

# La historia de una trabajadora de la enseñanza

Fernando Hernández, Patricia Hermosilla y Tina Fernández

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>



## La historia de una trabajadora de la enseñanza

Fernando Hernández, Patricia Hermosilla y Tina Fernández

### Introducción

La selección de los colaboradores en este estudio se realizó de acuerdo con los criterios de representatividad selectiva que se presentan en la introducción del proyecto. Pero estos criterios se han de plasmar a la hora de buscar y encontrar a las personas sobre las cuales se construyen las historias de vida. Un estudio que se plantea en seis Comunidades Autónomas reclama de la colaboración de otros colegas que nos faciliten referencias y contactos con docentes que se ajusten al perfil de la muestra selectiva. Este fue el caso de Tina. Con ella, como en otros casos, no habíamos tenido un contacto previo. No nos conocíamos. Fue la sugerencia de una colega, con quien habíamos colaborado en el Centro de Profesores de Zaragoza, la que nos puso en su pista. La llamamos por teléfono. Le pareció interesante participar y quedamos para el primer encuentro. En él teníamos que terminar de negociar las condiciones de la investigación y empezar a conocernos. Entrar en una relación de confianza mutua es fundamental en la perspectiva metodológica de las historias de vida.

Quedamos en una cafetería cerca de casa de Tina un sábado por la mañana. Lo que se nos prometía como un espacio tranquilo para conversar se convirtió en un lugar ruidoso por la cantinela sonora de las máquinas tragaperras, las voces de parroquianos que iban a tomar el desayuno o el aperitivo y una machacona música de fondo. Decidimos buscar otro lugar. Fuimos a un tranquilo parque próximo. Hacía un tibio sol de otoño y el frío era soportable a aquella hora de la mañana en Zaragoza. Nos sentamos en un banco al sol. Algún paseante nos miraba sorprendido. Dos personas parecen conversar, una lleva en la mano una casete. Extraña forma de relación, pensaría.

Una vez transcrita la entrevista se la enviamos. Nos la devolvió de inmediato con revisiones y sobre todo, con una prudente indicación para mantener en el anonimato nombres de lugares y personas. En su mensaje Tina compartió con nosotros la reflexión que le había suscitado leerse en la transcripción de su primer entrevista. Y lo hizo con una frase que sintetiza de manera substancial el trabajo de las historias de vida.

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

A la segunda entrevista también asistió Patricia. En esta ocasión buscamos un lugar tranquilo, en el piso de un familiar. Como el tema central de este segundo encuentro era ampliar y completar cuestiones de las que se hablaron en el primero, una vez realizada la transcripción, hemos entrado directamente en la construcción de la historia de vida. Como en otras historias nuestro relato no es definitivo. Es sólo una narración sobre la que Tina puede introducir modificaciones o aportar nuevos datos y reflexiones. En

nuestra aproximación a las historias de vida somos conscientes como señala Rorty de que los seres humanos somos “generadores perpetuos de nuevas descripciones y narraciones, más que seres que puedan describirse de manera precisa y fija” (En Fried Schnitman, 1994: 300).

La organización de la narrativa de la historia de vida forma parte de la colaboración con los profesores. Para ello, al terminar la segunda entrevista preguntamos cómo piensan que su historia puede ser contada. Algunos dejan en nuestras manos la decisión. Otros, como Tina, nos brindan posibilidades. En su caso, nos indicó que “*por los institutos, quizá, porque han sido tres, pero tan distintos. La verdad es que no me he hecho un diseño de la película*”. Después de considerar su propuesta, pensamos que realmente representaban tres territorios desde los que se podía detectar su manera de transitar por la educación y de relacionarse con los cambios. Decidimos complementar este recorrido, que nosotros contextualizamos, con las aportaciones que Tina realiza de forma específica ante algunos de los cambios que afectan a la docencia en la educación secundaria.

En el segundo encuentro también la invitamos a pensar en un posible hilo conductor de la historia de vida. Entonces Tina nos planteó lo siguiente:

*P: A mí lo que más me gustaría transmitir es que me siento clase trabajadora. A ver, eso sería, no sé, lo llevo muy adentro*

*Patricia: ¿Cómo?*

*P: Sí, yo creo que lo que he mamado en mi casa es que somos trabajadores. Entonces, me adaptaría a cualquier sitio, porque siento en mí ese impulso. Es que hay muchos compañeros que no se sienten trabajadores, trabajadores de la enseñanza. Es una idea muy pasada de moda quizás. Pero me siento más cerca del fontanero que del abogado de bufete. Y desde ese punto de vista, creo que es mi ética profesional. Quiero mover el mundo en un sentido, y lo que no quiero es estar en un despacho haciendo cosas poco productivas. Entonces desde ese punto de vista me siento así, y no lo verbalizo muy a menudo y ni siquiera lo pienso muy a menudo. Pero ahora, al decirme esto, pues a mí si me gustaría que el que lo leyera viera que soy una trabajadora, una trabajadora de la enseñanza.*

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

Para nosotros hay diferentes rasgos que dibujan la trayectoria de Tina, relacionados con su posición de mujer, su manera de vivir la docencia y su visión social – política. En el siguiente fragmento de una de nuestras conversaciones Tina se define en los siguientes términos.

