

La Biología como interés y la enseñanza como profesión

Juana M^a Sancho, Alicia Cid y Manuel 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 Biología como interés y la enseñanza como profesión

Juana M^a Sancho¹, Alicia Cid² y Manuel Fernández

Proceso de construcción de la historia profesional de vida

Siguiendo los criterios de selección³ de los doce profesores y profesoras a los que les propondríamos colaborar con nosotros para elaborar su historia profesional de vida ligada a los cambios en sistema educativo y la sociedad como un todo, en el caso de Andalucía recabamos la ayuda de una colega del Centro de Profesores de Sevilla. Le pedimos si nos podía poner en contacto con un profesor de secundaria del ámbito de Ciencias Naturales, con más de veinte años de experiencia docente, que estuviese dispuesto a colaborar en una investigación de este tipo. A los pocos días nos proporcionó un nombre y un número de teléfono y, tras una cordial conversación con Manuel, acordamos realizar la negociación de su participación en la investigación y la primera entrevista, si era el caso, el 24 de enero de 2005 a última hora de la tarde. El lugar lo decidimos sobre la marcha, tras algunas conversaciones una vez que Juana ya estaba en Sevilla.

Finalmente nos vimos en su instituto. El día de invierno sevillano amaneció inusualmente frío. Al atardecer, cuando nos encontramos en el centro, el ambiente era gélido (no había calefacción porque se les había terminado el fuel y la Consejería no lo había repuesto), pero la famosa “mesa camilla”, que tanto ha contribuido a atenuar los días de frío del invierno mediterráneo, nos permitió realizar el trabajo sin que nos castañeteasen los dientes.

Comenzamos el proceso de negociación con la explicitación del sentido y alcance de la investigación, lo que esperábamos de él y lo que nosotros y la propia investigación podíamos proporcionarle. Manuel manifestó su preocupación de que su vida profesional fuese “algo aburrida”, no “demasiado interesante. A lo que respondimos que no buscábamos “héroes”, ni figuras extraordinarias, sino a profesores con una larga experiencia docente capaces de reflexionar sobre ella. De ahí que resulte pertinente señalar que al comenzar la segunda entrevista Manuel declarase que:

Era la primera vez que me hacían una entrevista de ese tipo. Ya empecé por decirle a Juana que mi vida era un poco aburrida, me parecía que no iba a tener mayor interés y después, la verdad, salieron cosas que quizá sí que puedan tenerlo. Al final quedé contento, siempre se quedan cosas en el tintero que se te ocurren luego, pero me pareció buena la idea ver cómo nos había afectado a los profesores esta cantidad de cambios que se nos han venido encima y que no te dan tiempo a asentarnos en un plan cuando ya estamos en

¹ Universidad de Barcelona.

² Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México.

³ El criterio era tener una experiencia docente de más de veinticinco años. El segundo que se tratase de seis docentes de enseñanza primaria y seis de secundaria de distintas especialidades, y seis mujeres y seis hombres de seis Comunidades Autónomas. Para facilitar el contacto y minimizar las posibles interferencias decidimos que las personas seleccionadas no podían tener una relación de amistad o parentesco con los investigadores.

una nueva reforma⁴. Yo puedo decir que, personalmente, te hace reflexionar sobre estos cambios y a lo mejor se enciende alguna lucecita o se te ocurre alguna nueva idea, alguna nueva forma de entender este tipo de cosas. En ese aspecto creo que sí, creo que de rebote puede ayudarme también para hacer un poco examen de conciencia. ¡A reflexionar

Estas consideraciones corroboran, como han puesto de manifiesto Goodson (2004) y Hernández (2004), entre otros, que las historias de vida profesional, además de realizar contribuciones significativas a la comprensión de la complejidad de las situaciones a las que se enfrentan los docentes y el saber que construyen en la práctica, representan una vía fundamental para el reconocimiento del valor de su propio trabajo y pueden contribuir a la formación.

Una vez finaliza la negociación, nos dispusimos a realizar la primera entrevista y aquí surgió un pequeño problema técnico. Acabábamos de comprar unas grabadoras digitales con las que todavía no nos habíamos familiarizado. De este modo, a pesar de que antes de la entrevista Juana había comprobado que tenía pilas y funcionaba, cuando la fue a utilizar no se ponía en marcha. Le pidió disculpas a Manuel y tras varios intentos decidió llamar por teléfono a otro miembro del equipo. Esperando su llamada se fueron al bar de enfrente del instituto a tomar un café, mientras hablaban cordialmente de distintos temas y se quitaban el frío. Llegó la llamada de vuelta de la persona del equipo a la que había recurrido, vieron que se trataba de una tontería (con las tecnologías digitales casi siempre se trata de “tonterías” que te dificultan la vida) y comenzaron la primera entrevista que duró una hora. Como al resto de los participantes en la investigación le pedimos que fuese reconstruyendo los aspectos profesionales de su vida docente y fuese marcando los momentos de cambio, de transición que para él habían sido significativos en cualquier aspecto, en relación a su trabajo, a su vida. Lo que él considerase que le había hecho cambiar en algún momento o tener que enfrentarse con situaciones nuevas. El contenido de esta entrevista fue transcrito por Alicia y devuelto a Manuel para que introdujese los cambios y sugerencias que considerase oportuno.

Con el contenido de esta primera entrevista analizada, marcamos la segunda que se llevó a cabo el martes 12 de abril a última hora de la mañana. A pesar de que el día anterior había comenzado la Feria de Abril de Sevilla, y Manuel estaba de vacaciones

⁴ Como ha señalado Sancho (2003:9) los cambios impulsados por las reformas en enseñanza secundaria no parecen privativos del contexto político de los últimos 30 años. “Cuando Federico Mayor Zaragoza fue ministro de educación en el gobierno de UCD [Unión de Centro Democrática, partido creado por Adolfo Suárez a mitad de los años setenta del siglo veinte], pensó en acometer una reforma de la enseñanza secundaria, porque le parecía que debía mejorarse. Comenzó a documentarse sobre la historia de este ciclo educativo y descubrió que en los últimos 150 años este tramo de enseñanza había experimentado treinta reformas. Lo que significaba una reforma cada cinco años. Mayor Zaragoza pensó que no había ningún proceso de cambio sustantivo que pueda llevarse a cabo en cinco años y que quizás lo que los centros y los docentes necesitaban en aquellos momentos era una cierta tranquilidad para trabajar⁴. Si tenemos en cuenta la idea de Sarason (2003) de que a los individuos no nos suele gustar el cambio individual o personal, podemos vislumbrar los mecanismos de resistencia que el profesorado y los centros han podido ir desarrollando a lo largo de los años para sobrevivir a los diferentes ministros y ministras de educación. Lo que está en relación con otros elementos que hacen fracasar las reformas que se refieren a la distribución y reparto del poder que afecta a la autonomía de los docentes para dirigir su propio trabajo, para tener un papel en la evolución de la cultura escolar y para atender a su desarrollo profesional y personal.

no le importó quedar ese día, que era el que más nos convenía a nosotras. Como todos los lugares oficiales estaban cerrados, el encuentro de Alicia, Patricia (otro miembro del equipo) y Juana con Manuel tuvo lugar en una cafetería VIP de República Argentina. El gerente del establecimiento entendió nuestra situación y nos permitió colocarnos en la parte más alejada del local, para que no nos molestara la conversación de los clientes que poco a poco iban apareciendo en busca de desayuno. Lo que no nos pudo evitar fue la música de sevillanas que alegremente sonaba en el local. Fue una entrevista profunda, interesante, enfocada, se articuló a partir de sus aportaciones y nuestras preguntas tras el análisis de la primera. El trabajo se desarrolló en un entorno primaveral, festivo y musical. Lo que confirma que la alegría no está reñida con el rigor. Por el contrario contribuyó a crear un ambiente de confianza entre nosotras y Manuel, quien se mostró motivado e interesado en este trabajo.

Esta segunda entrevista también fue transcrita por Alicia y devuelta para correcciones y sugerencias. Tras la lectura y el análisis de las dos entrevistas, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el eje articulador del relato son las temáticas y cuestiones que parecen más importantes en la historia de vida profesional de Manuel que, en general se sitúan en una línea de tiempo. En la redacción de la historia hemos seguido un estilo narrativo que integra las explicaciones e interpretaciones realizadas por los investigadores y las aportaciones de Manuel. En ocasiones, para no romper el hilo narrativo de la voz de Manuel, hemos introducido nuestros análisis, contrastes y anotaciones como notas al pie de página.

En general, la vida profesional de Manuel se ha caracterizado por la búsqueda de un ambiente propicio para llevar a cabo su trabajo, en el que se sienta bien con sus compañeros; por su interés en enseñar a estudiantes mayores; por compartir con ellos su atracción por el estudio y su espíritu investigador, lo que ha conllevado el establecimiento de unas buenas relaciones docentes con ellos; por la búsqueda de metodologías activas incorporando el uso de distintos medios de enseñanza, sobre todo los más directamente relacionados con la enseñanza de las Ciencias Naturales (material de laboratorio). En el última etapa de su vida laboral (tiene 55 años y si no se puede acoger a una jubilación anticipada, a los 60 años, le quedan 10 de trabajo) su mayor inquietud, aparte del aumento de la brecha generacional que va dificultando la relación con los estudiantes, son los cambios que entrevé en su manera de ser docente por la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, según el Plan Educativo para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento de la Consejería de Educación de Andalucía⁵.

⁵ La Consejería de Educación de Andalucía, a través del Plan Educativo para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento, hasta el curso 2004-2005 puso en funcionamiento un total de 150 Centros TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) cuyas aulas disponen de un ordenador por cada dos alumnos, medida que beneficia a más de 30.000 escolares de Primaria y Secundaria y, en la que están implicados 3.111 docentes. Por otra parte, 211 Centros Digitales utilizan la informática para agilizar gestiones académicas y administrativas y hacer más fluida la comunicación con las familias. La Consejería de Educación duplicará el próximo curso escolar el número de colegios e institutos que forman la Red de Centros TIC hasta alcanzar un total de 543, cifra que representa el 20% de la totalidad de los centros docentes públicos de la comunidad. Un total de 280, de los que 148 son colegios de primaria y 132 corresponden a institutos de secundaria se sumarán a los 263 centros TIC que funcionan actualmente en Andalucía, desarrollando proyectos educativos de integración de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para incorporarse a la Red, los colegios e institutos públicos deben realizar sus propios proyectos para la generalización del uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y participar en las convocatorias anuales que realiza la Consejería para la selección de los Centros TIC (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/portada.jsp>).

