francia (como en España) está en el cognitivismo y el intelectualismo y se refleja en la percepción de los estudiantes de que la escuela es un lugar donde son más vistos como alumnos, y menos como personas, donde el sentido del humor no parece tener un lugar en el proceso académico y la adquisición del conocimiento tiene prioridad sobre ayudar a encontrarse bien como grupo” (Birbili, 2005: 315-316).

La explicación de la actuación de estos chicos que da Xosé Manuel desvela, a través de su diagnóstico sobre los chicos una constante en su actuación docente: la educación como posibilidad de acceso a la cultura. Al quebrarse esa posibilidad, por haber perdido el sentido de razonar, esa posibilidad se quiebra. Lo cual requeriría, si se quisiera restaurar seguir un camino que no pasaría por la manera en que hoy están organizadas nuestras escuelas –esencialmente academicistas-.

Han tenido su momento de protagonismo y ya está. Entonces esos alumnos que no les interesa racionalizar porque han perdido ese hábito, creo yo, de racionalizar, o porque tienen otros valores sencillamente, entonces son alumnos diferentes, y es muy difícil contactar con ellos, a nivel de propuestas de racionalización de la cultura.

Del segundo grupo de alumnos Xosé Manuel tiene una experiencia próxima, pues ha trabajado en el aula de diversificación en los últimos tiempos –precisamente para poder mantener la inventiva que siente que no puede sostener ante la presión de la cultura escolar. Son esos estudiantes que tienen dificultades para aprender, pero a los que no les falta voluntad ni deseos de encontrar su lugar en la escuela.

Otro tipo de alumnos que antes no teníamos son esos alumnos que les cuesta mucho, pero que tienen ganas. Yo sí que veo que se puede trabajar mucho con ellos porque he tenido la experiencia de cuatro años de diversificación curricular, y ahí te encuentras que se puede trabajar. Pero se puede trabajar si, primeramente, también los estimulas mucho desde el punto de vista de su autoestima. Yo por ejemplo, hay una cosa que creo que les gusta mucho, que es el poder convertirse en protagonistas del instituto haciendo una exposición e invitando al resto de institutos a ver esa exposición. Entonces de repente dicen, uy, le vamos a explicar nosotros al resto de personas del instituto la historia de la escuela, sí, sí, claro. Es en ese momento, ellos empiezan a tener autoestima, y ganas y se empiezan a valorar más así mismos. Entonces yo ahí sí que veo que es posible trabajar y conseguir retos, sobre todo de transformar personalidades, de que ellos se valoren a sí mismos. Yo ahí, la verdad que en ese aspecto estoy muy satisfecho, sobre todo porque en diversificación curricular hay todavía posibilidades de experimentar cosas nuevas en la enseñanza. Puedes trabajar evidentemente con el ámbito lingüístico-social mucho mejor. Y después eso, que hay posibilidades de intervenir en el instituto desde ese ámbito, y no sé, hay cosas que a mi me gustan mucho de la diversificación cultural.

El análisis de la situación por parte de Xosé Manuel no se coloca en la culpabilización del alumno como hizo la LOCE. No es un problema de falta de esfuerzo, puesto que uno se esfuerza si le resulta apasionante o conveniente lo que se le ofrece. Por eso, resultan relevante considerar los cambios que afecten a los jóvenes y que produce su distanciamiento de la Escuela.

El primer cambio lo señala en el acceso y la relación con la información, sobre todo a través de Internet. La facilidad de acceso produce la fantasía de que acceder es poseer y comprender.

Es el cambio de percepción sobre la educación que tienen los jóvenes, sobre todo la idea del acceso que ahora tienen a información, y que creen que ese acceso a información les da ya la capacidad de entender la información. A través sobre todo de Internet, a través de que pueden consultar una cantidad mayor de fuentes de la que nosotros podíamos consultar en su momento y que creen que ya eso le puede dar la capacidad de poseer esa información.

El segundo cambio 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 un efecto de que la realización de los propios deseos es el ideal supremo de libertad.