*P: Yo desde niña, soy de una familia de izquierdas. Entonces lo he mamado y ahí sigo. No estoy afiliada a nada, ni a sindicato ni a partido, pero vamos, tengo una sensibilidad de izquierdas y con ella vivo, o sea que...*

*F: Eso ¿qué significa, en tu trayectoria como mujer y como docente?*

*P: Pues hombre, significa valores de igualdad, de solidaridad y de justicia. Los valores clásicos de la izquierda, de la Revolución francesa. Ahora me estoy poniendo muy solemne, pero es que se olvida, pero es que se olvida,...*

*F: Sí, sí.*

*P: ese tipo de cosas. Yo imagino que en la medida que intento ser coherente y honrada, pues en mi trabajo también intento ser así. No lo sé, claro, estamos todos los días llenos de contradicciones. Pero claro que influye en la visión de la educación y en la visión de mi trabajo, naturalmente que sí...*

Esta posición que nos sirve de telón de fondo, tiene lugar en un contexto, en una historia de un país que vive intensos cambios. En una situación educativa que va transitando por mudanzas legislativas, por nuevas formas de relación y que convive con la emergencia de nuevas demandas sociales. Es el recorrido que nos planteamos dibujar en las siguientes páginas.

### **Ser profesora: una segunda opción**

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

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

También nos permite situarnos en una de las carencias históricas de la educación española –lo que también constituye una de sus peculiaridades-: ser el único país de la Unión Europea donde es posible dedicarse a la formación de estudiantes de secundaria sin una formación previa, sin una preparación específica para llevar a cabo una profesión siempre exigente pero hoy más que nunca por las circunstancias de una sociedad cambiante, que demanda del profesorado asumir nuevos retos y desafíos.

La reivindicación de una formación adecuada ya se planteaba desde que se aprobaron, en 1975, las directrices que organizaban el frustrado<sup>1</sup> Bachillerato Unificado y Polivalente:

---

<sup>1</sup> Decimos frustrado porque la falta de recursos y el gremialismo del profesorado impidió que una propuesta que pretendía no hacer separación entre la formación académica y la profesional, terminase siendo un trayecto cuyo único fin era preparar para la universidad.

“Manifestamos la necesidad de que esta formación comience en la Universidad para aquellos estudiantes que se orienten profesionalmente hacia la docencia sin discriminación entre los distintos niveles en que vayan a integrarse. Asimismo planteamos la necesidad de auténticos cursillos de renovación pedagógica del profesorado. En este sentido rechazamos los cursillos impartidos por el ICE que obedecen generalmente a necesidades burocráticas del acceso a la docencia oficial y pretenden una actualización meramente tecnocrática del sistema educativo”. (Autores Varios, 1977<sup>2</sup>).

Treinta años después esta demanda sigue vigente. Ningún gobierno ha sido capaz de afrontar este déficit. A pesar de ello, el origen no siempre marca la posterior trayectoria. Como será el caso de Tina y el de una buena parte del profesorado de secundaria.

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

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

“En los años siguientes se disfruta de las mieles del nuevo régimen de libertades pero también se descubren sus límites, sobre todo cuando la democracia no se llena de contenido ni se garantiza la necesaria participación. En este contexto discurre el quinquenio de la Unión de Centro Democrático (UCD), liderado por Adolfo Suárez, quien se alza con el triunfo en las primeras elecciones democráticas de 1977”. (Carbonell, 2005: p. 50).

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

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

---

<sup>2</sup> En la versión en CD de la colección de Cuadernos de Pedagogía que hemos consultado no constan las páginas de los artículos de los primeros números.

Que Tina recuerde su primer destino como ‘*distante y un poco triste*’ no es sólo una percepción que tiene que ver con su reconstrucción de la memoria de lo vivido. La realidad social de Aragón cuando ella comienza en la docencia la describen Jesús Jiménez y Gabriel López (1979) en base a los datos del censo de 1975 caracterizan a Aragón como una región centralizada en Zaragoza, con una progresiva desertización del resto y ausencia casi total de municipios intermedios. Lo que da idea del paisaje social en el que comienza Tina su trabajo.

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

### **El segundo destino: de la LGE a la LOGSE**

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

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

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

“La enseñanza secundaria registró a partir de 1960 un crecimiento espectacular. La tasa de crecimiento fue del 223%, lo que nos situaba en segundo lugar después de Francia. No obstante, la tasa de escolarización siguió

siendo baja en relación con otros países europeos, lo que ponía de relieve que el punto de partida era excesivamente deficiente” (De Puelles, 1999: p. 370).

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

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

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

La política educativa ucedista se encuentra con la herencia de una escuela franquista, que trata de parchear con escasos recursos y recetas de dudosa eficacia, y con una Ley General de Educación que hace aguas por todas partes. No hay financiación para ampliar y dignificar la deteriorada red pública –para hacer posible la tan anunciada escolarización obligatoria y gratuita-, pero sí la hay para aumentar de forma escandalosa y sin contrapartida las subvenciones a los centros privados. No hay voluntad ni capacidad política para emprender una reforma global de la enseñanza. (...) El colectivo docente, junto con las asociaciones de padres y madres y las asociaciones de vecinos, se moviliza de forma intermitente para lograr más plazas escolares públicas y gratuitas, por la mejora de la calidad de la enseñanza y por el aumento del salario y la estabilidad laboral” (Carbonell, 2005: 50.)