Primeras experiencias docentes: las primeras satisfacciones

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

Mi primera intención no fue dedicarme a la enseñanza, a mí me gustaba lo que yo estudiaba que era Biología. Me gustaba la investigación, me gustaba el campo. Solo pensaba en la enseñanza como último recurso, si no hubiera otra cosa...y un poco así, de rebote, llegué a la enseñanza. Terminé la carrera en junio del 76 y dediqué aquel verano a mandar mi currículum a empresas, centros de investigación, algunos departamentos del CSIC (recomendado por un profesor de la facultad de Sevilla) y a casi todas las delegaciones provinciales de educación, por si acaso. Se concretó la posibilidad de irme a Madrid a un buen grupo de investigación pero en unas condiciones económicas bastante precarias y la rechacé. No quería seguir dependiendo económicamente de mi madre que ya se había esforzado bastante para que yo hiciera mi carrera, además llevaba varios años con novia y tenía muchas ganas de independencia. En noviembre del 76, me llega una oferta de Talavera de la Reina, una plaza de interino en un instituto de bachillerato público y me fui. En principio pensando en que sería solo mientras me surgía otra cosa de las que tenía pendientes, una especie de seguro contra el fantasma del paro que ya me veía encima. De hecho, ya había rechazado dos ofertas de institutos más cercanos a mi casa (uno en la provincia de Córdoba y otro en la de Cádiz) pero a principios de noviembre y sin nada seguro había que pensarse las cosas mejor.

Llegué a Talavera (primera vez que iba a esta localidad) prácticamente de noche, me presenté a la directora del instituto que me dijo los cursos y asignaturas que tenía que impartir, incluido una Física de COU. Me quedé extrañado porque yo desde mi Selectivo (primer curso de carrera) no había vuelto a ver nada de Física, tendría que trabajar mucho para preparármela. Por consejo de un compañero del departamento insistí en que me solucionaran aquello, que se pidiera otro profesor especialista y al final se arregló, me dieron varias Biologías de COU, en el horario de tarde y algún grupo de primero de BUP en el “nocturno”. Cuando le pregunté a la directora que cuando empezaba me contestó: “mañana, por supuesto”, así que me fui al hostel a prepararme mis primeras clases para el día siguiente.

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

El ambiente en el instituto era de gente bastante mayor. Yo hice más amistad con los alumnos que con algunos de los compañeros del claustro. Por supuesto que también hice gran amistad con otros compañeros que habían entrado ese mismo curso, con alguno de los cuales compartí piso más tarde y algunos de los que ya estaban y que nos acogieron muy bien a los novatos. Como tenía las clases por la tarde⁶, al terminar salía con frecuencia con los propios alumnos, me sentía mucho más cercano a ellos que a la mayoría del claustro. Fueron unos años bonitos, realmente fue cuando empecé a cogerle el gustillo a la enseñanza.

El primer año me fui soltero, en mis primeras vacaciones de verano como profesor hice las prácticas de la “mili” que me quedaban pendientes y me casé. Al verano siguiente saqué las oposiciones, así que mi tercer curso en Talavera fue mi año de prácticas. Para el siguiente me dieron plaza en Arahal, un pueblo agrícola de Sevilla.

En Arahal estuve solo un curso, pero lo recuerdo con mucho cariño. Los alumnos entendían de campo, conocían plantas y animales lo que te facilita mucho las cosas en biología y por otra parte, yo me sentía muy identificado con ellos porque mi familia ha sido siempre de agricultores y mis primeros años los viví en el campo.

Al año siguiente me dieron el traslado a “Dos Hermanas”, donde estuve bastante tiempo. Dos Hermanas es un pueblo dormitorio de Sevilla, creció desmesuradamente en los años sesenta y setenta gracias a las familias que dejaban los pueblos en busca de mejores horizontes en la ciudad. El alumnado estaba más desarraigado que en Arahal en el sentido de que no tenían la cultura de pueblo pero tampoco la de ciudad. Sin embargo no tuve grandes problemas con ellos. En Dos Hermanas me fui haciendo a la idea de que la enseñanza sería mi profesión definitiva porque las otras posibilidades se iban cerrando, lógicamente, conforme iban pasando los años.

Un cambio de centro: en busca de un ambiente mejor

La calidad de las relaciones y armonía en el trabajo resultan clave en cualquier profesión, pero más, si cabe, en la enseñanza, donde una parte importantísima del tiempo y el espacio implica la interacción entre personas. Encontrar un buen o mal ambiente de trabajo, en términos de la satisfacción que proporciona, o no, el intercambio profesional y personal con los compañeros, puede tener considerables consecuencias en la salud del profesorado, sobre todo en casos de “acoso psicológico”⁷, y determinar el sentido de muchas decisiones. Incluso el abandono de la enseñanza. En el caso de Manuel, encontrarse con esta circunstancia le llevó a cambiarse de centro.

Yo vivo en un lugar fuera de Sevilla, en una urbanización que está en el camino de Dos Hermanas, y me venía muy bien puesto que tardaba diez minutos al instituto al mismo tiempo que tenía Sevilla a tres kilómetros que era otra de mis prioridades porque tenía en mente la posibilidad de volver a la

⁶ Una de las características de la implantación del Bachillerato Unificado y Polivalente, legislado por la LGE fueron las clases nocturnas para facilitar que los trabajadores pudiesen obtener esta titulación.

⁷ Andrés y Llorca (2004).

Universidad. La idea de cambiarme al instituto actual surgió por el traslado de algunos de los compañeros de mi círculo de amistades y sobre todo porque el ambiente en el departamento empezó a no gustarme demasiado. En algún momento me sentía agobiado aunque no había problemas personales entre nosotros, pero algún día me sorprendí a evitando la hora del café, en el recreo y tomé la decisión de pedir el traslado ya que tenía puntos suficientes para optar a un buen instituto dentro de Sevilla. Así que solicité en el siguiente concurso de traslado y me dieron el “Nervión” un instituto de nueva creación dentro de un buen barrio de la zona sur de Sevilla y aquí estoy desde entonces y seguramente aquí me jubilaré.

Profesor por intuición y autoformación

En España tradicionalmente se ha considerado que cualquier licenciado o licenciada universitaria estaba preparado para dar clases. Todavía hoy, al escribir este texto, España es uno de los pocos países europeos que no requiere una formación inicial seria, específica y profesionalizante para trabajar como profesor de secundaria. En la Ley General de Educación de 1970 se planteó por primera vez la formación inicial específica del profesado de bachillerato, partiendo de la idea de que el profesor de secundaria necesita de una formación específica para un trabajo que va más allá del dominio de su disciplina. El *Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)*, con un mínimo de 150 horas de formación teórica y 150 de prácticas⁸, organizado por los recién creados Institutos de Ciencias de la Educación, tenía que proporcionar esta formación. Sin embargo, un conjunto de factores diversos, impidieron el desarrollo del decreto del CAP y el curso se convirtió en un simulacro de formación de entre 60 y 80 horas, que los estudiantes cursan, hasta hoy, el último año de carrera o en cuanto la acaban, los sábados por la mañana, a horas marginales o a distancia. Aún así su implantación fue lenta y todavía tardó más en convertirse en requisito para comenzar a trabajar. De hecho, quienes conseguían una plaza como interinos, como fue el caso de Manuel, no lo necesitaban para aprobar las oposiciones. Aunque sí, perversiones de la carrera docente, para lograr incrementos de salario.

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

Sin embargo Manuel señala la importancia de la formación docente. Aunque él, como muchos de sus compañeros y compañeras que continúan con gusto en la enseñanza, han

⁸ BOE del 12 de agosto de 1971.

tenido que adquirir por su cuenta el conocimiento y las habilidades necesarias para dedicarse a la enseñanza.

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

Esta carencia de formación inicial, que contribuyó a aumentar la ansiedad, incertidumbre y temor que suele producir el primer empleo, revela uno de los aspectos más sorprendentes y menos resueltos de la profesión docente. La enseñanza es un trabajo complejo⁹, las consecuencias de las buenas y las malas experiencias en la escuela y en las aulas tienen efectos importantes tanto para el alumnado y sus familias¹⁰, como para el propio profesorado¹¹ y la sociedad¹². Sin embargo, sigue siendo la única profesión de características tan complejas y de consecuencias tan importantes en la que una persona que acaba sus estudios en junio –habiéndose realizado como máximo un cursillo- se le adjudica un centro en septiembre y, sin ningún tipo de ayuda y a menudo ni siquiera información contextual se le *encierra* en una clase con su grupo de alumnos y ¡sálvese quien pueda!

Las necesidades de formación del profesorado no acaban en la etapa inicial. Por el contrario, cada vez más se entiende que esta etapa es sólo la base, el comienzo que permite al neófito entender las características de su trabajo y adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional (OECD, 1998). El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y los avances en el conocimiento, constituyen otros tantos aspectos en los que Manuel considera necesitar actualización y formación. Aunque según su experiencia todo eso está en función del interés o falta de interés del propio profesorado, ya que no existe ni planificación ni supervisión articulada.

En la actualidad, por ejemplo, estamos hablando de la implantación de las nuevas tecnologías en los institutos, y se necesitaría también bastante apoyo, no solo para utilizar el ordenador, que más o menos en casa cada uno nos apañamos como usuarios, pero utilizarlo como recurso didáctico yo creo que es

⁹ Ver Lortie (1975); Jackson (1968).

¹⁰ Ver Nieto (2006).

¹¹ Ver Esteve (1994).