Además, también es cierto el problema que hoy hay sobre el gobierno de las clases, de las aulas, porque hoy los alumnos pueden rebelarse porque pueden elegir rebelarse. Eso que decíamos antes del pacto de no agresión, hay un alumno que te puede decir que le da igual que le suspendas. Antes había más temor al suspenso, hoy no hay temor al suspenso. Yo creo que eso sí que ha cambiado. Es decir han cambiado las características de los adolescentes, de cómo se comportan en el marco escolar. Antes pues, si iban fracasando se iban al trabajo rápidamente, pero ahora como tienen que esperar hasta lo 16, 17 años yo creo que ha cambiado esa situación.

El tercer cambio, tiene que ver con las posibilidades de elegir, de poder aplazar el momento en el que se asuma la responsabilidad de ser.

También ha cambiado porque hoy tienen otras oportunidades, a través a lo mejor de la formación permanente. Entonces dicen “ahora no estudio y después ya veré si lo puedo hacer después”. De ahí que acudan algunos a los centros de educación de adultos para formarse después. Entonces yo creo que ahí sí que ha cambiado. Hoy hay más posibilidades de elegir, rebelarte contra el sistema, educar a través del sistema, o formarte a través del sistema, o sea que hay mucha más variedad.

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, al ser el segundo receptor mundial de emigrantes (después de Estados Unidos); 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.

Sobre los cambios en las tecnologías

La relación y el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es otro de los ejes que nos permite explorar cómo Xosé Manuel se plantea su relación con los cambios. El tránsito entre unas tecnologías, que son medios para la enseñanza de carácter analógico –mapas, proyectores,...- a otros digitales señala una transformación que no sólo ha sido de orden material sino simbólica.

Ahí tengo una sensación agridulce, porque yo me veo un fracasado, un frustrado en conseguir para mi, para mi centro lo que yo siempre he querido, que es un taller de geografía e historia, donde pudiera haber mapas, proyectores. Porque yo soy consciente que te cansa, y cuando te vas haciendo mayor más, ir cargado de mapas, de globo terráqueo, del proyector, de no sé cuanto. Entonces, yo siempre propuse que hubiera un aula taller de materia. Y bueno, siempre se me dijo que no, en los dos sitios que he peleado más que ha sido en Xàtiva y en este último, no lo he logrado. Entonces, ahí estoy frustrado. He conseguido hacer otra cosa que por lo menos ha sido un pequeño triunfo que es el aula de materia de diversificación curricular, con su biblioteca, su ordenador. Entonces ahí sí, pero respecto a lo que dices de las nuevas tecnologías, yo lo que tuve es una precaución al principio, porque me impactó mucho. Yo soy una persona de anécdotas como ves, me impactó mucho lo que leí una vez en el BOE de la formación profesional, formación humanística cuando decía que la metodología ha de ser audiovisual. Yo digo, “hombre estos están confundiendo recursos y metodología. No tienen idea”.

Y es en las consecuencias de los cambios simbólicos donde Xosé Manuel incide de manera preferente. Con la finalidad de interrogar no sólo el medio sino sus representaciones. De ir más allá de los atributos visibles para indagar sobre lo que no se ve, sobre aquello que es mediado en los dispositivos discursivos que vehiculan los propios medios.

Entonces, cuando llegó Internet no vaya a ser cosa que ahora nos querían vender, que Internet, los recursos van a ser tal. Entonces hemos empezado hace tres años, cinco personas, tres somos de geografía e historia y dos de física y química, un análisis de las implicaciones científicas y técnicas de la informática en el aprendizaje de los alumnos. Es decir, ¿los alumnos saben lo que hay detrás de Internet?, ¿saben lo que son los transmisores, la física, la transmisión de los conectores, saben qué es eso?, ¿o simplemente lo utilizan como usuarios y ya está?, y ¿saben las implicaciones sociales, saben lo que es el ICAN, saben quién controla la información, cómo? ¿Tienen conocimientos incluso si eso afecta a la globalización, saben lo que es o no? Y en esos trabajos que hemos hecho, porque la verdad no se puede llamar una investigación, yo creo que es una introducción a hacer una reflexión, a partir de encuestas y a partir de lecturas, pues claro hemos descubierto lo que es obvio; los alumnos que dicen, que en todo caso, quien debe controlar eso de Internet es un señor que se llama Bill Gates, porque sale mucho en la tele con informática, además así. Y que la electrónica puede ser que esté detrás de todo eso, pero que no tienen ni idea. Entonces estamos viendo que ahí se falla

mucho, y después lo que he hecho es intentar evaluar algunas páginas, como la página Web de la AGE, para ver cómo ellos entran en Internet.

