

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

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

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>



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

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

“El activismo supone una actividad central, activa, consiste en actuar con vistas a cambiar ‘las reglas inmanentes del juego’” (Dale y Densmon, 2003:36).

Una primera caracterización

La investigación en la que se inscribe la realización de esta historia profesional de vida partía de la hipótesis de que los “procesos de reestructuración de la profesión docente que han tenido lugar fruto de las reformas educativas y los cambios sociales acontecidos en España desde 1970 han afectado de una manera profunda a la identidad y al perfil de esta profesión”. En la base de este supuesto se encuentra la controversia, no resuelta, del peso de la estructura social vs. la capacidad de acción de los sujetos en la construcción de sus identidades, en este caso profesionales.

En las 12 historias realizadas se encuentran evidencias del poder de la *estructura* en la medida que los cambios estructurales han *condicionado* las vidas profesionales de estos y de la gran mayoría de los docentes. Pero también de la capacidad de acción de los sujetos no sólo para intentar cambiar unas disposiciones escolares y unas prácticas docentes cuando les resultan insatisfactorias y situarse frente a los cambios desde posiciones diferenciadas, sino también para intentar transformar las propias estructuras sociales.

Si podemos afirmar que esto es así en cierta medida en las doce historias desarrolladas en esta investigación, desde luego lo es en el de M^a Antonia, que con casi cuarenta años de experiencia profesional no sólo cuenta con el historial docente más dilatado del conjunto de los profesores estudiados, sino que en su experiencia vivida -en su historia *corporeizada*¹ reconstruida a través de dos largas entrevistas y plasmada en este texto- hace gala de la independencia de su pensamiento y su acción, de su voluntad de promover cambios en la escuela y en la manera de pensar sobre ella, de su decidida posición crítica frente a lo establecido, a pesar de que esta forma de actuar le cree conflictos, momentos de aislamiento y, en los últimos tiempos, un cierto desencanto.

La historia profesional de M^a Antonia, que en muchos aspectos se desarrolla en paralelo con la de Juana, que también cursó estudios de magisterio y empezó a trabajar en la escuela por la misma época, comienza en 1968 en plena dictadura franquista, pero en un clima de lucha por las libertades democráticas y revuelta social internacional². En un país en el que

¹ Pierre Bourdieu (1981) utiliza la estrategia de distinguir entre la historia objetivada y la historia corporeizada para tratar de resolver el problema de la oscilación entre el individuo totalmente libre y consciente y el completamente determinado por la estructura, algo que suele suceder al estudiar las instituciones.

² La década de 1960 estuvo marcada por la lucha por los derechos civiles de los negros en los Estados, que desembocaron en la revuelta estudiantil en la Universidad de Berkeley. Los efectos a largo plazo de esta hecho fueron considerables y Berkeley se convirtió en el buque insignia de la protesta estudiantil del mundo

el sistema escolar, con el paréntesis de la Segunda República, seguía de forma inercial una ley (la Moyano) de 1875, aunque sonaban aires de reforma y la Ley General de Educación de 1970 estaba a punto de ver la luz. En un momento en el que máximo nivel de escolarización se daba a los 6 años (88,7%), siendo a los 14 del 40,6% (10,2% correspondiente a primaria, 24% a bachillerato general y técnico, 4% a formación profesional y 0,6 a enseñanzas técnicas de grado medio y magisterio). En un contexto en el que dos tercios de los 20.807 alumnos (4% de la población de estudiantes) que con 18 años cursaban enseñanzas técnicas de grado medio y magisterio y un tercio de los 16.216 que a la misma edad estaban en la universidad (3,1% de la población de estudiantes) eran mujeres³. En un lugar en el que la renta *per cápita* media era de 31.273 pesetas –unos 180 €- siendo la media de Andalucía de unas 25.000 –150 €- (MEC, 1969). Además, los valores de la democracia eran un sueño por el que valía la pena luchar.

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

M^a Antonia forma parte de un importante colectivo de docentes que crecieron sin *maestros*; construyeron su identidad personal y profesional desde la conciencia del no saber, de la necesidad de tener que aprender casi todo y de tener que cambiar lo que ellos habían vivido alejándose de los modelos vigentes y cuestionando todo lo que sonase a autoritarismo, a realidad dada, a sumisión asumida; y no esperaron a que los autorizaran sino que *se-autorizaron*. Un grupo que, como la propia M^a Antonia, formó parte o estuvo en la órbita de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Una iniciativa surgida a comienzos de 1970, vista por algunos como:

“la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente) (...) En ese diálogo crítico con el Estado, los MRP hablan con autoría y autoridad. Tienen su propio discurso pedagógico (Martínez, 2002a:85-87).

Una forma de entender el trabajo del docente que marcó y caracterizó a muchos maestros y que para Joaquín Ramos (Autoría compartida, 2001:53) todavía pervive:

“en algunos colectivos docentes MRP y en profesores con un fuerte compromiso social, que perciben la escuela no como una actividad laboral, sino como una acción que intenta transformar la realidad social”.

Pero también se trata de un grupo caracterizado por ser:

entero. Uno de los episodios más singulares fue el de mayo del 68 en París que tuvo importantes repercusiones en los movimientos de lucha social de distintas partes del mundo, entre ellas España.

³ Sobre todo en magisterio y enfermería.

“una formación social de finales de los años de 1960 y principios de los de 1970, con dificultades para adaptarse a los nuevos requerimientos de la llamada globalización [con] unas prácticas de formación e intercambio profesional que a menudo tropiezan con los ritmos cambiantes, los tiempos inestables y la fragilidad de otras culturas del trabajo y de la socialización profesional (Martínez, 2002b:88).

La reconstrucción de la estructura de la historia de vida de M^a Antonia no es sólo un relato cronológico de su trayectoria profesional, sino también una narración diacrónica de los aspectos más significativos en los que ella centra las dos conversaciones mantenidas con nosotras. La primera comenzada desde la petición de que nos explicase su vida profesional indicando los momentos significativos de cambio y cómo se había ido enfrentando a los mismos. La segunda dedicada a profundizar, aclarar y ampliar algunos de los contenidos tratados en la primera. El texto se articula en torno a las temáticas que emergen del análisis de las entrevistas: su posición frente al mundo y su trabajo; su sentido del cambio; la imagen de sí misma; su trayectoria profesional y formativa; la vida en la escuela actual; los cambios en el sistema de control, los niños, las familias y de la propia necesidad de cambiar. Sólo en la reconstrucción de su trayectoria laboral hemos seguido una línea temporal. En la redacción de la historia hemos seguido un estilo narrativo que integra las explicaciones e interpretaciones realizadas por los investigadores y las aportaciones del M^a Antonia (en cursiva). En ocasiones, para no romper el ritmo narrativo, introducimos explicaciones, análisis o interpretaciones mediante notas a pie de página.

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

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

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

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

...yo he salido siempre [de todos los problemas] porque nunca he tenido miedo, cuando he tenido conflictos siempre, siempre, siempre mis compañeros tenían más miedo que yo, siempre. Estaban muy preocupados, yo nunca estaba preocupada. Yo decía: -"Yo no he hecho mal, pues tengo que salir. Porque si no he hecho mal, ¿por qué me van a castigar? (...). Tengo que salir porque no he hecho nada, al contrario". Y siempre he salido y nunca he tenido el apoyo de los compañeros, porque además yo tampoco quería tenerlo. Porque en ellos había muchos intereses. Como no creían en nada de lo que yo hacía ¡cómo me iban a apoyar! Un apoyo falso...