¹² Una preocupación creciente en un buen número de países es el alto porcentaje de estudiantes de secundaria que abandonan las aulas sin acabar sus estudios. Uno de los motivos de esta decisión es que lo que la escuela le ofrece no responde a los intereses, experiencias y visiones del mundo de los jóvenes (Brown, 2006).

un poco complicado. Traer una hora preparada, una hora completa para que los chavales estén trabajando durante esa hora y le saquen rendimiento, yo creo que es bastante complicado. Me gustaría que, antes de tener que hacerlo, alguien me diera alguna noción, me diera material elaborado o a buscarlo, que a lo mejor está en Internet, pero a lo mejor es cuestión también de que nos enseñen a buscar este material que tiene que estar por allí. Me he dado cuenta a lo largo de mi vida como enseñante de que muchas cosas están en manos del propio profesor, de su buena voluntad, si tienes interés te preocupas de formarte e informarte y al final, sales adelante, pero como no tengas interés, nadie te va a resolver el problema. En la enseñanza, como en todos los colectivos hay buenos profesionales y otros menos buenos, pero en general creo que gracias a la buena voluntad de la mayoría, la enseñanza pública en este país ha sido capaz de capear todos los temporales que ha tenido que sufrir y posiblemente saldrá de la actual etapa de cambios e innovaciones, si se apoya y se cuenta con el profesorado. Los centros de profesores funcionan regular, yo he asistido a cursillos muy buenos y he tenido que dejar algunos antes de terminar porque no aportaban nada. Y por supuesto, son voluntarios y fuera de tu horario laboral, lo que nos lleva al tema anterior.

En muchos aspectos yo he sido autodidacta, me he basado en mi experiencia como estudiante y por mi cuenta he procurado buscarme información e irme actualizando. Donde más apoyo he encontrado siempre ha sido en el departamento, en los compañeros de especialidad que con más experiencia te pueden orientar mejor que nadie. Yo he tenido mucha suerte en este aspecto y puedo decir que he trabajado con muy buenos compañeros.

Otro ámbito en el que Manuel considera necesaria una formación actualizada y permanente sobre contenido de las asignaturas que imparte y la forma de enfocar la enseñanza. En este sentido, intenta estar al día de los avances en las disciplinas de referencia, pero también se plantea las necesidades y el sentido de una enseñanza básica en la que los estudiantes, más que un saber especializado, necesitan marcos amplios de comprensión.

La Biología es una materia que cambia de un año para otro y la Geología, en algunos aspectos, también. Hay que ir renovándose, incluyendo cosas nuevas y reciclando aspectos y materiales para adaptarlos a las corrientes más actuales. Son asignaturas que en cuanto te quedas un poco parado te superan los avances a una velocidad tremenda y considerando que los medios de comunicación difunden muchos de estos avances y no siempre con la precisión necesaria, es frecuente que en clase tengas que explicar y matizar titulares que llaman la atención de los alumnos, pero no consiguen entender su significado. Efectivamente son asignaturas que te exigen estar continuamente al día. En cuanto al enfoque, yo creo que también vamos cambiando, cada vez tenemos quizás una idea más general, más global de la asignatura, y cada vez le damos más importancia a esos aspectos globales y no tanto a lo concreto.

Por otra parte son materias muy formativas por sus implicaciones en los grandes problemas medioambientales que nos están afectando globalmente. Yo suelo dramatizar un poco a principios de curso diciéndoles a los alumnos que tienen el planeta en sus manos y lo que aprendan les puede servir para salvarlo. Es fácil, en este caso que el alumno se sienta implicado e interesado por la gran cantidad de noticias que diariamente reciben sobre temas relacionados con lo

que tienen en sus libros de texto. También se prestan estas asignaturas a una metodología activa y participativa que siempre he intentado implantar en mis clases y que hace años era casi una novedad pero actualmente creo que está bastante generalizada.

Manuel reconoce la contribución del Centro de Profesores al desarrollo profesional de los docentes, aunque considera que su proceso de formación permanente lo ha ido realizando de forma autodidacta.

Como decía antes, el Centro de Profesores nos ha ayudado en algunos aspectos de nuestra formación pero no creo que cubra todas las necesidades que se nos plantean. Junto a actividades muy interesantes, otras no tratan más que de cubrir el expediente y proporcionar las horas de formación que se nos exigen en determinados momentos (para consolidar sexenios, por ejemplo). La impresión que tengo es que el CEP está muy lejano de los problemas que se van planteando en el aula. Quizás los orientadores tendrían que estar más en los Centros, reunirse con los departamentos, detectar las necesidades sobre el terreno, pactar estrategias, proporcionar material. Sigo diciendo que todo queda en manos de la buena voluntad de los profesores, si estás interesado te actualizas y si no te puedes ir quedando obsoleto.

En estos momentos Manuel se siente un tanto distanciado del CEP al considerar que no le proporciona el tipo de formación específica que necesita. También advierte que existen mecanismos para recoger las necesidades de formación del profesorado y los centros. Sin embargo, el hecho de plantearla como una iniciativa individual y opcional conlleva que el interés por la formación dependa casi exclusivamente del compromiso y las predisposiciones personales de los docentes.

Sí que hay formas de expresar las necesidades de formación. Por ejemplo, aquí hemos solicitado cursillos para el manejo de la sala de audiovisuales, cuando se montó. Ahora, mañana precisamente, empezamos uno sobre el sistema operativo Linux, que se quiere implantar. Lo hemos solicitado porque no tenemos ni idea. Este es el sistema operativo que va a funcionar en los centros y queremos enterarnos, es un curso que se ha organizado porque lo hemos demandado nosotros. Pero en otras ocasiones, todo se limita a unos papeles pinchados en el tablón de anuncios con las actividades programadas e impresos por si alguien quiere solicitar alguna en concreto.

El interés actual de Manuel y el profesorado de su instituto por adquirir formación en el campo de las TIC está más relacionado con el desarrollo, por parte de la Consejería de Educación de Andalucía, del Plan Educativo para el Impulso de la Sociedad del Conocimiento, que con las necesidades sentidas en la enseñanza que imparte. Por lo que se refiere a la formación académica, en un momento dado Manuel se planteó volver a la Universidad para estudiar otra carrera. Aunque abandonó inmediatamente porque lo que le ofrecían, y quizás la forma de hacerlo, carecía de interés.

Tuve un intento de volver a la universidad, de hacer la convalidación de Farmacia. Me aburrí al poco tiempo y lo dejé. Sólo habían pasado unos años desde que acabé Biología, pero me pareció que la universidad había cambiado

*muchísimo*¹³. Yo recordaba con mucho cariño mis años de facultad y cuando volví me encontré un cambio tan grande que me aburría. Creo que no pasó ni un mes antes de dejar de asistir a clase. Después, por mi cuenta, cada vez que puedo me escapo al campo, preparo rutas para luego hacerlas con los alumnos, recojo materiales y disfruto con el contacto con la naturaleza, a veces en vacaciones dejo “aparcada” mi familia en el lugar de veraneo y yo me dedico a recorrer los alrededores haciendo diapositivas y recolectando materiales. Aunque pronto conté con la complicidad de una de mis hijas que actualmente está terminando la carrera de Biología.

Manuel reconoce que necesita de esos espacios de relación con la naturaleza donde puede repensarse y repensar sus actividades con sus alumnos y plantearse las con la pasión, ilusión y emoción que comparte con nosotras.

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

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

Cuando empecé en Talavera, me encontré la mayor parte del material de laboratorio embalado, allí no se hacía ninguna práctica, el laboratorio servía de adorno y se utilizaba como una clase de desdoble. Aquello me chocó muchísimo, empecé a desatar y desembalar material y a montar unas prácticas no sólo para mis alumnos, sino que incluso se las oferté a mis compañeros de departamento para que me mandaran los alumnos que estuvieran interesados. Así que monté varios grupos de prácticas, por supuesto fuera del horario oficial de clases y de forma voluntaria por parte de los alumnos. Al principio los alumnos estaban un poco incrédulos sobre los planes que yo tenía sobre la asignatura, en alguna ocasión (me contaban) les habían hecho propuestas muy bonitas que luego no se habían llevado a cabo. Fue la primera vez que se empezaron a hacer prácticas de laboratorio allí en Talavera. La verdad es que tengo muy buenos recuerdos de aquellos inicios, difíciles en algunos aspectos pero muy satisfactorios en otros, aún conservo algunas amistades de aquella época. Quizás por inseguridad en mí mismo, al final de mi primer curso hice una encuesta anónima entre los alumnos para que enjuiciaran la asignatura y al profesor y me sorprendí de lo favorable de las opiniones. Aquello contribuyó de forma muy importante para que mi opinión sobre la enseñanza empezara a cambiar y, como decía al principio, empezara a cogerle cariño a esta profesión. Curiosamente me llamó mucho la atención la encuesta de un alumno,

¹³ Quizás era Manuel quien había cambiado más que la Universidad.

que me deseaba mucha suerte en la investigación ¡¡¡porque consideraba que era una pena que me quedara en la enseñanza!!!.

Estas experiencias de conexión entre la teoría y práctica en el laboratorio fomentaban el crecimiento intelectual y emocional del alumnado y le facilitaban a Manuel su relación con él. El acercamiento fomentaba la familiaridad y el diálogo entre ellos, generando lazos que iban más allá de las clases o las prácticas de laboratorio y que se ven reflejados en la amistad sostenida hasta el día de hoy.

El instituto de Arahal era muy pequeñito, fue un año también muy agradable porque estábamos casi en familia, a pesar de que me tenía que desplazar diariamente desde Sevilla (50 Km.). Me encontré que estábamos en desdoble con un centro de FP, porque el instituto, que había estado en un edificio en muy malas condiciones, prácticamente había sido arrasado...estaban haciendo un nuevo edificio y mientras lo terminaban estaban utilizando el centro de FP. Después del traslado no había quedado prácticamente material, el material que habían podido salvar, eran piezas sueltas de algunos microscopios, que estaban por allí amontonadas. Conseguí montar con todas aquellas piezas tres o cuatro microscopios y hacer unas pequeñas prácticas con los chavales. Alguno, cuando me lo encuentro, todavía me recuerda que aquel curso le marcó bastante a pesar de que las prácticas que pudimos hacer fueron cuatro tonterías, porque no había material para nada.