La normalización de la utilización de las TIC en los centros choca, una vez más, con la gestión de las relaciones entre saber y poder. En contra de lo que señala la investigación en esta área (Sancho, 2006), en España, sobre todo en la Secundaria, se considera que son los profesores de Tecnología los ‘dueños’ de las TIC.

De lo que he tenido la suerte de pactar con los profesores de informática, que me dejen ir una vez a la semana al aula de informática, y ahí volvemos otra vez a caer en que las circunstancias te apoyan o no, y el cierto carisma que puedes tener en un instituto te sirve de referencia. Yo llegué allí, oye yo quiero tener un tiempo, y entonces me hicieron un hueco de tal manera que puedo ir un día a la semana, si quiero, al aula de informática con mis alumnos. Entonces el problema básico que tienes con los alumnos es el propio acceso en su casa, lo que se ha llamado la brecha digital. Los alumnos que no tienen en casa ordenador e Internet. Hay que tener mucho cuidado con decir vamos a ver tal cosa en Internet, porque te vienen unos que te lo traen y los otros han tenido que ir a la biblioteca a buscar una enciclopedia de papel toda la tarde. Pero yo creo que habrá que trabajar más. Yo he empezado a trabajar, pero no, me falta.

Transformando una vez más un medio en una disciplina que regula el acceso al saber y que excluye posibilidades de colaboración y de dar sentido a la información más allá de los límites de la Escuela.

Sobre los cambios en el profesorado de secundaria

Los cambios en los alumnos y en las tecnologías han tenido una repercusión en el profesorado. El panorama, los tipos de profesor, que Xosé Manuel pone de manifiesto a través de su reflexión, son los efectos de unos cambios sociales acelerados en una profesión que ni se preparó para el cambio social –la reforma de 1990 se centró en el cambio de la retórica curricular-, ni tuvo en cuenta los cambios en los saberes y en los sujetos pedagógicos.

A mi me dan mucha pena los buenos profesores que han tirado la toalla, que no han podido enfrentarse a ese cambio tan fuerte que es pasar de un 30-40% de personas de la cohorte de 16-17 años al cien por cien, y que llegan por tanto personas con culturas muy diversas, y con ausencias y carencias muy grandes, afectivas, de socialización, etc. Y entonces, esos profesores que estaban acostumbrados a innovar desde la materia, innovar a través de un contenido, un documento de historia, un mapa y tal, que ellos entendían que era revolucionario, que eso provocaba un cambio en el pensamiento del alumno, y ahora se dan cuenta que, como esos alumnos que llegan son tan plurales, hay algunos que rechazan el texto porque no quieren leer, pues no saben cómo actuar para motivar esa transformación del alumno(...).

Yo creo porque se ven perdedores también en este cambio. Es decir, así como los profesores que a lo mejor pasan de primaria a secundaria se ven mejor,

porque tienen menos horas, tienen un horario más flexible, tienen a lo mejor un mayor reconocimiento cara así mismos y a otras personas, los profesores que proceden de BUP como era mi caso, y que estaban acostumbrados a ser eso, los catedráticos de instituto, que por tanto estaban en una jerarquía, pues no fueron aceptando también su cambio de rol. Del rol social. Eso de condición de catedrático nunca les gustó. Después que sea uno más en el claustro y que para los alumnos sea tal persona,... porque incluso lo comentan muchas veces: “mira tú al profesor este que ha llegado de EGB le llaman Don José, en cambio a mí me llaman Pepe, y tal”, entonces esas cosas hay profesores que de alguna manera les molestan, como si nos se les reconociera por parte de los alumnos. Y después, como están tan acostumbrados a estar relacionados a través de la materia con los alumnos, pues se cuestionan todo, por ejemplo se cuestionan las notas de selectividad, como si les suspendieran a ellos, en vez de suspender a los alumnos. Entonces yo los veo que sufren mucho, pero que cuando se habla de estas cosas, y se habla de la necesidad de cambio, pues no se acaba de ver necesidad de cambio (...) esa es una cuestión que ellos que tendrán que resolver.