Esta manera de asumir sola las situaciones conflictivas, sin tener ni buscar el apoyo de quienes "no creen en ella", es un énfasis permanente en la reconstrucción de su historia. Una historia que, como muestran los siguientes extractos de las conversaciones mantenidas, habla del *castigo* que le han inflingido o intentado inflingir por negarse a cumplir las normas o no callar lo que creía que debía decir.

Cuando mi hija se fue a vivir sola, yo dije: -"La niña de M^a Antonia se ha independizado". ¡Hombre!...reivindicaba que me hicieran un regalito para mi niña, mi niña era como las demás, o ¿es que debía casarse como los demás y llevar allí el álbum de fotos?

Juana: ¿Y no te regaló nadie nada?

M^a Antonia: No, un poco me castigaban a esos niveles, ¿me entiendes?

Yo estaba segura de que a mí no me iban a hacer nada. A las demás no lo sé. Yo tampoco lo hubiera aceptado, pero creo que en el claustro se tendría que haber hecho un mínimo reconocimiento, por haber estado 25 años trabajando ahí. Simplemente despedirse, decir: -"Habéis estado trabajado aquí tanto tiempo,... habéis hecho aquí muchas horas, mucho esfuerzo...muchas ilusiones, muchas cosas, pues [por lo menos] que os vaya bien en el sitio donde vais a estar"...

Juana: Nada, ni una palabra...

M^a Antonia: No, no, para nada...a nadie, o sea, en el lote estaba yo, pero vamos que si soy yo sola tampoco lo tengo, eso estoy segura...yo creo que esa es una forma de castigar.

En la segunda entrevista matiza:

"Os estaba contando de qué forma me castigaban a mí en el colegio, o lo que yo percibo, igual no es así

¿Por qué voy a trabajar el Quijote, porque lo dice la Administración, pues yo no lo trabajo, que me quiere castigar, pues que me castigue.

M^a Antonia se refiere a su manera de posicionarse frente a los problemas, en distintos momentos de su vida profesional. En la época de la transición de la dictadura a la democracia, siendo presidente Adolfo Suárez, se empezó a trabajar el tema de los estatutos de centro. Ella no estaba de acuerdo con el modo de hacerlo porque consideraba que interfería en el proceso de participación directa que se quería impulsar en los centros y se puso una pegatina que ponía: "No a los estatutos de centro". Sus alumnos, que eran de

segunda etapa de EGB (11-13 años) le preguntaron que por qué la llevaba y ella les explicó *“que nos iban a recortar muchas cosas de las que hacíamos en la escuela, que no tendríamos tanta libertad, o sea, una serie de cosas”*. Así que ellos también se la pusieron y la directora la denunció *“por hacer política”*. Cuando el inspector la fue a entrevistar le preguntó que si hacía política. Y ella le dijo:

...si hacer política es decir lo que uno piensa, sí, hago política pero no solamente la hago yo, la hace todo el mundo...la hace el que está a favor y el que está en contra, simplemente que desde posiciones diferentes.

Después de ser seleccionada para formarse como asesora de Centro de Profesores quedar la primera de la lista al hacer el curso y ser la última en ser contratada como tal, era consciente de la imagen que sobre ella tenían los demás:

... yo era una persona conflictiva en la medida, que yo no me callaba las cosas y si tenía un conflicto iba hasta las últimas consecuencias. Ellos eludían toda persona que les pudiera traer problemas, o que les pudiera ser molesta. Así que, evidentemente, en la medida que pudieron me tuvieron alejada de todo.

En un momento en que la administración de Andalucía, dice que el profesorado sustituya a los compañeros que faltan al trabajo por el motivo que sea con las horas libres, M^a Antonia plantea en el claustro que eso no le parece correcto. *“Porque hay un montón de gente en una bolsa de trabajo y si nosotros hacemos ese trabajo, no van a acceder al trabajo, por lo que estoy en contra de que nosotros les sustituyamos, sobre todo lo que son sustituciones largas”*. Así que se negó a hacer sustituciones y cada vez que le mandaban *“un papelito”* para sustituir, ella mandaba un fax.

Hizo un escrito explicándole al consejo de dirección las razones por las que se negaba a sustituir, y cada vez que la mandaban sustituir, mandaba un papelito al inspector y la delegada explicando las mismas razones de porqué no sustituía. Por ello, se fueron acumulando papeles, hasta que un día el director se cansó y la denunció a la delegación. Se le abrió un expediente administrativo y nombraron un inspector instructor para llevar el caso, *porque era una desobediencia a una autoridad y eso está considerado una falta grave, tan grave, que podías ser incluso cambiada de comunidad.*

En torno a esta problemática, mantuvo muchas entrevistas con el inspector y estuvo mucho en la delegación y le preguntaban:

“¿Qué pasa, por qué viene?”. Yo a todo el mundo le decía lo mismo, lo hacía aposta. Les decía: -“Resulta que cuando estaba en la administración de la dictadura me dieron un voto de gracia por mi trabajo y ahora en la democracia me han abierto un expediente administrativo, porque me dicen que tengo que ser obediente, aunque mi director sea un inepto, me parece muy fuerte ¿no? Porque digo yo que yo sabré pensar y podré decidir, como para que me obliguen a ser obediente como si yo fuera una niña pequeña”.

Al final tuvo que hacer un montón de papeles, con abogados, y lo que hicieron fue descontarle del sueldo las horas que no había sustituido.

La gente en mi colegio estaba un poco 'acojonada', pero vamos a mí me daba igual, porque, mira, si tú tienes una convicción ideológica, pues la tienes que llevar hasta sus últimas consecuencias.

M^a Antonia parece haber asumido en su trayectoria el compromiso de expresar su punto de vista frente a cuestiones de diversa índole, y al mismo tiempo, de aceptar las consecuencias que esto le comporta. Un posicionamiento en el que sigue instalada con fuerza en la última etapa de su vida laboral.

...seguir trabajando como siempre, vamos, que no me voy a vender a nada ni a nadie. Quiero decir que voy a seguir luchando hasta el final, hasta el último día, por lo que yo crea.

La ilusión de ser maestra y el sentido del cambio

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

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

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

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

Como no podría ser de otro modo, la vida profesional de M^a Antonia está profundamente conectada con su propio tiempo. Un tiempo que coincide en este caso con el paso de una situación de dictadura a una incipiente democracia y a Bdlá mejora de las condiciones generales de vida, con el consiguiente aumento del consumo y sus problemáticas asociadas.

Pero sobre todo, un tiempo que va en paralelo que al deseo de un grupo importante de docentes agrupados en torno al Movimiento de Renovación Pedagógica, que como mencionábamos anteriormente, no sólo querían cambiar la escuela sino también la “realidad social”.