Desde el principio me gusta salir todos los años con los alumnos, ahora algunos compañeros me tildan de loco, porque hay que ver la responsabilidad que asumo al sacar a los alumnos del Centro. Si ocurre algo, ¡pues habrá que asumir la responsabilidad!, pero me niego a no sacar a los chavales por miedo a que les pudiera pasar algo, porque normalmente no pasa nada, todos los años tenemos una serie de salidas previstas en el departamento, donde cuento con la colaboración de los compañeros ya que a las excursiones solemos ir al menos dos profesores. Tenemos un entorno envidiable y sin embargo muy pocos alumnos conocen determinados enclaves que son joyas de la naturaleza. Esto ocurre con el Parque Natural de Doñana, el Torcal de Antequera, el pinsapar de Grazalema y otros muchos lugares donde la Biología y la Geología se pueden vivir, más que estudiar. Otras actividades que solemos incluir en la programación del departamento, son las visitas a centros de interés dentro o en los alrededores de Sevilla y la participación de personas ya sean profesionales, estudiantes universitarios o miembros de asociaciones de interés para nuestras asignaturas, que llevamos a clase a dar charlas y rompen un poco la monotonía de las clases diarias. En algunas asignaturas optativas, que impartimos en el departamento, consideramos estas actividades prioritarias sobre la teoría, así ocurre en “ecología” o en “iniciación a las ciencias de la salud”. A modo de ejemplo en la citada en segundo lugar solemos organizar cada año unas charlas sobre las donaciones de órganos y de sangre, luego viene al Centro una unidad de extracción y hacemos campaña parara que los alumnos mayores de 18 años, los profesores, los padres e incluso vecinos del barrio que lo deseen puedan donar sangre y después vamos a visitar el Centro Regional de Donaciones Sanguíneas para que les expliquen todo el proceso que siguen las bolsas de sangre hasta su utilización final.

Pata Manuel, las salidas de grupo a contextos reales en los que es posible visualizar el conocimiento en la acción son indispensables en asignaturas como la Biología y la Geología, ya que hay aprendizajes significativos que se realizan mejor en contacto con el medio ambiente, el hábitat y los ecosistemas que dan sentido a las clases teóricas.

Desde hace varios cursos y entre varios centros de Sevilla y alrededores, estamos haciendo un estudio de la calidad del agua de Guadalquivir. A principios de mayo fletamos un barco (últimamente con la ayuda financiera de la empresa municipal de aguas de Sevilla) y metemos como a trescientos o cuatrocientos alumnos de varios centros. Cada uno de ellos lleva ya evidentemente previsto lo que tiene que hacer con las muestra de agua y monta su tinglado en el barco que, en media hora se convierte en un laboratorio flotante. Desde Sevilla a Sanlúcar de Barrameda se hacen diez paradas, toca la sirena, para el barco y hay un grupo que se encarga de sacar las muestras de agua a una determinada profundidad, cada grupo se lleva su muestra de agua a su mesa y cada cual analiza uno de los parámetros que se tienen en cuenta en la determinación de la calidad del agua, unos miden la cantidad de materia orgánica que tiene, otros mide la temperatura, otros el pH, en fin, toda una serie de pruebas que nos permiten sacar como conclusión cual es la calidad del agua, cómo está de contaminado el Guadalquivir desde Sevilla hasta su desembocadura. A mí es una experiencia que me gusta mucho, la verdad. La actividad se hace en el día, salimos muy temprano y hay veces que hemos vuelto a las doce o la una de la madrugada, dependiendo de las mareas que afectan a todo el tramo bajo del río. Pero la preparación nos lleva varios meses en el instituto para que cada cual sepa, desde el momento que sube al barco lo que tiene que hacer, el material que tiene que usar y como se tiene que coordinar con los demás para que no interfieran unos con otros y todos puedan trabajar. Cada cual hace un análisis sencillito, pero al final, los resultados globales son analizados por todos y todos se sienten partícipes del trabajo. Todo ello lleva un importante trabajo de coordinación entre los distintos institutos por lo que nos hemos constituido en grupo de trabajo y el CEP nos reconoce las horas de formación que le corresponden.

Manuel siente pasión y emoción por la parte práctica, la parte del campo, la parte informal. Algo que caracteriza a Manuel desde el principio de su trayectoria docente es su deseo de involucrarse con los estudiantes en este tipo de experiencias. Es algo que da vida y energía a su labor de docente. Las sorpresas, lo novedoso y lo que de alguna manera genera competencia en el sentido de incentivar a los alumnos a interesarse por el estudio, es lo que inyecta vigor y energía en Manuel.

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

y una gran satisfacción por parte de los alumnos que lo montaron. Los profesores también tuvimos ocasión de compartir experiencias y aprender muchas cosas visitando los stands de los demás centros. Fueron varios profesores del CEP los que iniciaron la idea basándose en algo parecido que se había hecho en Madrid, pidieron la ayuda de la Junta de Andalucía e incluso la de varias entidades privadas, contactaron con los centros que participaron y, la verdad, fue un éxito tremendo. Este año ya está en marcha aunque creo que hay dificultades para conseguir que la Junta de Andalucía apoye el evento porque parece que quiere que sea rotativo por las distintas provincias, que no sea siempre Sevilla la que lo organice, esperamos que se solucionen las cosas y pueda tener continuidad. Posiblemente, este año yo no participe, por dar la oportunidad a otros compañeros y por no repetir los mismos experimentos. En mi caso particular llevamos varias macetas con la Mimosa púdica, una planta con un mecanismo que hace que cuando la tocas, pliega sus hojas y se encoge, montamos también un pequeño experimento de capilaridad y otro de ósmosis en el que se anunciaba en grandes carteles que se inflaban y desinflaban células. Con estas cositas tan sencillas, los alumnos explicaban a los visitantes que las plantas también son seres vivos (al tocar la mimosa causaban gran admiración), como subía la savia hasta la copa de los árboles o hacían ver en los microscopios como las células se arrugaban o hinchaban según la concentración de sales. Eran cosas sencillas pero al mismo tiempo espectaculares que creemos que despertarían la curiosidad y el interés por la ciencia de los visitantes. Lo cierto que los alumnos que habíamos elegido para participar, quedaron encantados, a pesar de que hicimos unos turnos para que no se cansaran, cuando terminaban el suyo se resistían a irse y se solían quedar por allí cuando terminaba su tiempo. Disfrutaban especialmente cuando familiares, amigos o conocidos llegaban a visitar el stand o cuando lo hicieron las autoridades.

Manuel es creativo e ingenioso con sus alumnos con tal de captar su atención y su interés por la ciencia. Interesarlos a través de las cosas cotidianas de la vida es su objetivo.

Creo que esto repercute de forma muy positiva en la autoestima de los alumnos y en su aprendizaje. Como después he tenido que darles clase y explicarles el tema de la ósmosis, a los chavales que hicieron aquello, pude comprobar que no se les olvidara jamás.

Esta mirada retrospectiva a su trayectoria docente, le permite reconocerse a Manuel como un profesor innovador.

De cuando era estudiante a cuando empecé como enseñante ya habíamos avanzado bastante, creo que fui, en cierto modo, bastante innovador en el aspecto de hacer una clase participativa, una clase en la que los alumnos se sintieran un poco participes, no solamente receptores callados y mudos de lo que el profesor quiera transmitirles. Creo que eso desde el principio lo conseguí.

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

A comienzo de la década de 1980, a menos de 10 años de la implementación de la LGE en enseñanza secundaria, es decir, del BUP, el COU, la FP1 y la FP2. En 1980, el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD) ya se hablaba de una nueva reforma. En verano de 1981 apareció el libro verde “Las enseñanzas medias en España”, que suponía la voluntad política de reformar, emprendiendo un diagnóstico de la enseñanza. Federico Mayor Zaragoza, fue nombrado Ministro de Educación en diciembre de 1981, le preocupaba mucho el rendimiento del sistema educativo y, especialmente, el tema casi perenne del «fracaso escolar». Esto exigía la revisión de los planes de estudio. El mismo ministro afirmaba ya a comienzos de 1982 que “la reforma de las enseñanzas medias se encuentra en período de consultas públicas”. Y añadía: “La elaboración del correspondiente proyecto de ley figura entre los objetivos prioritarios del Ministerio”. En 1982, tras el triunfo en las elecciones legislativas, asumió el gobierno el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y en 1983 el Director General de Enseñanzas Medias decía que su aspiración era «cambiar las enseñanzas medias», aunque matizaba luego “que la reforma de las enseñanzas medias ahora mismo es una utopía, algo aún lejano”. Lo cierto es que en ese mismo año comenzaron experiencias de reforma (Arroyo, 2004).

Las experiencias de reforma comenzaron en un ambiente de optimismo democratizador que llevó a participar a un buen número de docentes, conectando con las prácticas y deseos de innovación de muchos de ellos, en especial los organizados en los distintos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). El interés por transformar, mejorar y buscar soluciones a la situación de la enseñanza estuvo relativamente generalizado. Los encuentros entre profesionales proliferaron y se celebraron muchas reuniones de trabajo. La publicación de un nuevo “Libro Verde” sobre la reforma de las enseñanzas medias, en 1984, daba algunas orientaciones sobre el sentido de la misma. Como señala C. de P. (1984), era una “reforma desde abajo”, entre cuyos principios se encontraban: “Hay que vincular la escuela con su entorno por razones formativas (el alumno es un ser social) y metodológicas (estudiar lo próximo e inmediato es un medio importantísimo para motivar al educando...)”. “El desarrollo integral de la persona ha de atender no sólo a lo práctico e inmediato. La creatividad artística es una posibilidad de placer, de autoconocimiento y de apertura al mundo, que no podemos dejar a un lado. La reforma ha de incorporar cursillos y talleres en que se dé paso al teatro, al cine, la cerámica, la fotografía, la pintura”.

Para iniciar el proceso se designaron una serie de centros de experimentación de la Reforma, en los que se llevaban a las aulas los nuevos planteamientos, sus contenidos y la metodología (Equipo docente de la Reforma, 1985; Delgado, 1988; Jiménez y Bernal, 1991)

En esta primera fase de experimentación los referentes teóricos eran los derivados de los MRP: enseñanza centrada en el alumno, la investigación como base del proceso de la enseñanza, el trabajo en grupos, etc. A los que se añadieron los del movimiento de desarrollo del currículum en los centros, que tuvo lugar en Gran Bretaña en los años 70, de la mano de Stenhouse (1975), la enseñanza para la comprensión y la noción del docente como investigador en la acción (Elliott, 1991).