De aquí que las tres imágenes que sobre el profesorado proyecta Xosé Manuel sean un fiel reflejo de cómo algunas investigaciones (Bolívar, 2006) representan al profesorado de secundaria en la actualidad. La primera de estas imágenes es la de alguien a quien se le ha movido el suelo que pisaba, ante quien la realidad y su papel ha cambiado y no ha encontrado ni recambio ni alternativa.

Entonces he visto dos tipos de comportamiento que me han dejado un poco descorazonado. El profesor que se refugia en su asignatura, y dice bueno, yo voy a dar mi asignatura y no me comenten nada más. Yo soy profesor de geografía e historia, de matemáticas o de dibujo, porque hay de todo, quiere decir, no sólo de las asignaturas clásicas, o en dibujo, o en tecnología o en educación física, hay el mismo argumento, y no venirme con otro tipo de historias de educación, y no sé qué y no sé cuanto. Y entonces te das cuenta que lo van a pasar mal y de hecho así se constata, y que toda su preocupación es ver cómo poder dar parte de su programa, y están con el agobio del programa, porque les gustaría dar,...ellos se han formado en el programa que les gustaría dar.

La segunda imagen es la del profesorado que entró en la enseñanza como un mal menor. Querían continuar en una profesión que representara la fantasía del ser que habían recibido en la universidad y se decidieron por la educación por comodidad y falta de riesgo. Han adoptado una posición cínica, el trabajo es sólo una fuente de sustento y están en la Escuela igual que podían estar en otro lugar.

Y después hay otro tipo de profesor, que pasa de todo, y que dice, mira yo voy ahí a entretenerlos, asumo que voy a entretenerlos y me da igual, y yo creo que la educación no tiene sentido, y que no se puede hacer nada, y que se ha acabado la posibilidad de intervenir. Ante estos dos tipos de profesores, ya verás que me siento molesto, me siento a disgusto, sobre todo con el segundo.

La tercera imagen es la de un profesorado que tiene poca presencia en los medios de comunicación, pero que mantiene una importante incidencia en la vida de muchos

estudiantes. Son aquellos que siguen teniendo una agenda de intereses, que colaboran, investigan, escriben. Han encontrado desde su profesión su sentido de ser, que va más allá de la tarea diaria, pero que le da sentido y futuro.

Después también te encuentras profesores que tienen ganas de trabajar, yo siempre pongo el ejemplo de Gea-Clio, llevamos desde el 90 hasta hoy en día, reuniéndonos una vez al mes, y eso son muchísimas reuniones. Y hay un grupo estable de unas diez personas, porque ahora puede haber sobre diez, quince personas, y siempre ha ido oscilando ese número, pero digamos que es un grupo estable de diez, que al menos estamos desde hace diez años. Entonces eso me parece que es de..., pues son unos profesores y profesoras que dices tu, caray, yo que se María que está aquí, Vicent que está aquí, Cristina que está aquí, o Paula que haciendo la Escola d'Estiu, que incluso tengan esa cosa de decir, bueno pues, vamos a estar en el verano también unos días ahí juntos para acabar de reflexionar colectivamente. Bueno no sé, lo que sea, lo que ellos vayan manifestando en cada momento, ¿no? Entonces, me he encontrado con profesores que todavía se entusiasman y, con profesores que han abandonado, y además es una sensación que yo, que mantengo muchas relaciones con Galicia, veo que también ocurre allí, y que cuando vas allí y allí hemos intentado montar el proyecto Gea-Clío con dos grupitos, uno en Santiago y otro en Vigo, pues la cosa no funcionó porque no veían la posibilidad de intervenir a partir de ese proyecto. Entonces aquello se agotó. Salieron unos materiales, hicieron dos años reuniones y trabajos, pero se quedó allí, no fue capaz de ir adelante. Entonces yo si que veo, contestando tu pregunta, un cambio en la actitud de los profesores, y es un cambio que produce una sensación, a veces eso, de estar molestos con ellos, de no estar a gusto.

Es en este tercer grupo al que se vincula Xosé Manuel, aunque ahora ampliando su horizonte de intereses.