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

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

A mí me gusta mucho estar trabajando con los niños y con la escuela y, de hecho, siempre estoy... Por ejemplo, llevo muchos años trabajando el tema, que después lo he aprovechado también para la escuela, de todo lo que es la astrología, y muchas otras cosas, desde otras formas diferentes de ver a las personas. Como eso no son ciencias, la gente dice que no son ciencias, como que no le echan cuenta. Pero que te aporta unas visiones muy interesantes del trabajo. Tengo que introducir algo nuevo, porque si no, la escuela es muy...muy aburrida... Porque no hay proyectos que te ilusionen, sino esos proyectos, como he repetido a lo largo del tiempo que llevo hablando, totalmente burocráticos, de papeles, pero no es algo que te comprometa, no es algo que te haga cambiar....⁴

Autores como Hernández (2000) hablan del fenómeno de la “calma blanca”⁵ como metáfora para entender lo que sucede en las escuelas primarias en las que la situación de *tranquilidad* se convierte en un cierto inmovilismo y una cierta rutinización en la forma de trabajar, contribuyendo a crear un cierta impresión de limbo o “calma blanca”. Un

⁴ Para contrarrestar esta sensación. M^a Antonia, siente que continúa su compromiso social en un bar que regenta junto a sus hijos, al que dedica parte de su tiempo fuera de la escuela que, como en todo Andalucía, acaba a las tres de la tarde. *Allí en mi bar, que va mucha gente joven, yo siempre les pregunto, hablo con ellos: -“¿Tú por qué no presentas a este proyecto? Venga, te tienes que presentar al proyecto”. Pero: -“¿Qué hago?”. “Pues vete por aquí, vete por allí”. (...)Hay mucha gente joven perdida, no te puedes ni imaginar.... Totalmente perdida y yo me siento mucho con ellos y entre bromas les voy dando pistas y tenemos unos debates y unas conversaciones más profundas que las que tenemos en la escuela.*

⁵ “Calma blanca” es el termino que utilizan los marineros para definir el momento en el que se encuentran en medio del mar, envueltos por una espesa niebla y sin viento. Este fenómeno atmosférico tiene ciertas similitudes con la situación en la que se pueden encontrar algunas escuelas primarias: envuelta por una niebla de autosatisfacción, sin viento (sin innovación, sin proyecto para repensarse, sin cuestionamiento y crítica porque no está pasando nada y sin darse cuenta de que los niños, las niñas y el mundo están cambiando.

ambiente que puede llevar a la creencia de que existe una forma unificada y permanente de entender la enseñanza y el aprendizaje que lleve a negar u ocultar otras formas y maneras de pensar incluso entre los miembros de la propia escuela. El talante innovador de M^a Antonia y su propia interés por disfrutar de lo que hace la llevan a buscar formas de romper esa calma y de no aburrirse ni aburrir a los niños.

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

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

M^a Antonia se resiste a su manera de lo que ella considera prácticas rutinizadas, inerciales y poco reflexionadas desde el punto de vista educativo. No parece resignada a dejar de luchar por el tipo de sociedad que le gustaría contribuir a crear.

El día de Andalucía, o el día de la constitución, se sacan las banderas de España, de Andalucía.... un día dije que yo no iba a salir con mis niños para eso, porque puesto que en el proyecto de centro nos habíamos definido como gente pacifista, yo consideraba que el tema de izar las banderas era algo que correspondía a los cuarteles y los cuarteles representaban una serie de cosas ideológicamente, y yo no iba a salir. La gente se cabreó mucho y llaman al inspector. Siempre llaman al inspector. El inspector contesta que a mí no me pueden obligar, pero que si alguien quiere hacerse cargo de los niños, pues que se haga, y me pareció muy fuerte. Eso fue un año, al año siguiente todo el mundo estaba con la expectativa de qué iba a hacer yo. "¿Vas a salir o no vas a salir?". "No sé, ya veré, ya veré lo que hago". Yo no decía nada, porque no quería desvelar nada. Me pongo a dar la clase y ya está...Entonces, me disfracé como las maestras de la dictadura, como era mi maestra de chica, con el babi blanco, el velito, el misal y a todos los niños los disfracé con los babis blancos y fuimos todos en fila, callados, a izar la bandera. Aquello fue un..., a la gente le sentó como tres patadas en el estómago. Era para poner en evidencia que estábamos haciendo un acto que era totalmente de la dictadura. Y una incoherencia grandísima. En ese momento no me dijeron nada. Las cosas salieron con posterioridad, pero se crisparon, porque puesto que yo me veía obligada -digamos que entre comillas,

porque me podría haber mantenido en mi clase-, a salir con mis niños, porque no quería que mis niños estuvieran con nadie. No por nada. Porque: -“Cuando vosotros no queríais ir de excursión, ¿me dejabais que yo me llevase a los niños, pues entonces, por qué voy a dejar a mis niños que salgan a izar la bandera?”. Además, me parecen contradicciones muy gordas. Si tú estás definiendo un colegio como pacifista, una serie de cosas, ¿qué hacemos aquí izando la bandera y cantando, tocando el himno nacional, por qué, en un colegio público?...

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

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

Para Gale y Densmore (2003:36) este fenómeno que señala M^a Antonia resulta consustancial con las políticas neoconservadoras desarrolladas desde la década de 1980.

“En ocasiones, los profesores entienden la política educativa como un “hecho consumado”, que les deja pocas alternativas que no sean la de aceptarla –opción que resulta admisible siempre que la política en cuestión coincida con los valores del propio docente-, o bien la de rechazarla y quedarse “arrinconados”, sin autoridad alguna para cuestionar su legitimidad. Este es el dilema que plantean a aquellos profesores que desean una educación democrática y socialmente justa para el alumnado las políticas que proponen valores alejados de esos principios. (...) el aprieto en el que se encuentran los docentes cuando se dan dichas circunstancias es el resultado de concepciones políticas separadas de la práctica y que carecen de formas tácticas de compromiso”.

Pero sobre todo M^a Antonia reclama reconocimiento por la labor desarrollada durante casi cuarenta años.

La imagen de sí misma como maestra

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

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

Esta sensación de sentirse avanzada a su tiempo se refleja en su interés y dedicación a la innovación educativa. Desde el comienzo de su trabajo, y quizás más por intuición y deseo de alejarse de su propia experiencia escolar que por formación pedagógica⁶, desarrolló innovaciones de distinto tipo. Entre ellas las relacionadas con la evaluación, la autoevaluación, la organización de la clase, la biblioteca en la clase y el escaso uso de los libros de texto.

En los primeros años de su carrera, en un centro de Loja del Río y coincidiendo con la puesta en práctica de la LGE, su práctica innovadora he hizo ganar “un voto de gracia”.

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

En aquel momento cuando empecé [las innovaciones] eran intuitivas, después ya con el tiempo, y con la información que he tenido, a través de los Movimientos de Renovación, de los libros que leía, de todo ese tipo de historia, tú ya vas construyendo el concepto a nivel teórico de otra forma. Pero cuando yo lo hice era totalmente intuitivo. No tenía que ver con nada, porque esas cosas en la escuela no existían. O sea que yo, para nada, en ningún momento he sido una maestra tradicional, en el sentido de la palabra, de apegada a los libros de texto, ni nada, yo prácticamente nunca he trabajado con libros de texto, desde el principio por propia intuición.

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

...la escuela te llega a aburrir, y yo no me quiero aburrir... Yo trabajo mucho..., siempre he trabajado muy al día, desde la improvisación... Pero no desde la

⁶ M^a Antonia, al igual que Juana, se formó en las antiguas Escuelas Normales de Magisterio. Estas instituciones tenían un estatus de *formación profesional*, ya que se accedía a ellas desde el bachillerato elemental y no dependían de la Universidad, sino directamente del Ministerio de Educación. Su currículo formativo, constituido por unas catorce materias anuales, incluía asignaturas como caligrafía, trabajos manuales, formación del espíritu nacional, además Pedagogía y Didáctica, Filosofía, Lengua, Matemáticas, Física, Química, etc. Siempre con la *coletilla* de “y su didáctica”, aunque en la práctica consistía en el estudio de esas materias y no en cómo enseñarlas a niños y niñas de primaria.

improvisación, porque yo tengo mis ideas muy claras de qué es lo quiero. Lo que sí trabajo desde la improvisación, a través de los materiales que uso, porque afortunadamente tengo muchos recursos. El cielo, o quien quiera que sea, me han dotado de esos recursos. Entonces, en un momento dado, a mí se me ocurren muchas ideas sobre cómo puedo trabajar. A lo mejor es un reto que yo misma me he buscado. Yo necesito de esas cosas ahora mismo para venir a la escuela, porque la escuela te cansa, te aburre.