Aunque fueron muchas las dificultades para implementar de manera adecuada la ley, en lugares como a los que por entonces llegaba Tina, se producía la situación que describe Jaume Carbonell, director de Cuadernos de Pedagogía:

*Creo que quizás hubiera menos malestar en cuanto a la actitud y al comportamiento de los alumnos, además piensa que estábamos en una ciudad como X. Que era una ciudad muy poco conflictiva. Era todo gente de servicios. Eran hijos de funcionarios, hijos de militares, gente muy acostumbrada a aceptar normas. Pero cómo se sentía cada uno con su trabajo, pues yo la verdad es que oía quejarse lo mismo casi ahora. Si no se gruñía por el sueldo, pues se gruñía porque te tocaba dar alguna materia afín que decíamos entonces, y ya se decía “que poco estudian estos chicos, y no se qué”. Quiero decir, que sí, que luego hemos tenido muchos vaivenes, pero que la actitud un poco de ir siempre a remolque, y un poco así de funcionario estereotipo, esa siempre la he visto en los compañeros. Yo de ese entonces, la verdad, tiendo*

*a ser una persona positiva, creo, y tiendo a olvidar lo que no me gusta, ¿sabes?* (risas).

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

“Ya se ha expuesto con carácter general los problemas financieros que la ley encontró en su desarrollo y aplicación y como estos recursos le fueron negados. La realidad era que la generalización de la educación general básica hasta los catorce años llevaba consigo un incremento notable del profesorado; la reforma pedagógica que se trataba de implementar exigía un nuevo equipamiento; la demanda de escolarización total, nuevas instalaciones; la modernización de la formación profesional, cuantiosas sumas de inversión; el nuevo bachillerato, un perfeccionamiento intenso del profesorado; la expansión universitaria, nuevos recursos, etc. Solo con una amplia reforma fiscal se hubiera podido realizar la reforma educativa, acometida, sin embargo, con extraordinario empuje y dinamismo por el equipo ministerial que la pergeñó”. (De Puelles, 1999: p. 361).

A las limitaciones de las circunstancias había que unir la resistencia de quienes encarnaban la figura del ‘catedrático de instituto’ a quienes se les reclamaba a no sólo un cambio en su posición de formadores de una elite, sino que participaran en lo que constituía un cambio del sistema educativo desde un modelo ‘conservador-elitista’ a otros ‘tecnológico de masas’ (Cuesta, 2005).

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

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

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

En este nuevo destino Tina estuvo once años. Los vivió con intensidad en lo profesional, pero mucho más marcada por sus circunstancias familiares. Deciden dejar a su hija en la ciudad capital para que pudiera asistir a la guardería. Lo que supuso entrar en una espiral de desplazamientos constantes durante ocho años.



*En X estuve 11 años. Fui cambiando el horario cuando ya la niña fue mayor. Es que cuando fui a X la niña tenía meses. Ya cuando la niña tuvo edad de guardería, empecé a pedir el horario diurno, y como entonces íbamos a clase mañana y tarde, pues combinaba un poco las horas entre mañana y tarde para poderla atender. Así fui tirando 11 años, pues yo pensaba que me iban a dar el traslado. Cuando ella ya tuvo cuatro añitos, decidimos traerla al colegio, aquí, al infantil (en Zaragoza), y yo empecé a ir y a venir con coches, con el tren, con el autobús, con todo eso y entonces se endureció un poco mi existencia, porque el asunto del viaje te marca muchísimo. Te marca mucho. Siempre estás andando hacia algún sitio, no acabas de centrarte. Y así, siete u ocho años yendo y viniendo.*

En medio de estas circunstancias, Tina decide dar un paso en su compromiso con la educación y asume la secretaría del centro.

*Los últimos dos años, estuve de secretaria del centro. En parte, porque el equipo directivo que había era la gente a la que yo era más afín, y también, pues ya sabes, por puntuar un poco y venir antes a Zaragoza. Y bueno, trabajé muchísimo, trabajé mucho, mucho. No sé si alguien piensa que un cargo es para relajarse, desde luego, es todo lo contrario. Trabajé un montón. Era un instituto muy grande, con dos edificios. Fue complicado, aunque los apoyos de los demás estuvieron bien. Trabajé un montón.*

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

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

Sin embargo, entre las decepciones por algunas medidas del gobierno, que había sido reelegido de nuevo de forma mayoritaria en 1986, la sensación de decepción de un

sector del profesorado ante la tibieza de las medidas que parecían adoptarse, y las resistencias a los cambios que ya comenzaban a plantearse, todo ello hace que, en el curso 1987-1988, estalle una huelga en la que, durante varios meses, se ve involucrado el profesorado.

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

Esta huelga dejó una herida profunda en buena parte del profesorado que había visto esperanzado que, con un gobierno socialista, iba a ser posible poner al día el reloj de la educación en España, trazando un puente de continuidad con la labor iniciada en tiempos de la II República.

El enrarecimiento de las siempre frágiles relaciones de diálogo y comunicación entre el profesorado y la administración a partir de 1987, en torno a la larga y enconada huelga que para una buena parte del profesorado termina en un profundo sentimiento de frustración, desengaño y abandono. (Pérez Gómez y Solà, 2003:78)

Pero también afecta a aquellos que sienten que su posición de educadores de una elite va a quedar modificado con una Reforma que va a extender la escolaridad hasta los 16 años, y que va a poner a catedráticos de BUP a dar clases a alumnos de 12 años.

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

No deja de ser interesante observar lo flaca que es la memoria en este país. Las mismas personas que 10 años antes se quejaban de que la reforma de la LGE les sacaba cursos para ponerlos en la EGB. Lo que suponía que dejaban de dar clase a niños y niñas de 10 y 11 años para comenzar con los de 14 años, ahora se lamentan de que tienen que volver a los 12 años. Aunque quizá la queja no era por la edad, sino porque antes de la LGE y con el BUP los chicos y las chicas les llegaba seleccionados, y ahora, la democratización de la educación les llevaría a tener que contribuir al aprendizaje de todo tipo de alumnado.

