

# Una vida en paralelo

Juana M<sup>a</sup> Sancho, Pere Duran y Fernando Casal

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>



## Una vida en paralelo

Juana M<sup>a</sup> Sancho, Pere Duran y Fernando Casal

### Situando una trayectoria

La historia de vida profesional de Fernando Casal cubre la etapa histórica de treinta años en la que hemos situado esta investigación de la que este relato forma parte. Su trayectoria profesional, como profesor novel sin formación específica como docente, comienza en el contexto de los conflictos políticos del tardofranquismo y las luchas por la democratización y la mejora de la enseñanza. Se desenvuelve y madura con la implantación del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), como consecuencia del desarrollo de la Ley General del Educación de 1970, y la asunción de responsabilidades como jefe de seminario y director de centro. El tramo final de su carrera lo enfrenta con la implantación de la LOGSE, en 1996, en que se adopta un modelo de educación integrada (de no separación del alumnado por capacidades hasta los 16 años) y significa la entrada a la enseñanza secundaria de *todos* los chicos y chicas a los 12 años. En este periodo, a los desafíos y dificultades derivados de este importante cambio en el sistema educativo, se une el fenómeno de la inmigración y el reflejo de las transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales que tienen consecuencias importantes para la educación, no sólo escolar, sino también familiar y social.

Enfrentarse a esta nueva situación precisa de una energía y unos saberes de los que Fernando cree carecer. De hecho, el esfuerzo y la *osadía* que demanda el escenario contemporáneo educativo y social, unidos a la perplejidad y el punto de *desencanto* en los que parece sumido Fernando – aunque manifiesta seguir teniendo ganas volver al instituto al finalizar las vacaciones-, también parecen reflejar el final de un ciclo social, de aquí el título de su historia. Un ciclo que comenzó en la década de 1970 con la energía de los sistemas jóvenes y en lucha, que suplían su falta de saber y experiencia con el entusiasmo; y se encuentra en la primera década del siglo XXI con la necesidad de encontrar formas que permitan afrontar las nuevas situaciones sociales y educativas. Unos escenarios irreconocibles que precisan de nuevos imaginarios para escuela, nuevos conocimientos y habilidades profesionales y nuevas formas de relación con unos chicos y chicas cuyo entorno de socialización poco o nada tiene que ver, no ya con el profesorado de secundaria que comenzó con el BUP, sino incluso con el que lo hizo hace diez años con la LOGSE.

La historia profesional de Fernando muestra, como ha argumentado Hargreaves (2005), que la vida profesional de un individuo está profundamente conectada con la vida de su propio tiempo. A lo largo de su carrera el profesorado lleva consigo las metas que se definen y derivan de su propia generación, unos objetivos que dan sentido a su trabajo y por los que algunos de ellos sienten nostalgia al final de su carrera (Goodson, Moore y Hargreaves, 2006). En el caso de Fernando es la nostalgia de una escuela secundaria académica, que pretendía acercar a los individuos al conocimiento de un conjunto de disciplinas que los preparase para un modelo de universidad que hoy también está cuestionado, pero sobre todo que les posibilitara a una experiencia cultural que difícil de encontrar en otros contextos.

Fernando se siente parte de una generación de profesores de “enseñanza media” *en extinción*, como su propio nombre, y que ahora se llama secundaria.

*Todo este núcleo de profesores era un núcleo universitario, todos especialistas en una materia: el de física venía de físicas, el de matemáticas venía de exactas, el de historia venía de historia, evidentemente el de latín y griego venía de clásicas, el de filosofía venía de filosofía, etc., etc. Un profesorado que yo califico de universitario por su formación, pero también por su visión. Muchos de los profesores de bachillerato son doctores –hay muchos compañeros que son doctores – tuvieron y mantuvieron contactos con la universidad e hicieron el doctorado. Otros siendo doctores, accedieron a la universidad... Una generación que concebía a los institutos como algo más que un centro donde se imparten enseñanzas. Siempre pensé, y lo sigo pensando, que un instituto es un centro cultural, es un centro de cultura donde posiblemente para muchos de los que pasan por allí será la única vez que ‘eso’ pase por delante de ellos.*

Si quisiéramos encuadrar a Fernando en la investigación clásica de Huberman (1993) sobre la trayectoria profesional de docentes al final de su carrera, lo tendríamos que hacer en el grupo de los pocos que experimentan una renovación continua y, aunque en el caso de Fernando con un cierto escepticismo y desencanto, son capaces de seguir encontrando y aprovechando oportunidades en los desafíos que se le han presentado lo largo de su carrera fuera y dentro de las clases. Aunque, en parte, también encajaría (siempre es difícil clasificar la realidad) entre aquellos que al final de su carrera sienten desvanecer su energía y deciden concentrarse en el mundo de sus clases y sus estudiantes, donde creen que pueden marcar la diferencia.