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

Trayectoria profesional e itinerario formativo

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

He hecho muchas cosas diferentes, no solamente estar en la escuela, también he estado de asesora [en un CEP], he trabajado dando un módulo del CAP, he hecho colaboraciones con la Universidad, lo más importante es que he trabajado durante muchos años en los Movimientos de Renovación, donde yo considero que he adquirido mi formación más importante. En donde realmente me he formado a todos los niveles y, bueno, es algo que siempre lo voy a valorar y lo voy a tener como un recuerdo especial, por muchas razones.

En su tránsito desde la escuela franquista a la actual se ha ido difuminando el sueño de una escuela y una sociedad asentadas en los principios de la democracia “real”. En este sentido, la vida y el pensamiento de M^a Antonia parecen hacer suya la argumentación de Lummis (1996:15) de que:

“‘democracia’ fue alguna vez una palabra de la gente, una palabra crítica, una palabra revolucionaria. La han robado los que gobiernan a la gente, para añadir legitimidad a su gobierno. Es el momento de recuperarla, de restaurar su poder crítico y radical... Es una llamada, entonces, a la rectificación de nombres. Esto significa insistir en que la palabra ‘democracia’ se utilice sólo para describir cosas democráticas”.

De la escuela ‘medieval’ a la ‘democrática’

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

El primer año que estuve trabajando estuve en un patronato, que era una escuela en un cortijo en medio del campo. El patronato pertenecía a la marquesa de los Ríos, donde se alojaba la madre del rey cuando venía aquí, a Sevilla. Eran, lógicamente, gente muy conservadora, gente con una formación religiosa muy marcada. Así que hubo una serie de conflictos, por el tema de cómo se concebían las cosas... No, no me pagaban lo que me tenían que pagar...y, en fin, que renuncié hasta a cobrárselo, porque yo no tenía ganas de humillarme.

El marqués iba todas las semanas a pagar a los obreros, y siempre me decía que no tenía dinero para pagarme, cuando iba con el dinero para pagar...pero bueno. .. Cuanto más dinero tienes.... Así que nada... después de ahí, concursé y me fui a Lora del Río, donde estuve trabajando diez años. Allí hubo experiencias de muchos tipos.

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

En el primer colegio [de Lora del Río] que estuvimos, que estuve, que fue donde me dieron el voto de gracia, tuve enfrentamientos con el director. Entonces había las permanencias, que era cuando los niños estaban un tiempo más, y yo me negué a pagarle al director su parte proporcional, entonces, tuve un conflicto⁷. En el segundo colegio que estuve, que había un director que era de Fuerza Nueva⁸, pues también tuve problemas con él...También tuve problemas porque tenía una concepción muy rígida, y bueno, me quiso buscar un lío con los niños. Entonces yo daba religión en segunda etapa, y...era en Navidad, y los niños querían faltar... -“Bueno si os ponéis todos de acuerdo no hay problema, no venís ninguno, y nada”. Entonces, armó un follón, las cosas salieron bien, porque en realidad era una pamplina, no hubo ninguna historia. Entonces surgió la oportunidad de que allí en Lora hicieron un colegio nuevo, que inauguraron los reyes, que se llama Reyes de España, y tenía que rellenarse con gente, y yo me fui voluntaria. Éste fue el segundo colegio.

En el tercer colegio al que me fui se refugiaron, digamos, toda la gente de izquierda de Lora del Río. Lora del Río era un sitio donde había mucha gente de izquierda, mucha, mucha, mucha gente del PC, del partido comunista, incluso los que eran los curas entonces. Había muchas reuniones clandestinas, bueno,

⁷ En las escuelas estatales franquistas a los maestros se les pagaba relativamente mal, por cinco horas de clase al día, mientras en la escuela privada el alumnado pagaba y recibía seis. Esto llevó a que durante bastantes años, hasta la década de 1980, los centros públicos diesen una hora más de clase al día, llamada permanencia, por la que los niños pagaban un tanto al mes. Normalmente el director, que no daba clase, recibía una parte de lo que recaudaba cada maestro o maestra. Juana, durante el curso 1975-1976, también vivió una situación de conflicto en un colegio de Santa Coloma de Gramanet, cuando ella y otros compañeros se negaron a impartir esa sexta hora y a cobrar por ello.

⁸ Se trata de una organización política franquista española de extrema derecha creada en 1966 alrededor de *Fuerza Nueva Editorial SA*, que con diferentes cambios de nombres pervivió hasta 1985.

muchas historias. Era un colegio politizado y que también tenía un nivel de innovación muy grande, permitían muchas más cosas y, de hecho, nosotros estábamos siempre en claustro permanente, discutiendo. Fue un sitio de aprendizaje. Digamos que ahí estabas más apoyada, porque se compartían más cosas a nivel ideológico, más global...Se estaba más por la transformación, participábamos. Teníamos niños que venían del campo, entonces, si ellos tenían problemas, nosotros colaborábamos con ellos en la huelga, o sea una serie de cosas que claro. ¡Uh!...éramos los rojos de allí del pueblo.

Y después ya fue cuando me vine a Sevilla, y en Sevilla he estado 25 años en Hermanos Machado, allí ha habido de todo. (...) Tenía un proyecto bonito, junto con el colegio, un proyecto más de transformación. Entonces estaba muy en auge todo ese tema. Se trababa de colaborar y trabajar más con el barrio, con las asociaciones de vecinos. Era un proyecto interesante. Podíamos haber elegido otra escuela y elegimos esa, por el tipo de proyecto. Pasa que, claro, en los colegios hay de todo, y digamos que en el colegio había como dos bandos, una serie de gente más innovadora, y gente muy conservadora. Ahí hubo ya muchos enfrentamientos a esos niveles.

Fue un periodo, por un lado, de un poco de ilusión, porque pensábamos que realmente íbamos a encontrar apoyo, íbamos a encontrar cosas. Con el tiempo, vimos que no era así, sino que ellos iban recogiendo historias, iban dejando al lado del camino aquella gente que les cuestionaba, o que les incordiaba de alguna forma. Al principio, fue cuando todo el tema de los seminarios permanentes, de los grupos de trabajo, de cuando la Consejería creó toda una infraestructura, digamos, de renovación y de cambio a nivel de la educación. Pero, en realidad..., muchas de esas cosas, después, eran ficticias, porque al PSOE le entró muy pronto miedo⁹. Entonces, sospechaba de todo el mundo y no confiaba en nadie y, claro, empezó a buscar a gente inepta, pero que confiaran, que dijeran a todo lo que ellos decían que sí, con lo cual eso perjudicó a muchos, a muchos niveles.

Aprovechando esa coyuntura, hicimos proyectos de innovación. Aquí en Andalucía, desde mi colegio se hizo el primer proyecto de innovación de educación sexual, donde participaron los profesores, los padres y los alumnos. Fue un proyecto muy bonito, aunque nos llamaron de la consejería y tuvimos que modificar una encuesta, para que nos pudieran dar la subvención. Era una encuesta que iba dirigida a los padres, pero que ellos consideraban fuerte, porque era un poco sobre costumbres sexuales,... Pero, bueno, dijimos que sí. La cambiamos y pudimos tirar con el proyecto para delante. Un proyecto, que se llevó a cabo durante dos años.