Manuel, en el Instituto de Dos Hermanas, tuvo la oportunidad de participar en uno de estos procesos de experimentación que, para él y sus alumnos, resultó muy satisfactorio. Tomar parte en esta actividad le permitió realizar reflexiones fundamentales relacionadas con la problemática de la *extensión* y la *profundidad* en la enseñanza. Para Jaume Carbonell (2006:120) “La LOGSE perdió la oportunidad de lograr en la práctica una articulación bien trabada y generalizada entre la instrucción y la educación en un solo acto de comunicación y conocimiento.” Un tema que ni el desarrollo de la LOGSE, ni de hecho prácticamente ningún sistema educativo, han resuelto con total satisfacción.

Aunque Arroyo (2004) afirma que estas experimentaciones fueron recogidas después en el *Preámbulo* de la LOGSE de la siguiente forma: “La experimentación previa, como proceso de análisis y validación de los cambios que se entendían deseables, ha sido francamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa”. Concluyendo que “todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación...”. Sin embargo, la vivencia de Manuel, y de otros muchos docentes que se implicaron profunda y responsablemente en esta experimentación, es precisamente la contraria, que la Administración fue capaz de capitalizar, analizar, valorar y sacar conclusiones para la acción del importante conjunto de experiencias llevadas a la práctica (Hernández y Sancho, 1995; Sancho y otros, 1998; Hernández y Sancho, 2004).

En la época en la que se inició la experimentación de la reforma de la enseñanza también fue un año muy especial. Participé con un primero de BUP, alumnos con catorce años. Me tocó un grupo bastante salado y trabajé mucho con ellos. Partíamos de una serie de preguntas que surgían sobre un determinado tema, introducido mediante un documental, noticias, diapositivas, etc. Ellos, en pequeños grupos, elaboraban los temas con la ayuda de una pequeña biblioteca de aula que habíamos organizado y terminábamos con una puesta en común de todo el aula. Lo que pasa es que yo me preguntaba si eso era generalizable, que seguramente no lo sería, porque no se daba un programa, ni mucho menos con la extensión que contiene los programas. Nos pasamos el curso entero con muy pocos temas, lo que en otras circunstancias y con otra metodología hubiera durado un trimestre, llevó casi todo el año¹⁴. A los chavales les gustó mucho la experiencia, investigaban mucho, trabajaban mucho, pero claro era muy lento, el proceso era muy lento. Yo pensaba que aquello no era extensible a la mayor parte de los grupos ni mucho menos. Pero no obstante, creo que fue una experiencia bonita. No era extensible, creo, por la cantidad de contenidos. Se podían tocar muy poquitos contenidos porque se avanzaba muy lentamente. Claro, eran los propios chavales los que iban elaborando el tema. Yo les aportaba materiales e intentaba llevarles hacia las conclusiones finales que perseguíamos pero el progreso era muy lento.

¹⁴ Como hemos señalado, el dilema de la extensión-profundidad en el currículo sigue siendo un tema pendiente de resolver que, en general, lleva a las Administraciones y el profesorado a optar por la extensión, desde el convencimiento de que “los alumnos han de ver todo”, cuando cualquier programa siempre será incompleto y “ver” no significa aprender. Otro argumento es el de la evaluación, “a los chicos y chicas se les va a preguntar *todo*”, cuando en realidad las preguntas siempre son parciales – contestarlas no significa que sólo se sepa o no se sepa lo que se pregunta- y, además, como se viene argumentando desde hace muchos años, la evaluación tiene que ser coherente con el contenido y la forma de enseñanza.

Era una didáctica creativa, emocional e integral, llevada a cabo de forma intuitiva, construida y desconstruida a través y entre los alumnos y Manuel en las clases. Lo cual permitía un ambiente de armonía y de aprendizaje basado en el interés y la pasión por la ciencia. Una forma de concebir la enseñanza que conecta con la argumentación de Ángel Pérez (2006:108) de que:

“somos nosotros los que debemos poner la semilla de la ilusión y del amor por la cultura y el amor por el conocimiento, haciéndoles ver que el conocimiento es el instrumento más valioso para entender la complejidad de la realidad y para poner dispositivos necesarios para que los individuos construyan sus esquemas, sus situaciones y sus plataformas de sabiduría.”

Yo creo que lo que los alumnos aprendían por aquel método no se les olvida porque lo hacían ellos, lo elaboraban ellos, y eran ellos prácticamente los autores del tema. Pero claro, el aspecto negativo es que abarcabas muy pocos contenidos, no se podía dar un programa como existe en cualquier asignatura hoy día. Entonces, sí cambiamos los contenidos por la formación que va consiguiendo el alumno, a lo mejor sí. No obstante, como ya dije me tocó un grupo muy bueno donde se podía trabajar bien, pero me parece a mí que en todos los grupos aquella metodología no se podía llevar a cabo. Alguna coordinadora que fue a visitarme algún día y se metió en clase conmigo, decía que era un grupo ideal, un grupo de los que no se encuentran mucho, por eso te digo que aquello, en otros grupos más conflictivos difícilmente era posible¹⁵

Sin embargo, a pesar de estas buenas experiencias, la falta de reconocimiento de la labor docente le ha generado un cierto malestar, además de desinterés y desconfianza ante las nuevas aportaciones didácticas. En este sentido, las propias reformas han generado en Manuel un distanciamiento, un desencanto porque considera que no existe un compromiso real por parte de las autoridades educativas. Algo que también han señalado autores como Carbonell (2006:115):

“Cuando la Administración orchestra la gran retórica sobre la importancia crucial del profesorado –no hay reforma que no incluya a este tipo de elogios– pero, en la práctica, apenas hace nada por dignificar su imagen social y profesional, para mejorar las condiciones de trabajo o para garantizar una sólida formación inicial y permanente.”

Esta experiencia sólo la llevé a cabo durante un año porque enseguida me dieron el traslado al instituto Nervión y aquí no participaron en aquella experimentación. Además, empezaron a venir ya las reformas legales y te queda un poco como mal sabor de boca como diciendo: –“Pues aquello no sé si valió

¹⁵ Se tiende a pensar que la enseñanza basada en la investigación o centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado sólo funciona con “grupos y alumnos buenos”, cuando existen numerosas evidencias de que alumnos desinteresados y considerado “malos” se pasan a ser interesados y “buenos” cuando pueden conectar con sus intereses y formas de aprender, sienten que se confía en ellos y se sienten responsables de su propio aprendizaje (Almar, Navarro y Sancho, 1994; Nieto, 2006; Hernández, 2006).

la pena porque gran parte de las cosas que se hicieron no se tuvieron en cuenta al redactar la ley". Creo que no supieron sacar partido de la experimentación. Porque yo estuve un año sólo, pero allí en Dos Hermanas, y en otros Centros de Sevilla estuvieron varios años trabajando mucho y la opinión de la mayoría de los que participaron en aquella experimentación es que lo que vino después no tuvo mucho que ver con lo que se estuvo trabajando en clase. Me parece a mí que las reformas se "paren" en ocasiones, en los despachos de gente que no ha pisado mucho un aula y que a nivel teórico pueden quedar muy bien y luego no funcionar en el aula. Pero parece que tiene más fuerza la opinión de estos "teóricos" que lo que decimos los que estamos todo el día enfrentándonos con los alumnos. En este caso concreto, que nos ocupa se insistía mucho en el cambio de metodología, pero luego proponen programas con unos contenidos imposibles de abarcar con una metodología investigativa. Pasó un poco como con el COU, los dos primeros años fueron magníficos, cuando no había prueba de selectividad. Entonces podías dedicarte a enseñar a un chaval cómo se trabaja en la universidad, cómo se toma apuntes, cómo se consulta bibliografía, cómo prácticamente tú te vas trabajando la materia. En cuanto le pusieron un programa y un examen de selectividad, allí se acabó lo de curso de "orientación", porque había que dar el programa, porque ya se trataba de preparar al alumnado para que pasara ese examen, entonces perdió un poco su sentido. Pero, bueno, a pesar de ese mal sabor de boca que nos quedó después, a mí me pareció una experiencia muy bonita.

Sin embargo, a partir de 1987, con el cambio de equipo ministerial el proceso de reforma se fue alejando del profesorado.

Creo que las reformas se han hecho un poco de espaldas al profesorado. Creo se ha tenido poco en cuenta la opinión del que debe aplicarlas dentro del aula y con los alumnos delante. Si no se cuenta con la complicidad del profesorado, cualquier reforma corre el peligro de fracasar porque dentro del aula va a ser el profesor el que decida aplicarla o no. La legislación llega a los centros, pero a veces se queda en la puerta del aula. No obstante tampoco es que cada cual haga lo que le da la gana porque solemos funcionar de forma coordinada y los temas se tratan en los diversos órganos colegiados: claustro, equipo técnico, departamento, etc. pero incluso he llegado a conocer un departamento de un instituto donde se hacían dos programaciones distintas porque había dos líneas metodológicas distintas de tal forma que unos seguían una línea y otros la otra, aunque esto no es lo más frecuente, ilustra la posibilidad de que dos profesores de la misma asignatura y en el mismo Centro, puedan aplicar métodos distintos. Yo creo que cualquier tipo de reforma, debería tener muy en cuenta la opinión del profesoro.

Manuel considera que en cualquier cambio o reforma es fundamental la implicación del profesorado a través de procesos de información y formación. Aunque reconoce que el profesorado de enseñanza secundaria, por la libertad con la que suele actuar en su aula, no siempre es el más receptivo a la introducción de cambios en la forma de enseñar.

Creo que hay que formar e informar bien a los profesores, antes de hacer una reforma educativa, hay que informar a los profesores y procurar que se

involucran en ella, ya que en caso contrario es muy probable que no se aplique. En las enseñanzas medias, creo que gozamos de mucha libertad en estos aspectos porque no nos vemos demasiado presionados por las asociaciones de padres, como ocurre en la primaria ni por las asociaciones de alumnos que tienen cada vez más fuerza en la universidad.