El contexto de esa huelga de la que habla Tina lo presentan Álvaro Marchesi y Elena Martí (2000:67), quienes en aquella época tenían un papel relevante en la puesta en marcha de la reforma, en los siguientes términos:

“La tarea del equipo del Ministerio de Educación consistió en la elaboración de un *Libro Blanco* en el que se desarrollaron todos los elementos necesarios para hacer viable y creíble la Reforma del sistema educativo. Resultó ser un trabajo considerable, pero en menos de dos años se redactó el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, que incluía la planificación de la red de centros y una memoria económica precisa y muy completa; también se elaboraron los diseños curriculares base para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y se diseñaron el Plan Nacional de Formación del

Profesorado y el Plan Nacional de Investigación Educativa. Toda esa labor se vio condicionada en gran medida por la huelga que mantuvieron los profesoras y profesoras a lo largo del curso 1987-1988. (...) El acuerdo al que se llegó en octubre de 1988 entre el Ministerio de Educación y los sindicatos de profesores resultó ser un alivio, y dio un nuevo impulso a las tareas de planificación de la Reforma”.

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

*Yo en aquel tiempo, la verdad es que no me quedaba mucho tiempo para meterme en programas de formación, o sea tú te haces idea de que estaba para arriba para abajo. Con una niña muy pequeña, con un marido muy ocupado, y bueno, los abuelos echaban una mano, pero claro... Yo lo que recuerdo es que, como persona que me gusta aprender cosas nuevas y adaptarme a hacer mi trabajo lo mejor posible, pues si que conecté, por ejemplo, con la gente del proyecto Atenea. En el sentido del desarrollo, de la aplicación del ordenador a las aulas, o...no sé, con la gente de mi departamento que estaban más por hacer más prácticas, por un tipo de enseñanza más experimental en lo mío, todo eso. Pero, en aquel momento yo no pisé ningún centro de profesores,... Y luego, oía a mis compañeros que me merecían confianza, pues no sé, hablar de los tipos de cursos que impartían, o la gente que los dirigían, salvo honrosísimas excepciones, como que aquello era mucha improvisación y un poco superficial.*

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

### **El tercer destino: una nueva realidad para realizar un sueño**

Por fin, en 1990, Tina llega a la capital de la provincia. De esta manera se terminan las horas en la carretera, los viajes de fin de semana, las separaciones de la familia. Pero surge la necesidad de seguir proyectando el cuidado, ahora ya no hacia su hija que iba creciendo, sino hacia los familiares mayores.

*Hasta el año 1990 no vengo a X que era mi sueño dorado. Me dan traslado aquí en el X, en el Instituto que estoy ahora. Y bueno, ha cambiado mi vida. Cambia, pero otra vez la familia está por medio. Los dos, mi marido y yo, somos hijos únicos, y los padres comenzaron a fallar, a hacerse mayores, no sólo padres, sino unos tíos que vivían siempre con nosotros. Entonces, bueno el año noventa coincidiendo con mi venida a Zaragoza, mi padre que ya era una persona de ochenta años, tiene un problema de úlcera sangrante. Se pone muy grave, y casi se nos va. Y empezó a bajar a bajar; y luego ha sido una*

*cadena continua de enfermedades de la familia: el cáncer de mi suegra, el cáncer mi tía, no sé qué. Y yo ahí, en primera fila, al serla única mujer de la familia, pues esa ha sido la cuestión.*

Sin pretenderlo, la historia de Tina también nos habla de la realidad de la condición social de la mujer en España. De la ausencia de políticas reales que permitan hacer compatible la vida de familia con la actividad profesional. De la ausencia de políticas sociales que permitan que el cuidado de los mayores no tenga que ser sólo responsabilidad “de la única mujer de la familia”. Lo que significa muchas mujeres—no sería el caso de Tina—terminan constituyéndose como quienes en las familias terminan por asumir la responsabilidad del cuidado.

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

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

La España de las Autonomías, la adquisición de competencias ‘plenas’ en educación por parte de algunos gobiernos autonómicos, supuso también poner en marcha políticas identitarias, como las relacionadas con la enseñanza en la lengua vernácula, que fueron vividas como excluyentes por algunos profesores. En el caso de Cataluña, habría que recordar que durante los años 70, cuando se pone en marcha la Ley General de Educación, se produce un auténtico déficit que es cubierto por profesorado procedente de otras regiones. Aragón será una de ellas.