Hicimos un proyecto muy bonito de organización del aula a través de los talleres, con una filosofía.... No tiene que ver nada con lo que después la gente llegó a entender por los talleres, aquello tenía una filosofía y una serie de principios, aunque, después, se ha hecho muy 'light'. No tenía nada que ver con las cosas

⁹ Se refiere la importante corriente de innovación educativa que tuvo desde mitad de la década de 1970 impulsado por los Movimientos de Renovación Educativa y los Colegios de Licenciados, en el caso de enseñanza media, que marcó toda la primera fase de la reforma en la primera legislatura del gobierno socialista. Una corriente de abajo-a-arriba que quedó profundamente marcada por la decisión del segundo gobierno de este partido de impulsar una reforma de arriba-a-abajo (Hernández y Sancho, 1995; Sancho, 1998).

que se hicieron con posterioridad. Esa fue una época de la educación bonita, en el sentido de que..., un poco todavía se estaba en los primeros momentos y, de alguna forma, permitió más el intercambio. Había más ocasiones de contacto con otra gente. Pero, después, les empezó a entrar la paranoia, [el PSOE] quiso apoderarse de todo y empezaron a excluir y comenzaron a tirar. ¡Claro!..., la concepción política de todos era diferente, aunque hubiera cosas en común, pero después había grandes diferencias. En la medida que eso se hacía patente, ya tú eras un elemento que incordiaba, entonces, ya te iban a apartando. No me refiero a mí concretamente, que yo nunca tuve un cargo importante, pero mucha gente de mi colectivo sí tuvo cargos y, al principio bien, pero después fueron apartándolos. Ese periodo, es un periodo de muchos tiras y aflojas. Porque, cómo explicarte, por un lado, te podías sentir apoyado, pero por otro, te daban caña. Vamos, yo allá en mi colegio, ya te digo que he tenido muchas historias. Además....con posterioridad, ya más adelante, empezó el tema de la reforma educativa, yo ya estaba de asesora. Lo de asesora fue también un numerito. Lo de asesora fue por concurso de méritos, con la presentación de un proyecto. Antes de presentarme a eso, había estado un año de lo que se llamaba profesorado de apoyo a la reforma. También presentabas un currículo, y estuve en el Centro de Profesores de Castilleja trabajando un año. Cuando salió la convocatoria, me presenté también. Había trabajado mucho el tema de formación, porque en los Movimientos lo habíamos trabajado mucho con todo el tema de las escuelas de verano, de los congresos de todos los Movimientos de Renovación, y me pareció interesante y me presenté. Cuando sacan el baremo, resulta que a mí me ponen en el proyecto un cero, y cuando voy a hacer las reclamaciones, me dicen que tengo un cero porque lo he copiado de otra compañera. - "¡Cómo lo copié de otra compañera, si yo he estado trabajando antes!".... Hago un recurso, me aceptan el recurso y entro, ya que por el baremo tenía muchos puntos. Al final me admiten el recurso, entro de asesora, hago el curso, -el curso lo hicimos en Córdoba durante un año- y ahí se pactaron unas formas de acceder a ser asesores. Yo me quedé en la lista la primera de Andalucía, por puntuación, y fui la última que entré. Hubo un director general, con el que nosotros teníamos las mesas de trabajo de los Movimientos de Renovación, que me dijo, -"Mira va a salir una plaza para el centro de profesores de Sevilla preséntate". Pero no porque me la fueran a dar, sino para que supiera esa información. Me presenté y me la dieron¹⁰.

¹⁰ La creación en 1984 de los centros de profesores marcó una nueva etapa en la formación permanente del profesorado. Definidos, en el Real Decreto 2112/84, como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad", representan un papel importante en la descentralización de la formación, acercándola al territorio y las necesidades del profesorado. La creación de la figura del asesor, un docente de primaria o secundaria que recibía formación específica mediante un curso intensivo de larga duración, abrió nuevas posibilidades a un conjunto de profesionales que a día de hoy todavía carecen de carrera docente. Para Miguel Pereyra (1984) uno de los impulsores de esta iniciativa, que tuvo como modelo los Centros de Profesores de Gran Bretaña, los desafíos que tenía que asumir esta nueva estructura de formación permanente no eran pocos. Entre otros, la falta de tradición oficial de gestión democrática de las instituciones y la supervivencia de muchos aspectos de sumisión/subordinación de la estructura docente anterior que atentaban contra la idea clave del CEP, es decir, el protagonismo por parte de los enseñantes en su propio perfeccionamiento; la falta de tradición de una evaluación institucional objetiva; el hecho de haberse puesto en marcha en momentos de una crisis económica aguda, que suponía muchas restricciones para el sector público; el hecho de que el perfeccionamiento del profesorado no resolvía por sí

Como asesora del centro de profesores, M^a Antonia se propuso desarrollar un proyecto sobre la *formación política del profesorado*, cuyo eje central estaba en la dimensión *política* de la educación en el sentido de cómo *comprometerse con el cambio*. M^a Antonia sostiene que esta idea suya acerca de la formación tiene más vigencia que nunca, porque no hay transformación de la escuela, porque enfatiza “no pasa nada”. Y esta falta de transformación y mejora de la escuela la achaca, entre otras muchas cosas, a que no se cuenta con el compromiso de los profesores¹¹.

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

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

Cuando tú construyes realmente que la reforma es un cambio social y hay una resistencia muy grande es porque una gran parte del profesorado es muy conservador y no quiere esos cambios... No los quiere y echa la culpa a lo didáctico, pero eso no es verdad porque yo que he estado en el tema de las reformas desde el principio y en los cursos hay mucha resistencia del profesorado. Didácticamente no se llevan los cambios, no, no se hacen con la didáctica, los cambios se hacen más en profundidad. Eso sí es una cosa que me ayuda a descubrirla, de hecho, yo planteo el proyecto desde esa perspectiva, por eso.

Al finalizar su periodo de trabajo en el CEP se incorporó al centro de primaria en el que actualmente trabaja.

mismo los graves problemas de nuestros centros de enseñanza. Sin embargo, este autor encontraba que era la mejor de las fórmulas para evitar el divorcio entre lo que oferta la Administración y lo que los enseñantes demandan.

¹¹ Esta reflexión de M^a Antonia conecta con movimientos actuales de recuperación del compromiso de los docentes reflejados en obras como *Teaching To Change The World* (Enseñar para cambiar el mundo) de Jeannie Oakes y Martin Lipton o *Engaging Teachers* (Profesores comprometidos) de Trevor Gale y Kathleen Densmore.

El sentido del cambio personal

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

[Cuando me separo] estaba trabajando de asesora, en fin, una serie de historias... Los cambios, paralelamente, también se van produciendo a nivel de desarrollo como mujer, tomo más conciencia, aunque yo siempre he sido muy reivindicativa, tampoco tenía problemas a esos niveles. Podía salir, entrar, no, eso no era problema, pero yo sí voy avanzando a muchos niveles... Creo que sí se van produciendo en mí cambios, voy clarificando cosas, voy tomando actitudes diferentes que lógicamente influyen en mi trabajo.

Quizás por eso es una época de gran actividad formativa en el que, además del curso de asesora para el CEP, realiza los estudios de Pedagogía e inicia los de doctorado.