La formación del profesorado

Xosé Manuel ha estado a lo largo de su trayectoria casi siempre vinculado a la formación docente. Desde la organización de la formación permanente en los CEPs, o desde su participación en la formación inicial en el CAP. Esto le da una posición privilegiada para considerar que una de las grandes asignaturas pendientes que tiene la educación en este país –y cuyos efectos se pueden ver en las dos primeras posiciones del profesorado descritas en el apartado anterior- es la de una formación inicial que realmente prepare para una profesión compleja en tiempos de cambios acelerados.

La formación yo creo que no ha cambiado en secundaria desde que yo finalicé mi carrera hasta ahora. En el año 79 yo finalicé mi carrera de geografía e historia e hice el certificado de aptitud pedagógica, y aquello era una formalidad de asistir a una cuantas clases teóricas en Santiago y después buscarnos a dos profesores que nos dejaran entrar en el aula y tuve la suerte que todavía pude dar dos clases en historia y uno en filosofía que antes comentábamos, porque otros compañeros ni una pudieron dar. Entonces, aquello era todo el bagaje que llevabas para ser profesor, quiere decir que

cuando te toca dar clase te das cuenta que tu no has hecho prácticas en absoluto. Bueno, pues esa situación se repite en el año 2006, ahora. Yo he visto a lo largo de mis colaboraciones con este certificado de aptitud pedagógica aquí en la Universidad de Valencia, cuando me han llamado, que se repetía exactamente el mismo modelo que yo tuve. Que te dan allí, unas cuantas clases en la universidad y después hablan con algún profesor tutor o tutora, para que te acoja y te permita dar algunas aulas. Es exactamente igual, y además es, el mismo impuesto revolucionario que pone la Universidad para darle un título que le permita presentarse a oposiciones. Yo creo que es tan impuesto revolucionario como las parias de El Cid y todo aquello que había. Es cobrar un dinero para que se pueda presentar la gente, con lo cual van desmotivados los alumnos que acuden al CAP y al final por mucha ilusión que tengas también te puedes desanimar como profesor, yo he dejado un tiempo de dar clases en el CAP, porque no le veía sentido estar allí entreteniéndolos unas personas que ya habían perdido hasta el interés en estar allí. Y por qué, porque empiezas los primeros días y les preguntas a ver ¿Cuántos queréis ser profesores? Pues a dos tercios no les interesa. Entonces, ¿por qué lo hacéis? Uy!, por si acaso, como esto es tan fácil, que vienes aquí oyes y ya está, y te dan el título, pues pagas, no se si son 60 euros 70 o 100 euros y tienes ese papelito que por si acaso, lo tienes. Pero no hay en ningún momento un sentimiento de que estás haciendo algo que te vaya a conducir a una mejor formación del futuro profesor. Los que si quieren ser profesor, que suele ser un tercio pues están allí, y se dan cuenta que les queda muy breve toda la formación, muy breve. Lo que es la formación secundaria, vivida en Santiago, en Alicante y en Valencia, es igual, exactamente igual del 1979 al 2006. En otros sitios parece que en Madrid algo ha cambiado, porque me contaron algo de la Complutense, pero poco más. Yo lo que sí veo, por mis contactos con Portugal, es que hay una gran diferencia en cómo se forman allí los profesores en Portugal.

La carencia de una formación que prepare no tanto para enseñar una disciplina sino para construir una identidad docente como una profesión moral que pueda contribuir a la mejora de las relaciones de los individuos consigo mismo y con los otros, tiene una repercusión en cómo el profesorado se ve a sí mismo, y en cómo piensa que la sociedad lo percibe.

Una de las cosas que más te desagrada es ver que la administración utiliza siempre la escuela para hacer educación, educación, educación. Pero es igual que Tony Blair una hipocresía total, porque rápidamente donde descuentan el dinero es en programas de formación del profesorado, o dicen hacen veinte años que van a cambiar la formación del profesorado porque es mala y siguen igual. No ves una apuesta decidida por transformar la educación desde la formación del profesorado, es mucha hipocresía. Eso en qué repercute, pues repercute en que el profesorado pues, ya vaya...Hay que considerar socialmente al profesorado, pero es que el propio profesorado no se considera a sí mismo. Hay profesores que con cuarenta y pico años piensan en la jubilación, y dices tu, hombre, si aún te quedan quince años para jubilarte. ¿Cómo pueden estar pensando...es que tienen unas ganas de abandonar eso...y son personas que además han ido eligiendo un solo camino y no saben hacer otra cosa más que cuidar alumnos, porque ya ni siquiera a

veces, dicen ellos, que dan clases. Ahí yo veo una situación desagradable, desagradable porque hay mala formación, hay desinterés de la administración, y hay pérdida de autoestima del profesorado. No les interesa para nada la profesión que tienen.