“Aparte de los problemas generales que afectan al profesorado de todo el Estado español, existen una serie de características específicas de la región aragonesa. Un importante problema es el paro existente lo que lleva a una emigración forzada. El número de plazas relacionado con el número de estudiantes de Magisterio (especialmente en Huesca y Teruel, en donde no hay otra cosa) es muy bajo. Ello lleva a una importante emigración de maestros y

enseñantes, especialmente hacia Catalunya (sic), más específicamente, hacia Barcelona y su cinturón industrial” (Jiménez y López, 1979<sup>3</sup>)

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

Pero este hecho fue una gota en una realidad en la que todo bullía y se agitaba. La reforma propugnada por la LOGSE iba a afectar sobre todo a la educación secundaria. Bastantes centros decidieron aceptar el desafío que suponía acoger a chicos y chicas a los 12 años sin seleccionar ni clasificar y afrontar los retos de una educación integrada. Pero no fue fácil. Como pusimos en evidencia en un trabajo anterior (Sancho, Hernández y et. 1998) el profesorado que se puso manos a la obra con imaginación y compromiso social, quienes ‘creyeron’ en la reforma, no recibieron ni el apoyo ni el reconocimiento de la administración que su esfuerzo requería. Por otra parte, la decisión de aplazar hasta 1996 la adopción de manera obligatoria de la reforma hizo que muchos centros continuaran con la estructura del BUP hasta entonces, planteando una fuerte resistencia cuando tuvieron que implementarla ya de forma inaplazable. Lo que coincidió, por otra parte, con la victoria del Partido Popular, que se había mostrado y mantenido en contra de esta reforma, y que siempre había sido partidario de aplicar políticas que favorecieran la clasificación del alumnado por capacidades o actitudes. Así puede explicarse el apoyo que su reforma, especificada en la LOE, tuvo en amplios sectores del profesorado de secundaria (De Vicente Algueró, 2002). Todos estos trasiegos afectaron al centro al que se había incorporado Tina.

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

Aunque Tina es consciente de que el BUP no cumplía con las expectativas de los alumnos, y sobre todo, no respondía a su diversidad, la realidad es que llevar a cabo el

---

<sup>3</sup> Ídem.

proyecto de escuela secundaria integrada no es tarea fácil. La tradición elitista de la secundaria había sido hasta 1990 una realidad en España. Quebrar la posición de un profesor especialista que se reconoce en función de ‘su materia’ y que no siempre tiene recursos para favorecer el aprendizaje de todo tipo de alumnos se presenta como una empresa que reclamaba, además de recursos materiales y humanos, unas decisiones políticas que nunca se llevaron a cabo.

“La escuela comprensiva, como muy bien señala Viñao (2004, 104-105) no es compatible con políticas económicas que favorezcan y promuevan la desigualdad, o no la combatan de manera enérgica”. Molero, A. (2000: 59-82).

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

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

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

A estas alturas de su trayectoria se reafirma como una de las características de Tina su capacidad para asumir riesgos. Ella se había formado como licenciada en química. Había aprendido a ser docente en la práctica. Sin embargo, aunque no tiene formación como orientadora, tiene una buena relación con los estudiantes debido a su capacidad para captar sus necesidades. Además, su conocimiento del mundo profesional de ‘fuera’ de la escuela, le permite conectar con lugares de interés para la tarea que ha asumido. Lo que para otros hubiera sido un freno, para ella se convierte en un desafío que le

permite reinventarse y abrir una forma de afrontar la relación entre el profesorado y el alumnado a partir de la tutoría que deviene en fundamental para el centro.

*En el noventa y dos asumo el servicio de orientación profesional. Sí, pero en plan aficionada, porque no tenía ninguna titulación ni nada. Pero el director que introdujo la LOGSE, me pidió que dada mi buena relación con los alumnos, pues que asumiera ese trabajo. Estuve otros dos años más como jefe de estudios adjunta haciendo el mismo trabajo. Estoy hasta que viene un orientador digamos 'pata negra', con la titulación profesional (risas). Pero viendo que era una persona muy novata, el director me pide que continúe como directora de estudios adjunta, para dejarle los trastos de la alternativa; y luego ya, cuando viene alguien con experiencia, pues ya me voy. En esa época también trabajo como una negra, tengo la sensación de hacer muchas cosas (Risas). Fundamentalmente de lo que estoy más orgullosa en ese trabajo es de haber hecho que la gente se tomara las tutorías en serio, que era una tarea un poco titánica. Organizo un programa de tutorías que yo no lo había visto en ninguna parte, pero bueno, tomo noticias de aquí de allá. Leo cosas y hago una programación anual. Como decía alguien: 'esto que has hecho se puede hacer y es creíble, que no es una cosa hueca...', Era una programación por semanas, dejando un margen de flexibilidad. Pero bueno, siempre implicando al tutor en una tarea concreta a tratar con los alumnos, bien de tipo académico o bien de tipo educativo en general. Si ese día tenía que venir, yo que sé, un guardia urbano a hablar de las normas de tráfico o alguien a hablar de la droga, o había que pasar una encuesta para ver si se habían enterado de los modos de evaluación de cada departamento. En fin, lo que es un seguimiento del chaval pero en serio. Pero claro, la tradición entonces de la tutoría era que se ponía a última hora y nos íbamos todos fuera, y bueno parecía un poco...para atenderlo... Porque claro, cuando estás en un departamento de orientación y te lo tomas en serio, pues ves que hay que escuchar durante horas o siglos a los alumnos, y que detrás de cada uno pues hay historias a veces muy serias y muy tristes, y que les puedes ayudar muchísimo, simplemente con estar ahí, o moviendo cosas que tengas que mover.*

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

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

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

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

*P: Se ríen, se ríen, muy bien no, esta mujer esta un poco loca, pero...*

*F: ¿Pero imagino que les gusta oírlo?*

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

Esta experiencia también le permitió ensayar formas de colaboración con otros profesionales, que podían dar algunas respuestas a las emergencias con las que se enfrentaba el centro. Sin embargo, es interesante constatar como esta experiencia se trunca, no porque no funcionara, sino porque las dinámicas administrativas terminan imponiéndose a la realidad educativa.