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

Yo Pedagogía precisamente no quería hacer. Quería hacer Sociología, porque a mí me gusta mucho la Sociología, pero la tenía que hacer en Granada. Eso ya suponía una serie de problemas, tenía a mis hijos conmigo, mi padre, el trabajo, en fin, una serie de historias. Entonces hago Pedagogía, porque es lo más factible. En Pedagogía considero que tenía una buena formación, que nunca está de más, y francamente tampoco en la Universidad aprendí tanto. (...) Yo trabajo con el Departamento..., que es más de Sociología de la Educación¹², donde curiosamente mis profesores habían sido alumnos de prácticas estando yo en Hermanos Machado, y son gente que después están en el Movimiento [de Renovación Pedagógica] que tenemos, que estaba vinculado y todo ese tipo de cosas. En algunos niveles aprendo y en muchos otros no aprendo tanto. Pero bueno, como no había pasado por la Universidad, era algo que a mí me apetecía y lo hice en su momento. También, el curso de asesora lo hago separada, entonces me tengo que ir un año a Córdoba y venir todas las semanas, eso supone para mí un esfuerzo muy grande.

Su formación en la práctica vinculada con los Movimientos de Renovación Pedagógica se ve complementada no sólo con los cursos de asesora y la licenciatura de Pedagogía sino con el doctorado. Un doctorado no directamente relacionado con su trabajo como maestra sino con su preocupación y conciencia social.

¹² Se refiere al departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Hice todos los cursos de doctorado y empecé la investigación. La investigación la estaba haciendo sobre la formación de mujeres prostitutas. Me he llevado dos años haciendo un trabajo de campo, me puse en contacto con las asociaciones de Ámsterdam, de todo eso, y un trabajo que tengo...

Se interesa por el tema porque

Sería otra perspectiva, desde el tema del feminismo, de cómo las mujeres nos concebimos unas a otras, de todo ese tipo de historias...

Donde trabajaba –no explica- entonces había

“una zona de prostitución. Entonces, cuando iba a desayunar contactaba con esas cosas, veía todo lo que había por allí. Yo hablaba mucho con las mujeres, con los travestís, con todo eso y empecé a plantearme cuestiones (...) es simplemente mi propia evolución. También trabajo con grupos de mujeres del ayuntamiento en temas de formación. Mi idea es, un poco, no sé, revolucionar, en el sentido de la palabra de movilizar. De que la gente se percate de la situación, de las mujeres, de que seamos solidarias, cómo nos podemos ayudar unas a otras, que las experiencias las podamos compartir, que nos sirvan esas experiencias para nuestros propios desarrollos, todo ese tipo de cosas...

Pero, de momento, el trabajo de tesis está por acabar.

La vida en la escuela actual: el proceso de burocratización

Al referirse al contexto de su trabajo M^a Antonia identifica más inercias, más no-cambios que cambios. En la actualidad vive la escuela, como un contexto burocratizado, definido por papeles, “todo es por escrito”, y al igual que la Administración que la enmarca, un lugar, donde no hay “convencimiento de lo que se hace”. En este contexto sigue luchando por lo que ella cree, además de poner de manifiesto la distancia que ella vislumbra entre el discurso de la escuela, teóricamente no sexista y laico, y la práctica.

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

muchas creencias,... No se puede aguantar que se haya portales de Belén por todos los sitios...

[En este momento] he dejado planteado mi punto de vista. Por lo que veo, este colegio tiene una trayectoria de embarcarse en muchas cosas. Se ha embarcado en muchas cosas a nivel de papel, que la gente no sabía que se estaban haciendo, por qué se estaban haciendo y por qué se dejaban de hacer. Muchos proyectos muy ambiciosos, proyectos europeos, que si el bilingüe, que si un proyecto europeo, un Comenius, no sé de qué... Porque aquí nos enteramos de la mitad de la mitad. ...yo se lo decía a mi compañera de primero, el otro día, que me siento mal en el colegio, en el sentido de que aquí no hay intercambio de nada, no hay un espacio para poder intercambiar nada. Porque, lo que sí recibimos todos los días es un lote de papeles así de grande, todo es por escrito. Pero no hay un espacio, salvo el claustro. Bueno, y algunas reuniones que tenemos de ciclo, pero las reuniones están cargadas de tantas cosas burocráticas... Por ejemplo, ahora se nos plantea el tema del Quijote¹³ ... Yo personalmente, no estoy interesada en hacer el tema del Quijote y tengo mis razones, pero a mí eso me gustaría discutirlo con la gente. ...Entonces no tengo ningún interés en trabajar eso...

O a lo mejor sí, pero desde otra perspectiva, pero no trabajar el Quijote por trabajarlo, porque es una obra literaria maestra, es que no me interesa porque ahora mismo a todos los niveles sociales, se está dando mucha caña con el tema de los héroes patriarcales. (...) Pero en realidad se está volviendo la caña sobre el tema de los valores. Me parecen unas contradicciones muy grandes, trabajar el Quijote, pero el Quijote ¿por qué? Porque lo manda la Administración, o porque nosotros estamos convencidos de que es un trabajo que al proyecto de centro que nosotros tenemos le viene bien. Porque es un proyecto que no tiene que ver nada con el tema de la coeducación, que no tiene que ver con la paz, que no tiene que ver nada con.... ¿Por qué voy a trabajar el Quijote, porque lo dice la Administración? Pues yo no lo trabajo, que me quieren castigar, pues que me castiguen. Pero claro, eso es lo que yo echo en falta del otro colegio que, a pesar de todo, teníamos esos espacios de debate.

Las vivencias expresadas por M^a Antonia ponen de manifiesto una serie de problemas relacionados con las reestructuraciones escolares actuales en las que los gobiernos creen firmemente en el control sobre las escuelas. Este clima de aumento creciente de la burocracia y pérdida constante de autonomía y sentido de las escuelas inglesas, que gozaban de una enorme independencia y libertad administrativa y pedagógica, llevó a un profesor inglés a escribir un artículo en el *Times Education*, con el elocuente título “*Me marchó*”. Sus razones principales eran:

“considerar que actualmente en las escuelas sólo hay tonterías burocráticas es, no obstante, no entender el fondo de la cuestión. La educación siempre ha tratado de la libertad. Pero ya no existe libertad. Se acabó. La iniciativa y la inventiva están prohibidas. Las escuelas se han convertido en parte del Gulag. ¿Cómo si no podrían controlar los inspectores la duración de la clase de lectura con

¹³ Cuando hicimos las entrevistas se estaba celebrando IV aniversario de El Quijote, con tal motivo se llevaron a cabo diversas celebraciones y actos culturales.

cronómetros, o despedir a un profesor por no haber hecho un trámite burocrático?” (Hewit, 2001:3).

Este proceso de reestructuración, lo vive M^a Antonia como una imposición de la Administración, aceptada de forma resignada por el equipo directivo y el profesorado. Ella, quizás por su propia trayectoria profesional, no *soporta* las condiciones del contexto y su actitud es de movilizarse frente a aquello con lo que no está de acuerdo, de decirlo, de informarse e informar, de propiciar el debate, argumentando sus razones, en definitiva de hacer uso de su libertad para expresar lo que piensa y hacer su propuesta. Aunque esto la convierta en una persona *conflictiva y molesta*.

...todo a nivel de papel, no sé cómo explicarte. Porque después, aquí todo el mundo va con libros de texto. Cada uno va con sus libros de texto. Me ha llamado mucho la atención en este centro que, por ejemplo, los días de la Constitución que se hacen en todos los colegios, cosas comunes, aquí no se hacen, aquí cada uno va a su bola. Ahora se va a plantear el día de la paz, yo lo estoy trabajando por mi cuenta, es lo que he empezado a trabajar hoy con los niños, he tenido hoy un debate para que ellos explicaran qué entendían por paz y todas esas historias. Pero no hay cosas en común. Entonces, esos proyectos europeos ¿dónde están? en la práctica no hay nada, porque no hay una confrontación de ideas, no hay un debate pedagógico, ni pedagógico ni ideológico. Y yo me siento aquí molesta por eso...Porque es como si estuviera en una unitaria.