Otro tema sería dotar al profesorado de los medios necesarios para que pueda aplicar una determinada normativa. A modo de ejemplo podríamos hablar de los sistemas de evaluación. Se insiste en la evaluación continua, en que no se base única ni siquiera principalmente en los exámenes, que no se evalúen solo los conocimientos... pero con cinco o seis grupos de 35 alumnos, a los que ves dos o tres horas semanales, ¿puedes llegar a conocer a todos los alumnos como para evaluar aspectos que no sean los que puedas deducir de los ejercicios escritos o sus intervenciones en clase?. En ese sentido, lo de la evaluación continua no se ha llegado a implantar porque resulta que no tienes instrumentos para llevarla a cabo. Yo suelo insistir en que a veces, un alumno con menos nota merece aprobar más que otro que tenga una nota mayor, procuro tener en cuenta la actitud del alumno, el esfuerzo, sus destrezas y todo ello está plasmado en nuestras programaciones, pero al final tanto los alumnos como nosotros llegamos a la conclusión de que los exámenes son la forma más objetiva de evaluar porque no puedes llegar a un conocimiento de los alumnos que te permitan calibrar el esfuerzo, el interés u otros aspectos que son mucho más subjetivos.

La inflexibilidad de las reformas educativas y la falta de diálogo con los profesores, ha originado una especie de rebeldía a las imposiciones de las autoridades educativas, lo que ha reforzado que lo único importante, tanto para el profesor como para el alumno, sean el examen y la nota, como lo comenta Manuel.

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

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

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

Por desgracia, cuando yo estudiaba éramos poquísimos los que teníamos esa posibilidad. Yo soy de un pueblo de la provincia de Sevilla donde no había, por supuesto, ningún centro de secundaria de forma que tenía que estudiar libre o desplazarte a Sevilla a un internado o pensión, lo que no estaba al alcance de todos, yo conseguí una beca que me facilitó el poder irme a estudiar a Sevilla, pero realmente éramos muy pocos los que seguimos estudiando al terminar la

primaria. Hoy estudia todo el que lo desea todos tiene acceso a la educación y hay que arbitrar una serie de medidas para que todo ese alumnado pueda, por lo menos, alcanzar unos niveles mínimos. Esta masificación ha traído sus consecuencias, solemos quejarnos los profesores, de que se ha intentado igualar por abajo, o sea, que se han limitado las posibilidades del alumno aventajado, el alumno inteligente, el alumno que tenía posibilidades de avanzar más, porque está un poco condicionado por el que le cuesta más trabajo y progresa más lentamente.

Quizás sea una consecuencia de la masificación pero lo cierto es que a veces, dos o tres alumnos pueden conseguir que un grupo no progrese todo lo que podría. La enseñanza secundaria obligatoria ha generado al alumno “PIL” que te dice claramente que no le interesa nada de lo que tu tratas de transmitir ni piensa hacer nada, que estás allí “por imperativo legal” y varios de estos alumnos en un aula pueden perjudicar gravemente el progreso de sus compañeros. Este es un tema no resuelto y que está creando mucho malestar entre el profesorado. Desde luego que a pesar del fracaso escolar, está claro que hoy terminan titulados muchísimos más alumnos que antes, pero la forma de encajar las necesidades de tal diversidad de alumnos es lo que no vemos claro. Parece evidente que no tienen las mismas necesidades los alumnos que van a hacer una carrera universitaria que los que van al mundo laboral en cuanto terminan la ESO y el hecho que estos alumnos tengas que tenerlos en la misma aula, es posible que termine perjudicando a ambos. Sin embargo, parece que es “políticamente incorrecto” separarlos para poder atender mejor las necesidades educativas de ambos grupos.

La diversificación curricular no resuelve el problema por lo limitado de su aplicación, en mi instituto con cerca de mil alumnos, hay un grupo de diversificación en 4º de ESO con menos de diez alumnos, cuando tendría que haber al menos un grupo por cada nivel y atendidos por especialistas. Las adaptaciones curriculares personalizadas son difíciles de atender por el elevado número de grupos y de alumnos por grupo. Al final, la conclusión es que con los recursos suficientes, tanto personales como materiales, se podrían aplicar esos métodos que quedan tan bien en teoría, pero con las plantillas calculadas al mínimo, las aulas al máximo de alumnos, la pizarra y la tiza no se pueden pedir milagros.

Otra opinión bastante generalizada entre el profesorado se refiere al cambio de alumnado con la implantación de la ESO. Cada vez nos sentimos más “cuidadores de niños” y menos profesores de nuestras respectivas asignaturas, terminamos a veces haciendo de padre, de madre de psicólogo... y en muchas ocasiones no estamos preparados para ello. Al mismo tiempo, el nivel en nuestras asignaturas ha bajado bastante con respecto al antiguo BUP, vamos a las ideas más fundamentales porque los programas son muy extensos. En este aspecto, cada vez somos más educadores mientras que antes nos sentíamos más profesores.

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

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

Los cambios en la escala de valores del alumnado están teniendo influencia en su forma de posicionarse frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Como también está cambiando la manera de entender la responsabilidad y el compromiso de las familias en relación a la educación de los hijos e hijas.

La implantación de la ESO: un cambio de alumnado

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

Los primeros años en que pasamos de ser "Instituto de Bachillerato" a ser "Instituto de Enseñanza Secundaria" fueron algo conflictivos. Los propios alumnos que nos quedaban de los cursos superiores, que todavía iban por el plan antiguo, se sorprendían al principio. Claro, entraron alumnos que eran de menor edad que los que había antes. Antes entraban con catorce años y ahora llegan con doce. El simple ambiente del instituto cambio muchísimo, las voces, las carreras, los empujones por los pasillos, en fin aquello era un completo desorden los primeros días. Lo cierto es que la Junta Directiva supo implicarnos a todos y coger "el toro por los cuernos" por lo que aquello se fue enderezando bastante y poquito a poco, parece que se iban contagiando un poco de los mayores y no al contrario como temíamos al principio. Parecía que los chavales se comportaban un poco mejor. Todavía hay algunos problemas con los pequeñajos, pero se ha conseguido recuperar el ambiente que había antes. No obstante, en cuanto al trabajo en clase sí se nota la falta de...no sé si llamarle... estímulo por parte de los alumnos.

El hecho de que fueran pasando sin necesidad de aprobar, que promocionaran automáticamente de curso a curso, el hecho de que no se valorara demasiado el esfuerzo del alumno, el trabajo de estudiar... Yo creo que estaba pasando como en la sociedad. Quizás hemos pasado del extremo de una enseñanza muy autoritaria y muy memorística al extremo contrario¹⁶. Llega un momento en que ves que no consigues de los alumnos lo que tú pretendes y te desmoralizas bastante, todavía queda esa sensación de la ESO. Aunque se ha intentado enderezar alguno de esos atropellos que se cometían al principio, pero no obstante todavía parece que el salto de la ESO al bachillerato se nota mucho. A los alumnos de 1º de bachillerato hay que recordarles frecuentemente que ya se ha acabado la ESO, que tienen que esforzarse y poner de su parte. No todo es aprender de memoria, pero hay que aprenderse determinadas cosas de memoria, que por mucho que tú elabores, deduzcas y entiendas, llega un momento que esto hay que aprendérselo de memoria. Y eso les cuesta trabajo todavía¹⁷.

Yo creo que nos han dejado un bachillerato demasiado corto. Pienso que dos años es muy poquito para formar al alumno que posteriormente va ir a la universidad y, según me cuentan amigos de la universidad, allí se ha notado bastante el cambio, cada vez llegan un poco más verdes los alumnos, con menos bagaje de conocimientos. Yo estoy un poco descontento con cómo ha quedado la cosa, te digo que siempre me he dedicado a los alumnos mayores. Este año doy clase solamente en primero y segundo de bachillerato no doy nada de la ESO...

He dado clase a cuarto de ESO, bueno quizás un año una optativa de tercero, pero siempre he intentado elegir a los mayores. No sé, quizás mi carácter vaya mejor con los alumnos de más edad que con los pequeños.

Los cambios en los estudiantes son los cambios en la sociedad

En los años que lleva en la docencia, Manuel identifica transformaciones importantes en la actitud y predisposición del alumnado frente a la enseñanza. La sociedad se ha democratizado y flexibilizado, el nivel de consumo ha crecido de forma exponencial, los medios digitales de comunicación e información han ampliado el universo y las prácticas de socialización de niños, niñas y jóvenes, las escalas de valores compiten en el mercado. Este conjunto de cambios han sumido a las familias (y las propias escuelas) en una gran perplejidad y desorientación. De ahí que las pautas (o falta de pautas) educativas de las familias (y las escuelas) configuren de forma importante la visión del mundo de niños, niñas y jóvenes.

¹⁶ La idea de que la falta de estímulo o motivación por parte del alumnado debe a que pueden pasar de curso de forma automática está profundamente instalada en una buena parte del profesorado español. Sin embargo, el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, el 7 de julio de 2006, durante un curso de verano de la Universidad Complutense afirmó que “uno de cada tres alumnos españoles ha repetido alguna vez durante la educación obligatoria” (El País, 8 de julio). Por otra parte, distintos países europeos (Finlandia, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra...) y Canadá, siguen este sistema y buscan las raíces de este problema más en las formas de enseñanza y en la estructura del currículo.

¹⁷ Distintos estudios realizados sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias muestran que para desarrollar la comprensión de los fenómenos científicos y sociales, el alumnado necesita *saber* (memorizar) un conjunto de *hechos*. Pero en una sociedad cada vez más saturada de información, es difícil aprender (memorizar) estos hechos si el alumnado no los puede situar en un entramado de significados (Bransford y otros, 2000).

Los cambios que veo en la enseñanza, son reflejo de los cambios que se están dando en la sociedad. Luchamos contra unos enemigos muy potentes como son la televisión, como son la influencia de la calle, los amigos, incluso los padres en muchos casos. Yo no creo que en la enseñanza haya habido nada especial, simplemente es un reflejo de la sociedad en la que vivimos.