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

Una vez terminada su tarea como orientadora vuelve a concentrarse en la docencia. Ahora con la peculiaridad de ser tutora de segundo de bachillerato. Lo que significa poder mantener una continuidad con las relaciones con instituciones y entidades que había iniciado en su tarea como orientadora desde su anterior función en el centro. Lo que acompaña con una visión de la enseñanza que se ha de basar en construir experiencia que tengan sentido para los estudiantes. De ahí el éxito de la asignatura optativa que propone. Porque frente a un currículo tan académico como el que impera en nuestros centros de secundaria, tan poco relacionado con su aplicabilidad (lo que confirman los resultados de las evaluaciones PISA (Hernández, 2006), su oferta tenga un gran éxito entre los estudiantes.

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

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



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

Pero lo anterior no puede ser el cierre de la historia. Al final Tina nos deja también su balance, a modo de síntesis o ejes de lo que ha sido su trayectoria. El primero tiene que ver con la importancia que el cuidado de la familia ha tenido en su recorrido.

*Sigo muy ocupada con la familia, eso lo tienes que tener siempre en cuenta en mi historia de vida, yo no se...*

La segunda pincelada tiene que ver con su balance, con el sentido que dota al cómo ha ido construyendo su sentido de ser profesora. Al recuento de lo aprendido. A su saber profesional.

*F: ¿Y qué quiere decir con experiencia?*

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

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

*Y ¿cuál piensas que es tu secreto?*

*P. Pues no lo sé...*

*F: Aparte de lo que decías antes,...*

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

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

*Quizá me ven madraza, como decíamos antes y no sé, accesible. No creo que tengan una imagen negativa mía, aunque por supuesto nadie somos moneda de un euro y seguro que hay algún alumno para quien puedo ser una bruja, pero en general creo que me respetan.*

Por último, destacamos lo que se puede considerar como la mirada que Tina proyecta hacia el futuro.

*Me jubilaré a gusto, pero no estoy desesperada, ¿sabes? (risas)*

Lo que no deja de ser reconfortante y esperanzador en una época de tanto docente cansado y desganado, con ganas de que se abran las puertas de una jubilación anticipada.

### **Tina ante los cambios**

Una vez realizada la historia de vida, en esta segunda parte recogemos, ordenadas por temas, las opiniones de Tina ante algunos de los cambios sociales y educativos que han ido jalonando su trayectoria, y las respuestas que ha dado ante algunos de ellos.

En este apartado se completa el perfil dibujado en la primera parte. Tina sigue mostrando su posición ante la educación y su visión social de la actividad docente.

*Yo me veo una cosa única. Sí, todo el rato la misma persona. Lo que sí te puedo decir, es que a veces cuando he estado muy fastidiada con el asunto familiar por gravedad y muy triste, mi trabajo me ha ayudado mucho. El hecho de estar entre gente joven, que bueno, pues a veces son gamberros pero son graciosos, me ha permitido afrontar las cosas de otra manera. Llegaba al instituto y cambiaba un poco de rollo, y entonces en mi caso, desde luego no hay ninguna separación, o sea...*

### **Los cambios en relación a los alumnos**

Hay una coincidencia, en la mayoría del profesorado que participa en esta investigación, que es la que apunta hacia los cambios que ha experimentado el alumnado. Cambios que tienen que ver con la democratización de la educación (la educación de masas) y con la quiebra en la alianza entre familia, Estado y escuela en lo que se refiere al compartir los valores de un proyecto educativo.

*Nosotros también hemos cambiado, todo ha cambiado. El trato con los alumnos míos en pocos meses es bastante cercano. Yo llevo fama de madre, y no me parece un insulto, me parece el objetivo mejor para una mujer (risas). Pues me parecen estupendos (los alumnos). Lo que sí observo quizás, es una asunción de las normas muy inferior en estos últimos años. Los chavales vienen sin ninguna norma aprendida y hacérsela tragar ya a edades de adolescente eso es imposible. Entonces lo que es la manera en cómo se tratan entre ellos o nos tratan a nosotros, o el asumir las normas del instituto, eso yo creo que ha cambiado a peor, netamente. En cuanto al interés por aprender y todo eso, hombre,... ahora es bastante bajo, pero yo recuerdo los segundos de BUP, cuando los daba, que tampoco es que hubiera un interés manifiesto. La gente también iba a trancas y barrancas. Yo quizá lo que destacaría ahora mismo, es eso, la falta de lo que antes llamábamos educación clásica. De cómo respetar unas normas mínimas. En ese sentido sí que estoy más a disgusto. Lo que pasa es que bueno, no me siento quemada todavía, ¿entiendes? Tengo mis discusiones, y echo mano de los instrumentos que nos da el reglamento de régimen interno, y quizá de vez en cuando, pero en general, no estoy desesperada,...*

Estos cambios llegan a los centros, sobre todo en actitudes frente al aprendizaje contrapuestas a las que predominaban en el modelo de enseñanza selectivo y elitismo. Esto supone realizar ajustes, tomar medidas disciplinarias, afrontar la relación pedagógica más allá de la transmisión de contenidos.