La inexistencia de un trabajo común entre los profesores es para M^a Antonia un signo de que los proyectos que hay en la escuela no tienen un sustento real, que estaría dado por el debate pedagógico e ideológico de los propios educadores.

La democracia estructural y la democracia real

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

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

Para ella una democratización real de la escuela significaría:

Por ejemplo, en el tema de los contenidos, que los contenidos se pactaran. Es decir, que se hablara también con la comunidad educativa, (...) sobre los contenidos que se van a dar en la escuela, o sea, que hubiera una participación real de toda la gente. Hacer el diseño del ciudadano y de la ciudadana. En el sentido de qué queremos, qué tipo de persona queremos. Y en ese sentido, hablar de lo que la escuela tendría que aportar. Para mí eso sí sería democracia, porque

estaríamos entre todos diseñando esa futura persona. Y ahí tendríamos que pactar y tendríamos que conjugar muchas otras cosas. Ahora se dice que es democrático porque se vota. Pero no es así.

M^a Antonia encuentra numerosos ejemplos de lo que ella considera una falta de democracia, de compromiso y participación real de todos en el centro.

Al ver la movida que había con el tema de Navidad, que se ponían los nacimientos por fuera, en los pasillos y todas esas historias, le di a la directora una normativa de aquí, de la Consejería, que regulaba el tema de los espacios para el uso del tema de la religión y todas esas cosas. (...) Entonces, a última hora, sin decirme a mí nada, sin haberlo antes hablado conmigo, ni saber si yo quería exponer algo, ni si quería explicar, ni nada, sino como una iniciativa suya -cuando en realidad, a mí eso me da igual- como si hubiera sido una iniciativa suya, pero que tampoco era suya, como ya teníamos encima la Semana Santa, llevó al claustro el tema del uso de los espacios religiosos. Claro, eso era un poco conflictivo, porque como ella lo planteó era capcioso. Ella quería matar dos pájaros de un tiro, es decir, dejarme a mí, por algún lado, digamos que entre comillas contenta, cuando a mí no me tenía que dejar contenta, porque no era una cuestión de yo estar más o menos contenta, puedes estar contenta en el fondo, pero no era una cuestión de contentarme, sino una forma de acallarme, que es diferente-. O sea, ella me acalla y ya no soy un elemento que incordia. Entonces, “lo saco yo y ya no incordia” y lo hace en el claustro. La gente, sin apenas información, sin haber tenido un debate en profundidad, porque eso necesita un debate en profundidad, se confunde, una gente dice unas cosas, otros dicen otras cosas, y claro, aquí a la gente no les toques tú sus tradiciones. ¡Uh! ¡La Semana Santa!, ¡por Dios de mi vida! ¡Eso no lo puedes tocar! Ella hace una propuesta que no era la que yo hacía, pero bueno. La propuesta que ella hace es que los espacios abiertos del colegio, los pasillos, etc., se puedan usar para todas las expresiones de multiculturalidad... Que no era ése el tema, claro. Ahí caben muchas cosas, ¿no? Se vota y sale por mayoría que sí, pero el sí era para poner las cosas de religión, no era para otra cosa. Y otra vez se han vuelto a poner los nazarenos, los pasos y todas esas historias. Hay una manipulación. Eso es democrático porque se ha preguntado y se ha votado. Eso es lo mismo que pasa en la sociedad, no hay información. Porque, en realidad, los partidos políticos tampoco dan información de las cosas que quieren hacer, se manipula a la gente, se les está bombardeando y después, pues vota. Muy demócratas porque hemos ido todos a decir sí o no, o pitos, flautas, es lo mismo que se traduce en las escuelas. No hay debates en profundidad.

Del control explícito al implícito

En la trayectoria profesional de M^a Antonia se refleja una de las paradojas en las que están inmersos algunos países que han transitado desde regímenes totalitarios, pero con poca capacidad de control real de las instituciones, a regímenes democráticos, pero con un nivel más sofisticado de control. En este contexto algunos profesores, como la propia M^a Antonia, después de un momento de expansión y capacidad de acción durante la transición

democrática y los primeros años de gobierno del PSOE, sienten, como argumentábamos anteriormente, que han perdido iniciativa. En esta circunstancia el cambio actual no se vive como algo expansivo sino un movimiento involutivo.

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

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

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

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

Al principio, cuando empecé a trabajar, lo que intentaba era que, teniendo como referente la escuela que yo había vivido, mi escuela fuera distinta. Que los niños y las niñas estuviesen a gusto. Cambiar un poco la relación de autoridad. Buscar también la forma de que el aprendizaje fuera más atractivo, más bonito, todo ese tipo de cosas. Al principio, digamos, que era autodidacta, trabajaba por intuición y tomaba mis decisiones. Hasta que empiezo a conectar de los Movimientos de Renovación, allí ya me nutría a otros niveles. Fui cogiendo una formación más social, más política, viendo la relación que había entre la escuela y la sociedad, y viendo cómo la escuela y la sociedad se podían influir mutuamente. Entonces fui cambiando poco a poco otras cosas, como la participación de los padres en el aula, el involucrarlos en el proyecto de trabajo. Todo ese tipo de cosas. Siempre he ido buscando todo eso, indistintamente de que la Administración legislara o no legislara. Digamos que he ido un poco a mi bola. Siempre nutriéndome, en un

principio sola, y después con los movimientos de renovación, que es lo que más me ha servido.

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

Los niños están..., son unos niños muy difíciles, con muchos problemas, y los padres no quieren ver tampoco los problemas que tienen los niños, entonces, no hay una comunicación...

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

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

El primer conflicto lo tengo cuando estoy haciendo el curso de asesora -que estaba yo en primero también-. Cuando termino primero y empiezo con los niños en segundo, empiezan los padres a decir que los niños no tienen el nivel, y...se empieza a armar una marabunta. Empieza primero por la dirección, de la dirección a la delegación. Empezamos con una serie de reuniones, yo siempre estaba tranquila, porque hacía mi trabajo honestamente y sabía lo que hacía. Se empieza a revisar [el proceso], un montón de reuniones en la delegación, con el delegado, con el secretario del delegado, con la comisión de padres, con el equipo directivo, revisando los materiales, todo ese tipo de cosas. Y, bueno, como los padres estaban en contra, digamos de la innovación, pues se ponen en huelga. La forma de ponerse en huelga es que no mandaban a los niños a la clase y así estuvieron durante un mes...

Bueno, yo seguía dando clases porque había una serie de padres que sí los mandaban... Se hicieron montones de reuniones, en una de las últimas los padres dicen que ellos reconocen que yo soy muy buena profesional, pero que, claro, que ellos no están de acuerdo conmigo ideológicamente. (...) Si ellos no están de acuerdo ideológicamente, estamos hablando de un colegio público, que tiene una ideología determinada, si usted no está de acuerdo con una ideología, pues lleve a

sus niños a un colegio privado, a un colegio eclesiástico, donde usted quiera, pero un colegio público, se supone que tiene una ideología abierta. (...) Tuvimos montones de reuniones [con los padres]. (...) Al principio revisaban todos los trabajos, pero vamos, que no había ningún problema. Hasta que no tuvieron más remedio que reconocer lo que te comenté... Les molestaba un poco, que tuviera una ideología más abierta, a lo mejor que planteara otro tipo de temas, ¡yo que sé! El tema de la sexualidad, o que tú llevaras una disciplina de otra forma, o que, no sé... Los padres me decían: -"Es que los niños, cuando nosotros les decimos algo nos preguntan, y '¿por qué tengo que hacer esto?'" O sea, les molestaba que los cuestionaran, cuando lo lógico sería que les hubieran dado una explicación: -"Mira, tienes que hacer esto, por esta razón"... A esos niveles los padres no se querían involucrar. Ellos preferían que tú hicieras una serie de rutinas y, digamos, que no te metieras más..., que no te metieras en el tema de formación, sino más en el tema de rutina..."