Yo creo que ha afectado al alumnado en eso que comentaba antes de la falta de estímulo por su parte, bueno, estímulo y capacidad de esfuerzo. Creo que los chavales, hoy en día, están habituados a conseguir las cosas sin esfuerzo, desde pequeños lo han tenido casi todo, no han tenido más que pedirlo y lo han tenido en la mano y les cuesta un poco entender que tengan que esforzarse para llegar a una determinada meta. Yo creo que eso sí que ha afectado al alumnado. Yo los veo ahora más desinteresados en ese aspecto, hay pocos alumnos que tienen las ideas claras, que tienen una meta y que para conseguirla tienen que hacer un esfuerzo por su parte. Creo que ellos piensan que tienen derecho a todo y tienen muy poca noción de las obligaciones, como te he dicho, hemos pasado de una sociedad demasiado estricta, al otro extremo. Quizás tengamos que buscar el equilibrio entre las dos...

Cuando a los chicos de la ESO se les llamaba la atención porque daban gritos te decían con cara de sorpresa: -“Bueno es que estamos en el recreo”... - “Bueno, pero no hace falta ir dando gritos por los pasillos ni ir corriendo, ni nada de eso”... no entendían que se les pusiera unos límites, no lo entendían demasiado. Creo que algunos alumnos no entendían que se les dijera no.

Creo que es un problema general de la sociedad actual. Creo que no se han esforzado, que no ha desarrollado en ellos la capacidad de superación, el convencimiento de que las cosas se consiguen a base de esfuerzo. Esa idea, a mí al menos, me tiene un poco preocupado con estas generaciones que piensan que las cosas vienen un poco regaladas o dadas, que no tienen que hacer un esfuerzo para conseguir unas metas. Eso puede ser consecuencia de que sus padres sean la primera generación del bienestar de este país y escuchas con frecuencia decir a los padres que no quieren que sus hijos pasen las necesidades que ellos pasaron, quieren que sus hijos tengan todo lo que ellos no pudieron tener. Creo que eso quizás es un error, creo que les estamos facilitando demasiado las cosas.

En este contexto de cambio de valores y pautas de crianza, para Manuel, la desvalorización de la *memorización* como resultado principal del aprendizaje, ha significado un importante, no necesariamente positivo.

La relación con el alumnado: la edad importa

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

Yo quizás no haya notado demasiado el cambio porque, desde el principio, intenté que mis relaciones con los alumnos fueran un poco distintas, por lo menos a las que yo me encontré en el centro aquel donde empecé mis primeros pasos en la enseñanza, donde se me criticó por confraternizar “demasiado” con los alumnos. Eso ha sido casi una constante a lo largo de toda mi trayectoria en la enseñanza. De hecho, ahora creo que sigo cayendo bien a los alumnos y en general me llevo bien con ellos. Siempre hay algunos, por supuesto, a los que no les caes bien y ese sentimiento suele ser recíproco. Quizás me he ido quedando un poco obsoleto y cada vez me cuesta más conectar con ellos, porque lo que sí se nota son los años, muchas veces son ellos los que ponen la barrera y no te dejan llegar hasta ellos.

Ellos nos ven cada vez más mayores y cada vez más lejanos y piensan que no tenemos nada que ver con lo que ellos piensan, con sus intereses, y te cuesta más trabajo estar con ellos. Sobre todo en clase, porque se comportan de forma muy distinta cuando sales un poco de la rutina diaria, cuando sales del centro y vas de excursión, te los llevas al campo se comportan de otra forma, parece que son más cercanos, más allegados, cuando están en clase ellos son los alumnos y yo creo que eso lo tienen ellos más claro incluso que nosotros. De todas formas sí se nota que cada vez cuesta más estar con ellos. Bueno, también tenemos problemas con nuestros hijos y también tenemos problemas con gente joven que no son alumnos tuyos, quizás los intereses cada vez son más diversos...

Pero también sigue habiendo alumnos que te levantan la moral. Cuando ves que por lo menos hay algunos que se sienten interesados por un determinado tema. Estoy encantado con una optativa de Ecología pues tengo un grupo de chicas muy interesadas. Hay días que no abrimos el libro, ni el cuaderno ni nada, salen temas de actualidad relacionados con la Ecología y nos ponemos hablar de ellos, más que una clase formal, aquello parece una tertulia, unos temas llevan a otros y nos dedicamos la clase entera a charlar sobre ellos. Yo se que alguna vez lo hacen incluso queriendo, en cuanto llego a clase empiezan a plantear preguntas para no avanzar materia pero al final les suelo decir que si ellos piensan que hemos perdido la clase yo creo que la hemos ganado. Es tan poco frecuente que te encuentres alumnos verdaderamente interesados por lo que estas tratando de transmitir que cuando encuentras un grupo como este te sientes feliz porque en muchas ocasiones te asalta la idea de pensar que lo que estas diciendo no les interesa en absoluto.

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

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

A lo largo de mi vida como docente creo que los alumnos han cambiado en diversos aspectos como en el propio trato con el profesor. Desde el principio me dieron alumnos mayores, cuando yo empecé tenía 25 años y tenía algunos mayores que yo en los grupos del “nocturno” que me dieron el primer año. Así que conecté muy bien con ellos. Sin embargo la mayoría de mis compañeros me censuraban por ser demasiado amigable con los alumnos, por confraternizar con ellos demasiado. Pero, claro, en aquellos tiempos el profesor era un poco “dios” en la clase y eso se ha perdido. Quizás eso yo no lo echo de menos en el sentido de que siempre he pensado que el profesor se debe ganar la autoridad en la clase, pero no a base de imponer una disciplina o unas normas simplemente, sino porque entienda o haga entender a los alumnos que él está allí para ayudarlos a ellos a superar una asignatura. Como yo le digo a mis alumnos: -“El enemigo no somos los profesores son las asignaturas, nosotros venimos a ayudarlos a vencer a ese enemigo que son las asignaturas”. Hoy la mayor parte del profesorado, por lo menos con los que yo trabajo, es consciente de eso.

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

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

En ese aspecto sí que nos quejamos de que no hay un respaldo al profesorado por parte de las autoridades que con mucha frecuencia respalda al alumno o a su familia. Me parece muy bien que se defiendan los derechos de los alumnos, pero bueno también hay que defender los derechos del profesor y a veces es importante la inmediatez de las medidas para que sean efectivas, no se puede esperar a que se resuelva un largo trámite burocrático cuando, como en este caso, la profesora tiene que soportar la sonrisa irónica de la alumna al día siguiente de ser agredida por sus familiares. Hay una serie de órganos dentro de los institutos como son el consejo escolar o la comisión de convivencia, que son las que toman las decisiones en cuestiones de disciplina. Pero muchas veces no se tienen en cuenta las decisiones que se toman en el consejo escolar. Ha

habido centros donde se ha producido dimisión masiva del consejo escolar por parte de los representantes del profesorado, en otros casos nadie se quiere presentar como candidato a representante en estos órganos que no gozan de mucha simpatía entre el profesorado porque en demasiadas ocasiones, sus decisiones no son respaldadas por las instancias superiores. En ese aspecto sí nos sentimos un poco abandonados.

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

En este orden de cosas, solemos añorar la capacidad de decisión que tenía el claustro, que se podía reunir de forma inmediata, en caso de necesidad y resultaba muy operativo en la toma de decisiones. Hoy le han quitado gran parte de las atribuciones que tenía. Cuando yo entré en la enseñanza el claustro era el principal órgano decisorio en los institutos, podía tomar muchísima decisiones. Con la LOGSE el claustro perdió prácticamente todo su sentido. Primero fue el consejo de dirección y después se convirtió en consejo escolar pero cuando las decisiones que se toman allí son desautorizadas la gente pierde la fe en ese tipo de órganos.

Los cambios en las condiciones de trabajo: pocas mejoras y alguna empeora

Según la OCDE (2004), los salarios relativos del profesorado han bajado en la mayoría de los países desde 1999. En España, la proporción del salario tras 15 años de experiencia en relación al PIB *per capita* ha bajado en torno a tres décimas (de 1,9 a 1,6). Aunque esta bajada no ha repercutido de igual manera en el profesorado de las diferentes Comunidades Autónomas. Por ejemplo, durante el año 2002 las percepciones anuales de un catedrático sin trienios ni sexenios oscilaron entre 25.756€ en Andalucía y 32.625€ en Euskadi (Pérez, Sola, Blanco y Barquín 2004). Manuel resiente el empeoramiento de este aspecto de su trabajo.

Hubo unos años en los que se dio una clara mejoría en el salario, fue en los años, de la transición política, en los años ochenta. A finales de los setenta y principio de los ochenta hubo una clara mejoría, después se ha ido estancando y durante los últimos años se ha ido perdiendo poder adquisitivo cada año. Nos suben un dos por ciento y sabemos que el índice de precios de consumo es superior. No tenemos cláusula de revisión salarial. En fin, en ese aspecto no ha mejorado.

Por otra parte, aunque valora algunas de las inversiones realizadas en los centros, sobre todo en infraestructura informática, considera insuficientes los recursos con los que cuenta para llevar impartir su asignatura. Como argumenta Jaume Carbonell (2006: 115):

“Cuando las reformas se aprueban sin los recursos necesarios –y ésta ya es la cuarta en los últimos treinta años, amén de otras leyes y reformas de los contenidos- entonces las buenas intenciones se estrellan a la primera de cambio. Eso es lo que sucedió con el incumplimiento de los principios de obligatoriedad y gratuidad en la Ley General de Educación de 1970; esto es lo que ha pasado con el fracaso de la comprensividad y del discurso constructivista de la LOGSE; esto es, sin lugar a dudas, lo que hubiera ocurrido con la Ley de Calidad; y estamos a la espera de lo que pueda ocurrir con la nueva ley de educación -la LOE- que está pendiente de aprobación”.

En los aspectos materiales, últimamente se mejora mucho en los temas de nuevas tecnologías, de ordenadores, de informatización de los centros. En ese aspecto sí que se ha avanzado mucho pero en la dotación de material didáctico para los departamentos llevamos muchos años que no se aumenta ni se repone el que tenemos. Muchas veces tenemos que echar mano del destornillador y la caja de herramientas y arreglar nosotros mismos los instrumentos que se han estropeado. Pero microscopios, balanzas y otro material delicado no podemos repararlo ni contamos con presupuesto para su mantenimiento. Apenas hay presupuesto para el material fungible.