*La verdad es que no nos han llegado los cambios propuesto por el PP a nuestro centro. Yo creo que nuestro centro, recuerdo a partir de la LOGSE, a pesar de lo que te dicho, de que yo no viví mal, pero en la adaptación a los cambios entre los profesores y los alumnos, tuvimos momentos de tensión hasta que impusimos nuestra manera de ver las cosas y nuestras normas. Por estar adjunta a la jefatura de estudios te lo puedo decir de primera manos, tuvimos bastantes conflictos de comportamiento. En ese sentido sí, los dos o tres primeros años de la LOGSE fueron de un poquillo de meneo. Lo que pasa es que en este centro hemos llegado a una situación de equilibrio, en la que entre el programa de diversificación que al principio era anatema, se ha convertido en todo lo contrario. Suelen ser chavales de un perfil de alumno con poca capacidad intelectual, pero con buen comportamiento, entonces ahora mandar a los chavales ahí es como un premio. Bueno, por un lado, los tenemos ahí bien atendidos a los chavales digamos que podrían implicar muchísimo más trabajo en el aula, y por otro lado, los chavales con conducta disruptiva y que se les ve como salvables, que no tienen que ir pasado mañana a juicio, por decirlo así, hemos hecho la unidad de intervención y educación especial con muy buena suerte, gracias a la intervención de un compañero que vino hace unos años y los atiende bien. Nuevas discusiones no hemos tenido desde hace años.*

*F: uhum,..*

*P: Te estoy hablando de una situación ya estable desde el año noventa y siete o por ahí. Entonces sí que hubo discusión y sí que nos parecía por ejemplo, que la cuestión de tener que repetir y no pasar con todas las asignaturas a rastras podía ser buena. Pero como otro tipo de normas provienen directamente del gobierno autonómico, pues como que han hecho de colchón, y la verdad es que yo con el PP he oído mucho, he discutido mucho, y me he manifestado mucho, pero no han llegado a mi trabajo los deseos de Aznar.*

## **La formación**

Una de las principales carencias de nuestro sistema educativo está relacionada con la formación del profesorado, en especial, del que atiende a la educación secundaria. Dado que la mayoría se representa como especialista de una materia, de un saber disciplinar, por lo general tiene más interés en la actualización de contenidos que no en el modo de favorecer su aprendizaje o construir otras formas de relación pedagógica. Lo que no quita que existan otros espacios de formación, como el que apunta Tina, a partir de la relación con otros colegas.

*Pues mucha cosa sola. Es decir, a mi gusta estudiar sola, y leer sola y ser un poco autodidacta. Segundo, mi trabajo con mis compañeros o sea con esta pareja con la que no comulgo demasiado en otras cosas, pero a nivel profesional son buena gente, y entonces en nuestras reuniones de seminario son siempre reuniones seminario, en las que cada uno cuenta cómo le va y*

*bueno pones tus dudas y tal, y de ellos también he aprendido. He hecho cursos de formación de todo tipo. Yo que sé, de tipo didáctico, de aplicaciones al aula de todo tipo de historias y en unos he aprendido y en otros no. Pero vamos siempre se saca algo de alguien. Pero vamos, yo diría fundamentalmente de mi misma y de mis compañeros más cercanos, incluyendo sobre todo a mi pareja, que sabe un motón de Química y de cómo transmitirla.*

## **La relación con las TIC**

En la trayectoria de muchos docentes la llegada de los cambios simbólicos que han producido las TICs les ha cogido con el paso cambiado. Ya no es sólo el hecho de que sean ‘emigrantes digitales’ mientras que los chicos y las chicas sean ‘nativos’ (Prensky, 2001). Lo que les coloca en dos posiciones diferentes. Sino que la formación recibida en este campo se ha dirigido más a conocer los programas que a promover formas alternativas de aprendizaje.

*En mi propia biografía fue definitivo que yo manejase bien el Excel, para llevar la secretaría en el año aquel de la pera en Huesca. Plantearse que en vez de la super obsoleta costumbre de leer las actas en los claustros, pues se pasaran a un ordenador, a una cosa limpia y decente que la gente las leyera y tal. Bueno cosas de ese estilo. Pero luego con los alumnos pues la verdad que hasta hace muy poco no he podido aplicar cosas con ellos, por falta de medios. Porque el aula que tenemos de informática ahora sí, ahora hay dos aulas siempre ocupadas, por cierto, con las asignaturas de informática y con los tecnólogos que ahora también se meten allí y hasta hace poco no has dispuesto del proyector para llevarlo a clase y todo eso. Yo pienso que sí, que me ayuda que te diría yo, pues a profundizar y a amenizar las clases, pero que no me parece lo esencial tampoco.*

*F: ¿En ellos notas que hay un cambio importante con la naturalización en sus vidas de las tecnologías?*

*P: ¿Te refieres en lo que repercute a su aprendizaje?*

*F: Sí, desde su mayor acceso a Internet para buscar información, para hacer trabajos. El papel que el móvil, el Messenger tienen en su vida, todo este tipo de cosas.*

*P: Pienso que en su vida personal y con los amigos tiene influencia, pero en sus estudios poca, poca. Pienso que no saben utilizar apropiadamente la información a la que tienen acceso, salvo también como siempre honrosas excepciones, pero no los veo..., sobre todo muy curioso, en las chicas*

*F: uhem...*

*P: Las chicas...*

*F: y ¿por qué piensas que pasas eso?*

*P: Las mujeres y las máquinas, creo que siempre nos hemos llevado peor, en general. Porque yo veo a mis compañeras de instituto que muy pocas utilizan el ordenador y el proyector, o resulta difícil verlas tecleando en la sala de profesores. Y con mis alumnas pasa lo mismo. Si tienen que hacer un informe de la práctica de laboratorio, el noventa por ciento de los varones me lo presentan a ordenador y saben hacer una tabla, y saben hacer una gráfica, y las chicas todas a mano con el dibujito. Yo les digo,...: -“Pero, bueno, ¿será posible?”. No sé si es que quizás a los chicos las familias les compran el*

*ordenador y a las chicas les compran una falda, no se cómo decirte, quizás estamos todavía ahí un poco atrás.*

El parecer de Tina, coincidente con el de muchos docentes, puede ser puesto en relación con los resultados del estudio europeo “How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology” (Euridyce, 2005). En este estudio se señala que aunque los chicos tienen más atracción por las ICT y las utilizan de manera más frecuente, las chicas aprende a utilizarlas en la escuela, lo que doubtless redresses el balance a su favor.