De aquí la queja con la que termina Xosé Manuel su análisis de los efectos de una formación del profesorado que ha equivocado su agenda y su diagnóstico.

(...) no ha habido cambios en absoluto en la formación del profesorado, ha aumentado la baja estima que tiene el profesorado sobre su profesión, ha aumentado el número de personas que se sienten descontentas con la profesión docente, ha ido aumentando las rutinas académicas del libro de texto que se ha vuelto a imponer cuando era...cuando digo libro de texto no es contra cualquier libro de texto, contra el libro de texto de cultura enciclopédica, ha vuelto a imponerse otra vez en las enseñanzas de primaria y secundaria, como compendio del saber oficial que hay que enseñar, yo creo que incluso se ha retrocedido, en cuanto a rutinas...

Sobre los cambios en las familias y su participación en la Federación de Padres y Madres de la provincia de Valencia

Ya lo apuntábamos cuando reconstruíamos la etapa actual de la trayectoria de Xosé Manuel. El giro que había hecho hacia el espacio público, y en concreto, la proyección y sentido que le estaba dando su relación con la Federación de Padres y Madres, en el proyecto de construir una relación más comunitaria e integrada para la mejora de la educación como proyecto social.

Yo no sé,... Yo creo que las cosas a veces son más sencillas, y sobre todo hay que tomárselas con humor. Yo la primera vez que tuve que intervenir con una familia fue una cosa muy graciosa. Fue en el Instituto de Coia. Yo primero tuve adultos, y después ya chicos. Entonces soy tutor de un grupo de alumnos y un día me viene la abuela, me cuenta todos los problemas que tenía con una chica que yo ya me imaginaba, y al final me dice más o menos que a ver si puedo ser su novio, para que salga con ella (risas). Hasta ahí llegaríamos. “Es que si usted pudiera cuando sale de clase acompañarla y tal. (...) Me reía diciendo, pero qué imagen pueden tener de nosotros. Claro estoy hablando de una persona de 24 años,...

En otro trabajo (Hernández y Sancho, 2004) 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. Si bien el síntoma parece estar localizado, lo curioso es que en el tratamiento no se tomen decisiones y no se ‘trabaje’ la relación con los padres y las madres desde la Escuela. Por una parte se valora su influencia negativa, pero por otra parte, poco se hace para que se impliquen en el proceso de la escuela. Al contrario, se tiende a mantenerlos alejados y cuando se les llama es porque ‘su hijo tiene un problema’, con lo que se les culpabiliza. Es por eso que el proceso realizado por Xosé Manuel constituye en muchos sentidos una alternativa a la relación con las familias.

(...) Entonces, fui intentando decir “a ver qué es lo que ocurre con las familias respecto a los profesores”. Pero lo fui dejando sí un poco, porque después vino la etapa del AMPA y del Centro de Profesores. Pero precisamente por eso me salió ahora la palabra AMPA, cuando mis hijos empiezan a ir a primaria, yo me meto en la Asociación de Madres y Padres, y me acabo pringando de presidente, y no sé cuantas cosas. Y contacto con la FAPAV, con la Federación de Padres de la Provincia de Valencia, y eso supuso para mí un cambio total. Porque yo no conocía el ambiente de familias que te llaman por la noche diciendo, “oye, que queremos quejarnos porque la comida está fría cuando la sirven, o que no han puesto comida para personas que tienen problema de diarrea”. Yo alucino. Yo que sé yo, hay tres comidas. Más no puede haber,... yo que quieres que haga, y más a las 10:30 de la noche. Yo no puedo llamar ahora a nadie, mañana lo hablaremos. Es decir, empiezas a ver la angustia de esos padres que habrán llegado a lo mejor a las ocho o nueve de la noche, y los hijos le han dicho que no han comido, que les han mentado a lo mejor, porque no han querido comer esa...

Una observación que hace desde su experiencia en la Federación de Padres, puede resultar interesante para plantearse una relación desescolarizada con los padres y las madres, fundamentada en la actitud de compartir la cultura y la acción para el cambio social.