Cada año solicitamos lo que consideramos más necesario, pero desde que el instituto se creó hace ya del orden de 24 o 25 años, no han mandado prácticamente nada salvo la dotación inicial. Sin embargo, como te decía al principio, en cuanto a ordenadores no tenemos problemas, tenemos en concreto varias aulas de informática, la secretaria está informatizada, últimamente ya incluso las notas de las evaluaciones las ponemos a través de Internet. En ese aspecto hemos avanzando mucho, pero en el caso particular de mi asignatura nos vamos quedando cada vez peor.

La carga horaria docente no se ha modificado, pero sí el horario de dedicación en el centro que se ha concentrado en las horas de la mañana. Para Manuel, esto le permite dedicarse mejor a sus intereses, lo que también repercute en su formación.

Se ha generalizado el horario de la mañana. En cuanto al horario lectivo prácticamente se ha mantenido igual, las 18 a 21 horas que se daban de clase efectiva semanal de cuando yo entré en la enseñanza se siguen manteniendo. Creo recordar que, al principio, el dar clase en COU te reducía a 18 las horas lectivas y en caso contrario eran 21, ahora todos impartimos 18. Eso sí, en la inmensa mayoría de los centros, el horario se ha concentrado en la mañana. Yo creo que es una medida positiva porque los chicos tienen un montón de actividades que hacer por la tarde y el horario de mañana les permite una mejor organización de su tiempo. Con respecto al profesorado también pienso que es positivo y nos permite una mejor organización. Hay mucho trabajo detrás de esas 18 horas que estás delante de los alumnos, preparar clases, montar actividades, corregir ejercicios, hay que hacer muchísimas cosas si quieres hacer las cosas bien.

En mi caso particular, ya comenté lo importante que considero las actividades de actualización, la asistencia a seminarios, conferencias etc. así como las salidas al campo para tomar diapositivas, recolectar material, etc. Siempre vuelvo cargado de pedruscos, de bichos, de botes en el coche. Ese tipo de cosas, si tienes clases mañana y tarde no las puedes hacer.

La necesidad de cambiar porque cambian las tecnologías

Manuel considera que el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha comenzado influenciar de forma notable las formas de enseñanza y que todavía habría que introducir más cambios para poder sacar partido de ellas. Sin embargo, también muestra su preocupación por la falta de formación técnica y pedagógica suya de sus compañeros y por cómo casar una enseñanza que requiere mucha más participación por parte del alumnado, con lo que implica de tiempo y organización, con unos abultados programas oficiales.

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

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

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

De las cuatro horas semanales que damos de clases en cada grupo, por ejemplo, en ciencias de la tierra y del medio ambiente, una de las horas la dedicamos casi siempre, casi todas las semanas, a algún tipo de actividad

complementaria. O bien resolvemos cuestiones prácticas, comentamos lo que sale en la prensa sobre medio ambiente, o bien utilizamos los medios audiovisuales; quizás aquí tendría que ir montando alguna actividad relacionada con las nuevas tecnologías cuando contemos con los medios adecuados. Pero las tres horas semanales restantes la mayor parte de las veces son de teoría pura y dura, aunque es una asignatura que se presta mucho a que los chavales intervengan porque salen muchos temas que están de actualidad y es inevitable que surjan preguntas y debates con mucha frecuencia.

Si nos entretenemos demasiado no llegamos a terminar el temario y, claro, cuando llega junio y los chavales tienen que examinarse de la selectividad, si te quedan dos o tres temas sin dar, a mí me queda muy mal sabor de boca que vayan a una prueba y no se haya preparado todo el material, aunque seguimos dando clases muchas veces después incluso de evaluarlos o le proporcionamos los temas desarrollados que no se han podido dar en profundidad. En las reuniones con los coordinadores de la universidad, siempre discutimos sobre la extensión y profundidad de los temarios pero raramente conseguimos que se haga algún recorte que nos permita llegar más relajados al final de curso.

Esta preocupación por la falta de conexión entre los contenidos prescritos, la forma de impartirlos y la manera de evaluarlos parece el tema pendiente de prácticamente todas las reformas. En el caso de la LOGSE Puelles (2006:71) considera que:

“experimentó importantes alteraciones en el desarrollo reglamentario, siendo muy poco acertadas las normas relativas a la evaluación y a la promoción de los alumnos. Análogas consideraciones cabría hacer al respecto de algunos aspectos del desarrollo curricular o de la organización escolar.”

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

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

Para trabajar con esos medios creo que tendríamos que cambiar radicalmente, y eso es lo que nos da miedo. Por lo menos al principio. A lo mejor después le metemos mano y somos capaces de tirar hacia delante. Pero de momento a mí me causa bastante respeto ya que toda materia requiere de un dominio mucho mayor por parte del profesor de lo que estrictamente se pretende transmitir al

alumno porque en caso contrario te crea una inseguridad que ellos son los primeros en captar.

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

Seguramente la mayoría sí, alguna me han gastado alguna broma cambiándome de canal el DVD o parándomelo con los móviles, y no sé como le hacen. En alguno de los grupos donde doy clase sé que tienen página web y con frecuencia le doy material al que la administra para que lo cuelgue en la página del grupo. Así evito, a veces, tener que darles fotocopias o modelos de exámenes. Desde luego yo no sería capaz de hacerlo, todo lo más sería visitar esa página como uno más. De todas formas este tipo de cosas siempre las lleva uno o varios alumnos aventajados, no creo que todos tengan esas habilidades aunque cada vez son más. Hay que tener en cuenta que ellos se han criado con estos medios mientras que a nosotros nos han cogido con cierta edad.

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

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

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

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

Su valoración y planes de futuro

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

Parece que el gobierno tiene intención de recabar información y hacer una reforma que sea un poco más estable, a ver si nos dejan un poco tranquilos. Creo que la enseñanza necesita de esta estabilidad, necesita de años que se pueda trabajar en una determinada dirección y no andar dando bandazos como hemos estado hasta ahora, ya que muchas veces no sabe uno ni siquiera las asignaturas optativas que hay o las disposiciones que están vigentes. Aunque a mí los nuevos cambios ya me van a afectar poco, si me coge lo de la transitoria de la LOGSE¹⁸ me jubilo con sesenta casi con seguridad. Creo que sí, creo que si me jubilaría. Depende también de la situación familiar, de que los hijos ya hayan volado y de que sean independientes. Pero creo que sí me jubilaría, porque ahora tengo otro tipo de intereses. Ya te lo comenté la otra vez que me gusta mucho el campo, me gusta mucho viajar, me gusta mucho otro tipo de cosas que creo que si estoy con salud y con ganas me gustaría aprovechar. Así que posiblemente no me cojan muchos cambios.

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

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

¹⁸ Los requisitos para solicitar la Jubilación LOGSE son los establecidos en la Disposición Transitoria Novena de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE, 4 Oct 90). Inicialmente el plazo era sólo hasta 1996, pero posteriormente se ha ido prolongando su vigencia. Actualmente la oferta es válida hasta el año 2006 inclusive, al haberse prorrogado (Ver Artículo 51 de la Ley 24/2001, de 27 de diciembre, de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social, BOE, 31 Dic 01). Los requisitos son: (a) Tener cumplidos 60 años, o cumplirlos antes del 1 de septiembre del año en que se solicita. (b) Tener una antigüedad de 15 años de servicio, como mínimo. (c) Estar en activo el 1 de enero de 1990 y seguir en dicha situación ininterrumpidamente.

Referencias

- Almar, C., Navarro, M. y Sancho, J. M. (1994) Visiones sobre el tratamiento de la diversidad del alumnado desde una investigación en la acción. *Cooperación Educativa*, 33, 50-53.
- Andrés, J. M. y Llorca, J. L. (2004) Siete situaciones de riesgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 57-58.
- Arroyo, J. (2004) Tiempos de reforma. *El Catoblepas. Revista Crítica del Presente*, 25, marzo. <http://www.nodulo.org/ec/2004/n025p09.htm>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000) *How people learn : brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Brown, D. F. (2006) It's the Curriculum, Stupid: There is Something Wrong with it. Phi Delta Kappan <http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0606bro.htm >
- C. de P. (1984) Sigüenza: centro experimental BUP / FP. La reforma desde abajo. *Cuadernos de Pedagogía*, junio.
- Carbonell, J. (2006) El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata. Pp.115 y 120.
- Delgado, J. (1988) Una mirada retrospectiva, *Cuadernos de Pedagogía*, 162, 66-68.
- Elliott, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Equipo Docente de la Reforma (1985) Andalucía. Cómo vivimos la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 127-128, 59-61.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. F. (ed.) (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández (2004) Las historias de vida como estrategias de visibilización y generación de saber pedagógico. Prólogo. En Goodson, I. F. (E.d.) (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro. Pp. 9-26.
- Hernández, F. (2006) ¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye? En J. M. Sancho (Coord.) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: AKAL-UNIA. Pp. 51-75.
- 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*, 36, 4-11.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004) ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, 39-51.
- Jackson, P. W. (1968 [2001]) *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Jiménez, J. y Bernal, J. L. (1991) Experimentar para generalizar. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 30-35.
- Lortie, D (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nieto, N. (2006) *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OECD (1998) *Education Policy Analysis 1998*. Paris: CERI.
- OECD (2004) *Education at a Glance*. París: OECD.
- Pérez, A. (2006) A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En J. Gimeno (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata. P.108.

- Pérez, A.; Sola, M.; Blanco, N. y Barquín, J. (2004) Luces y sombras en la situación del profesional de los docentes españoles. En J. Carbonell y J. Gimeno (Coord.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis, 127-141.
- Puelles, M. (2006) Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la perversión de las leyes. En J. Gimeno (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata. P.71.
- Sancho, J. M. (2003) La vigencia de una obra. Prólogo. En S. Sarason. *El predicable fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro. Pp. 9-26.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, T., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sarason, S. B. (2003) El predecible fracaso de la reforma educativa. Barcelona: Octaedro.
- Stenhouse, L. (1975 [1984]) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Wiske, M. S. (Coord.) (1997) *Teaching for Understanding. Linking Research to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Publicado en español por Paidós.

Agradecimientos

Queremos agradecer a Carmen Vilela, asesora del CEP de Sevilla, el habernos facilitado nuestro trabajo al ponernos en contacto con Manuel Fernández.