### **Los cambios de las familias**

Es la relación con las normas, o la falta de referentes que contribuya a que los chicos y las chicas se hagan conscientes de sus límites lo que Tina echa en falta de los progenitores.

*Siempre que ha venido un padre a verme o una madre, ha venido con el mismo respeto a lo largo de los años. Ahí no te puedo decir nada. Ahí he tenido relaciones muy hermosas con padres de los alumnos. La relación entre padres e hijos, sí que ha cambiado y es lógico. La mujer ahora no está en casa y los abuelos no están en casa. Entonces los chavales están solos y carecen de referencias. En ese sentido es lo que decíamos antes, de que el cambio fundamental que observo es que no tienen normas, pues que nadie se las ha impuesto. Eso está claro. Pienso que eso, hay pocas personas que no estén de acuerdo.*

### **Cambios en la profesión docente**

*Nos prepararon para enseñar química, y resulta que en la historia tienes que saber otras muchas cosas diferentes. Tú empiezas diciendo bueno, a estos chicos les voy a enseñar química. Sobre todo como empecé yo con adultos, pues era la parte fundamental de mi trabajo. Ahora yo creo que se nos piden muchas más cosas. Imponer normas, y yo que sé. Saber tratar con las familias, y un montón de cualidades que a lo mejor siempre han tenido que estar inherentes al docente, pero que entonces no hacía mucha falta ponerlas en juego... Se daba por supuesto un montón de cosas y era bastante más cómodo trabajar.*

### **Los cambios sociales**

Hace ya casi 40 años Basil Bernstein (1970) escribió el artículo “*Education cannot compensate for society*” en el que planteaba que la escuela, por sí misma, no puede compensar lo que la sociedad no es capaz de afrontar. Esta posición, que en su tiempo hizo referencia al papel de los programas compensatorios, puede ser llevada a la actualidad a la dificultad a la que se enfrenta la escuela para ‘educar’ con unos valores que no son compartidos en el día a día de las prácticas sociales e incluso en el ejercicio

profesional de la política. Esta tensión es la que Tina plantea como cierre de su reflexión sobre los cambios sociales.

*Es que esta tiene relación con todos los aspectos del país. Con qué tipo de economía y qué sistemas laborales queremos, con qué universidad, y con...no lo sé. Quizá, no lo sé... Comenzando por las expectativas que ha generado el nuevo gobierno, ellos tampoco tienen mucha idea. Yo veo que se dan palos de ciego, ¿sabes? Todos saben que nuestros chavales no alcanzan los mínimos, me acuerdo del informe Pisa, los mínimos correspondientes. No lo sé. Quizá la cuestión de las normas que salen continuamente en la conversación, sí que quizá tendría que haber un consenso muy general, para que familias, profesores y sociedad, hicieran ver a los jóvenes que para vivir en sociedad hay que tener unas normas. Eso pienso que habría que tomárselo más en serio. Tener más apoyo institucional y que las familias estén más implicadas. Pero claro, eso choca con el tipo de sociedad que tenemos, entonces ¿cómo se hace eso?*

Tina termina su historia dejándonos el eco de que si un país no tiene verdadero interés por la educación, si no cree que la educación puede hacer una sociedad más justa y equitativa, la Escuela podrá cumplir con otras funciones sociales, como las de retener a los estudiantes pero no la de educarlos para ejercer una ciudadanía responsable en una democracia directa y no delegada.

## Referencias

- Autores Varios (1977). Manifiesto de la Escuela de Verano de Aragón-77. EVA. *Cuadernos de Pedagogía*, 35.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, (London), vol. 15, no. 387, pp. 344-47.
- Carbonell, J. (2005). Un largo camino. Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, pp. 48-53.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- De Puelles, M. (1999) [1980]. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos. (4ª edición).
- De Vicente Algueró, F.J. (2002). El profesorado en la Ley de Calidad. *Revista de Educación*, 329, pp. 67-76.
- Eurydice, (2005). *How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology*. Eurydice in Brief, 3. Se puede acceder en [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Fried Schnitman, D. (comp.) (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós: Argentina.
- Jiménez, J. y López, G. (1979). La educación en Aragón. *Cuadernos de Pedagogía*, 57.
- Marchesi, Á. y Martí, H. (2000). Ángel Riviere y la política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, pp. 64-68.
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación* (número extraordinario), pp. 59-82.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Laertes.

Pérez, Á. y Solà, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, pp. 77-82.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon* 9 (5).

Sancho, J.M., et al (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*.  
Barcelona: Octaedro

Stoll, L. y Fink, D. (1999 [1997]). *Para cambiar nuestras escuelas*. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.

---

### **Agradecimientos**

Queremos agradecer a Antonia Herrer, compañera de Zaragoza, el habernos facilitado nuestro trabajo al ponernos en contacto con Tina Fernández.