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

Yo tenía todas las reuniones, como siempre... Primero, que no sólo he reunido a los padres, sino que les he dado una copia de mi proyecto para que ellos supieran lo que iba a hacer, tenía reuniones periódicas para revisar el proyecto. (...) Creo que por una parte venía de dentro de la escuela, del propio profesorado, ¿me entiendes? porque esa no es la única vez que me ha pasado, me ha pasado ya más veces en ese colegio...

Pues al terminar el primer ciclo volvió otra vez a surgir el problema. El problema es siempre por los libros de textos. Porque ellos quieren que tengan libros de textos. Yo digo: -"Tengo mucha experiencia, ya llevo muchos años trabajando y no necesito libros de texto, para trabajar, que si ellos se los quieren comprar que se los compren, pero que yo no los necesito". Entonces, por ahí hubo una historia, porque para los padres son muy buenos para mirar si los niños los traen en una mochila o en un carrito muy grande todo cargado de cosas. Si iban a la escuela con nada, porque lo que yo planteaba era el tema de la cooperativa¹⁴, era como que el niño no hacía nada. Cuando, en realidad, yo en el colegio era la única que explicaba mi trabajo, que les daba un proyecto escrito, que lo discutía con ellos, y que les explicaba en qué consistía mi trabajo, y mi clase siempre estaba abierta, para que ellos fueran y vieran lo que quisieran..."

Los libros de textos son *el gran recurso* demandado por lo padres, del que los propios maestros no se pueden desprender. Como argumenta Jaume Carbonell, el director de Cuadernos de Pedagogía, *son una droga dura que crea una dependencia de la que resulta difícil liberarse*. Son un medio que tranquiliza a todos pero que, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones, además de representar un gasto considerable que no se

¹⁴ Se refiere a uno de los recursos fundamentales de la pedagogía de Célestin Freinet, basado en la utilización de la biblioteca de aula o de escuela.

rentabiliza en la creación de bibliotecas y el fomento del gusto por la lectura y los libros, dificulta la realización de innovaciones y el uso de materiales y recursos diversificados (Martínez, 2002).

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

Lo que pasa es que no se ve así tan a la vista, sino que están disfrazados. Es decir, nosotros tenemos las mismas condiciones de trabajo que teníamos antes... las mismas, lo que pasa es que parece que las cosas son diferentes, ¿en qué? Yo es que no lo veo. Porque seguimos con los libros de texto, con libros de texto que son sexistas, que son racistas, que son de todo, y ahí no se hace nada. Seguimos con las mismas historias a todos los niveles, sin que los padres entren y participen en la escuela. Porque se les tiene miedo. Bueno, muchas, muchas cosas. Por ejemplo, antes de llegar la democracia y a principios de la democracia, nosotros trabajamos mucho con las madres y con los padres a todos los niveles. Nos reuníamos incluso para el tema de los contenidos y los padres trabajaban, pero trabajaban sabiendo lo que estaban haciendo, participaban de nuestras preparaciones, teníamos pequeñas discusiones, teníamos un montón de historia. Un poco más de democratización del conocimiento. (...) La forma de controlar a los padres ha sido a través de su participación en el Consejo Escolar, que es la democracia más institucional, pero que, en realidad, no participan tampoco. Creo que si participaran a lo mejor no habría tantos conflictos. Si entendieran las cosas, si vieran...

M^a Antonia cree que en la actualidad se les tiene miedo a los padres, por eso se intenta controlar su participación y su visión de lo que ocurre en la escuela. Sin embargo, los conflictos existen y a su juicio sería posible resolverlos de otra manera, si los padres pudieran comprender lo que allí ocurre y hacer su contribución a la institución.

Sobre el cambio, su importancia y necesidad

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

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

participaran. Todo se desviaba por otros conductos. Así que no entró la democracia en las escuelas, entró una democracia institucional, a través del Consejo Escolar, todo se fue reglando.

...el profesorado, el magisterio en sí, es muy tradicional y muy conservador y no quiere que haya cambios, le temen muchísimo a los cambios. Y eso a veces le viene bien a la Administración porque los cambios son superficiales.

Para M^a Antonia, en la medida que el cambio es personal y político al mismo tiempo, un cambio sólo es real si transforma el compromiso que cada una y cada uno asume en su trabajo. Si eso no sucede, no hay cambio real, y todo se queda en “la norma”.

M^a Antonia, no pasa de largo por la emoción que le provoca el hecho de que la escuela no cambie realmente.

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

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

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

(...) Y ahora resulta que los propios compañeros están diciendo que los niños de francés que están dando el bilingüe hace tres años no saben ni leer ni escribir, si es que van a la secundaria, porque algunos no van a ir ni a la secundaria, pues no saben ni leer ni escribir. Pues entonces tampoco saben francés, ¿no? Ese tipo de cosas son muy fuertes.

Sin embargo, no pierde la esperanza:

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

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

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

Referencias

- Autoría Compartida (2001). La cultura del cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 299, pp. 52-59.
- Bourdieu, P. (1981) Men and Machines. En K. D. Knorr-Fetina y A. V. Cicourel (Eds) *Advanced in Social Theory and Methodology. Towards an Integration of Micro and Macro Sociology*. Boston: Routledge and Kegan Paul. pp. 304-317.
- Brown, D. F. (2006). It's the Curriculum, Stupid: There's Something Wrong with It. *Phi Delta Kappa International*, 87/10. http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0606bro.htm
- Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea C. y Lwkowicz I. *Pedagogía del aburrido*. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.
- Gale, T. & Densmore, K. (2003). *Engaging Teachers. Towards a Radical Democratic Agenda for Schooling*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press. Traducción española de Ediciones Octaedro.
- Goodson, I., Moore, S. y Hargreaves, A. (2006). Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42/1, pp. 42-61.
- Hernández, F. (2000). Per a sortir de la «calma blanca» de la escuela primària. *Temps d'Educació*, 23, pp. 185-198.
- Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido de aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación*, N° extraordinario 1, 357-379.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1995). La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, 36, pp. 4-11.
- Hewitt, B. (2001). 'I Quit', *Guardian Education*, pp. 2-3, January 9.
- Lummis, C. D. (1996). *Radical democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

- Martínez Bonafé, J. (2002a). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 85-89.
- Martínez Bonafé, J. (2002b). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MEC (1969). *La educación en España: Bases de una política educativa*. Madrid: MEC
- Oakes, J. y Lipton, M. (2007). *Teaching to change the world*. Boston: McGraw-Hill Higher Education. 3ª edición.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París: OECD.
- Pereyra, M. (1984). La filosofía de los centros de profesores. Las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía*, 114.
- Sancho, J. M. (1998). El ilusionismo legislativo: un acercamiento a la reforma del sistema educativo español. *Paideia. Revista de la Universidad de Concepción* (Chile), 25, pp. 31-51.
- Sancho, J. M. (2006). Aprender a los 15 años: factores que influyen en el proceso. *Revista de Educación*, Nº extraordinario 1, pp. 171-193.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma*. Barcelona: Octaedro.

Agradecimientos

Queremos agradecer a Carmen Vilela, asesora del CEP de Sevilla, el habernos facilitado nuestro trabajo al ponernos en contacto con M^a Antonia Ordinales.