(...) Y después empiezas a ver el otro ambiente, el ambiente más culto en preocupación, sobre todo que es la cultura, que yo siempre he dicho, muy cálida de FAPA, Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos, de tal manera, que yo lo he dicho y no me canso de decirlo, que encontraba más ambiente de reflexión educativa en la calle Denia, que es la calle donde está la Federación de Acción de Padres de alumnos, que en mi instituto. Que veía allí una reflexión educativa sobre todo en momento de plantear una alternativa al mapa escolar, de plantear una alternativa a la LOCE, se hizo un trabajo sobre la LOCE increíble, porque había una persona que era el de control de calidad de la Ford, y dijo, “eso de control de calidad dejádmelo a mí”. Claro, él pensaba “yo voy a analizar cómo lo pone aquí, pues si estos no tienen idea, dónde están, bueno no sé, todos criterios, objetivos, no sé qué,... No, no lo han entendido. Entonces una de dos, o lo hacen bien, o no lo hacen”. Entonces empezó a destripar con un lenguaje técnico que a mí me dejó sorprendido, porque digo yo, “mira tú qué interesante hacer una visión desde la Ford de lo que es la educación. Es porque lo ha visto. “Mira cómo viene la cosa, viene con un lenguaje pretendidamente técnico, pero no han descubierto tal. Pero dice, no, no, usted está diciendo que esto, pero esto equivale a que usted solo está, me acuerdo muy bien, mercantilizando la educación, porque es que usted aquí lo que está viendo es producto que se puede vender, pero no un producto de calidad en sí mismo, bueno, aquí hay una serie de acuerdos”. Aquel señor Pascual y otros me están enseñando muchísimo.

El padre y la madre es ese Otro que también se preocupa por sus hijos, que tiene un saber del que se puede aprender, y con quien se puede compartir mucho más que una cita puntual una vez al año para hablar sobre los problemas de su hijo.

Entonces, desde que mis hijos están yendo a infantil, a primaria. Ahora mi hija tiene 21 y el pequeño 16. Pues llevo unos quince, dieciséis años en estas cosas y me cambiaron mucho la perspectiva de lo que era mi posición respecto a las familias. Las familias para mí eran, por una parte una señora que me decía a ver qué hago con su nieta, a ver si la acompañaba, y después, que la comida estaba fría y que había que poner una comida para diarreicos. A partir de ahí empiezo a ver otras perspectivas, cuando sobre todo Carmen Molina entra en la presidencia de FAPAV, y dice que hay que hacer cosas. Y yo que sé, pues hacemos ese libro “Reinventar la escuela”, hacemos el vídeo sobre la luciérnaga, no sé si lo conoces, sobre la evolución de la escolarización, tomando como ejemplo un instituto, que es el nuestro, y cómo han cambiado, de los niños que vienen, de las relaciones, si pues no, ahora no lo tendré por aquí, pero sí,... (...) y después bueno, pues eso, organizando las últimas jornadas en Xàtiva, estas de secundaria. Pues eso es lo que ha influido más, el encontrarme a Carmen Molina para aquí para allá, a las personas que están en la FAPAV y conocer sobre todo, cuáles son los intereses ocultos en educación que no se ven.

La percepción de sí mismo como ‘más conservador’

Este trayecto se detiene en un territorio en el que Xosé Manuel hace síntesis no sólo del recorrido realizado, sino de cómo se percibe en estos momentos. Es un territorio para el balance, que refleja una vez en esta historia los tránsitos por los que un profesor innovador didácticamente y comprometido socialmente ha ido pasando en estos treinta años.

Hoy en día, seguro que se ha retrocedido mucho. Yo me veo dando clases en el año 2005, que estamos ahora, y me veo más conservador que en el año 96-97, que volví al aula. Eso de alguna manera me dice que es lo que esta pasando para que yo mismo me vea que voy hacia atrás.

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?”. Y tú por más que lo explicas, pues crees que no te entienden. A lo mejor es una creencia, pero bueno es una constatación en mi caso, porque no han querido nunca utilizar el material que yo proponía, ni la manera de trabajar, más que en un año que tuve la suerte de tener una persona que sí quería, el resto de compañeros no. Entonces, cuando te ves con eso de la

presión, y por otra parte te ves, en Geografía de segundo de bachillerato con la necesidad de una prueba, que también de alguna manera te condiciona, pues poco a poco te vas viendo, digamos más académico y con falta de percepción de lo que son los intereses de las personas que están delante de ti, y que tienes que estar, yo creo que un poco vigilante. Yo 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.

Y es que la insistente campaña a principios de la presente década, coincidente con los gobiernos del PP, contribuyó a que un ambiente de pesimismo y resignación de extendiera por los centros de secundaria. Pesimismo ante lo que se percibía como una situación que, con la democratización de la enseñanza, impedía ejercer la labor de especialista, dirigida hacia el sector de estudiantes que irían a la universidad que durante los casi 20 años del BUP había sido la finalidad del profesorado. Resignación, porque esta situación había obligado a un reposicionamiento nunca aceptado desde sus posibilidades, sino desde sus aparentes carencias. 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. Entonces 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. Cosa que antes del curso 96-97 parece que te interesaban más y ahora parece que te interesan menos.

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.

(..) Se ve uno como un poco más conservador o atrapado quizás por la cultura escolar. En la cultura escolar, por eso antes lo decía, no se pueden abrir puertas. La cultura escolar te atrapa, porque llega un momento que tienes dudas: ‘¿mis alumnos estarán aprendiendo?’, ‘¿suspenderé a pocos?’, ‘¿suspenderé a muchos?’, ‘¿soy justo cuando evalúo?’. Entonces, todas esas preguntas te van cerrando, te van acotando tu libertad de movimientos, te quedas después muy restringido a qué enseñas, qué corriges, qué apruebas, qué suspendes, y no tienes capacidad de moverte en otros campos, no?

(..) Por ejemplo, antes me preocupaba menos 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 con las familias o con 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, que otro profesor pues 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 mi me ha ido bien, me ha gustado.

Por último, algo que le permite a Xosé Manuel no perder fuerza como profesor es su búsqueda constante de trabajar con otros, que él mismo identifica como una opción no meditada, sino una necesidad “de trabajar con personas en las cuales tú también puedas confiar y saberte acompañado”. Ejemplos de esta necesidad aparecen a lo largo de toda su narración: con los Geógrafos Gallegos y la Sociedad Gallega de Geografía, con el Grupo Tosal en Alicante, con Gea-Clío en Valencia, y ahora con su participación en la Federación de padres y madres de la provincia de Valencia.

De aquí que la trayectoria de Xosé Manuel, su capacidad de entrar y salir de la Escuela haya sido una constante; donde la 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.

Referencias

- Birbili, M. (2005). *Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark*. European Educational Research Journal, 4, (3), pp. 313-320.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle B., Good T. y Goodson I. (eds.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp.99-165). Barcelona: Paidós.
- Cambre Marino, X. (1975). La problemática de la educación en Galicia. *Cuadernos de Pedagogía*, 10, (no aparecen las páginas en la versión digital de la revista).
- Capitán, A. (2000). *Educación en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Carbonell, J. (2003). La pedagogía no oficial. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 110-113.

- Carbonell, J. (2005). Un largo camino. Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, P.p.48-53.
- Contreras, J. (2002). Políticas del currículo y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En Ian Westbury (comp.) *¿Hacia donde va el currículo? La contribución de la teoría deliberadora*. pp. 75-109. Massanet de la Selva (Girona): Pomares.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gómez Llorente, L. (2004) En torno a la confesionalidad de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 334, pp. 50-57.
- Hall, S. (2000). Who needs identity? En Du Gay, P., Evans, J. & Redman, P. (eds.) *Identity: a reader*. Londres: Sage y Open University.
- Haynes, L. (1986). Introducción. En Elliot, John et alt. *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Huberman, M., Thonson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle B., Good T. y Goodson I. (comps.) *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. (pp.19-98). Barcelona: Paidós.
- Lledó Becerra, Á. I. (2003). ¿Sueña la Administración con tutores eléctricos? *Cuadernos de Pedagogía*, 325, pp. 86-90.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 85-89.
- Puelles, M. (1999) [1980]. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Sancho, J. M. (2006). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. En J. M^a Sancho (coord.) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: AKAL/UNIA. pp. 15-36.
- Stenhouse, L. (1984 [1981]). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.