### **Proceso de construcción de la historia de vida**

Cuando comenzamos a establecer los criterios de selección<sup>1</sup> 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 la sociedad como un todo y el sistema educativo, Pere propuso a Fernando como uno de los posibles candidatos. Su propuesta se basó en que cumplía todos los requisitos: era un profesor de Barcelona de enseñanza secundaria con más de treinta años de experiencia y de la especialidad de Historia. Pere lo había conocido cuando era alumno del instituto donde Fernando trabajaba, pero no lo tuvo como profesor ni había mantenido contacto con él desde entonces. Lo que motivó que Pere pensase en él fue la buena impresión que a él le causó la forma de ser profesor de Fernando. Así que, tras tomar la decisión de invitarlo a participar en la investigación, Pere se puso en contacto con él y acordamos un encuentro para realizar la negociación formal y la primera entrevista.

La entrevista se llevó a cabo en la cafetería de una librería y participamos en su realización Pere, Juana y Vicente<sup>2</sup>. El entorno no resultó ser el más idóneo. Los tres entrevistadores y el entrevistado ocupamos dos mesas pequeñas, lo que hizo que la situación física fuese un tanto incómoda. Además había bastante ruido ambiental. Con todo, durante la

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Vicente, profesor de la *Universidade Federal del Rio Grande do Sul*, que estaba como investigador visitante en nuestro grupo de investigación en aquel momento, sólo pudo participar en esta entrevista.

conversación grabada, que duró más de una hora, se comenzó a establecerse una corriente de confianza y cordialidad entre entrevistadores y entrevistado que se ha mantenido y profundizado a lo largo de todo el proceso de trabajo. En este primer encuentro le explicamos al profesor el sentido de la investigación y le formulamos una pregunta de carácter general, a modo de hilo conductor de la conversación: ¿Podrías repasar si ha habido acontecimientos o momentos en tu vida en los que piensas ha habido cambios significativos en tu trayectoria docente o que para ti han representado algo cualitativamente diferente? Aunque también le advertimos que podía comenzar por dónde él quisiera.

Fernando comenzó con la advertencia hecha a Pere en el momento de negociar su participación en la investigación, de que no pensaba edulcorar para nada la realidad:

*Ni siquiera la terminología pedagógica que está muy al uso y que ha puesto una auténtica cortina entre la realidad y la teoría. En estos momentos, los profesores ya tienen también un cajoncito de palabras que utilizan mecánicamente, con el cual se está enmascarando la realidad. Creo que los investigadores en Pedagogía que dentro de 150 años hagan una tesis, ¡en inglés seguro!, sobre la educación en España entre 1980 y 2000, se quedarán encantados con la cantidad de preocupación, bibliografía, etc., que se ha producido. Hay una enorme proliferación de cosas que luego.... yo no voy a utilizar. Porque me considero profesor y trabajo de una manera muy directa y no me interesan todas las otras reflexiones. Todas las reflexiones las hacen los teóricos. O sea, no vais a encontrar en mí ni terminologías al uso, ni palabras que intenten edulcorar una situación que tiene sus pros y sus contras, como todo. Así que, si os interesa esto, yo encantado, no tengo ningún problema y me amoldaré a lo que vosotros me vayáis diciendo.*

La segunda entrevista tuvo lugar en el domicilio de un miembro del equipo de investigación, después de un aplazamiento por un malentendido en torno al día. El ambiente era mucho más relajado y agradable, sin ruido ambiental. La conversación, como en el primer caso, fluyó sin problemas. Esta vez, previa lectura de la entrevista anterior por parte de todos, se comenzó con las observaciones, precisiones e implicaciones de la primera entrevista y se le formulan una serie de preguntas más precisas encaminadas a centrar su historia de vida en la temática de la investigación: Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes.

La tercera y última entrevista, basada en la segunda previamente transcrita y leída por todos nosotros, tuvo lugar, a instancias de Fernando, en su instituto. Nos recibió con gran amabilidad y se le notaba contento y orgulloso de poder mostrarnos un centro en el que ha trabajado gran parte de su vida. Tras una visita a los lugares que Fernando consideraba más significativos del instituto<sup>3</sup>, la conversación grabada tuvo lugar en su departamento, entre libros, materiales y trabajos de estudiantes. Como la segunda entrevista ésta estuvo

---

<sup>3</sup> Nos hace notar la decoración de las paredes: reproducciones de obras de arte, restos de una exposición sobre el bicentenario de la revolución francesa, pinturas murales, etc. Nos lleva a la sala de proyecciones y actividades múltiples. Es una sala grande, con sillas móviles, con una vieja máquina de cine, un proyector de diapositivas y un ordenador con cañón de proyección. En el departamento, nos enseña dos CD-ROM y nos dice lo que cuesta montarlos. Luego nos lleva a la sala de profesores. Nos señala la hermosa vista al mar, la pena que le produce que haya gente que no la valore y cierren las ventanas y enciendan la luz. Dice que es un lujo. Nos enseña una pared con pósters recuerdo de viajes y actividades realizadas en el instituto, también el lugar en el que se coloca la información sobre las próximas actividades (hay dos salidas anunciadas?).

guiada por las preguntas que habíamos derivado de la lectura de la conversación anterior. Volvimos a situar el sentido de la investigación y la importancia de llevarla a cabo mediante historias de vida profesional.

*Hombre, a mí me parece una idea – ahora que lo habéis vuelto a decir – muy bonita. Eso de hacer doce historias reales [...] y ver qué conclusiones se sacan sin ir con ideas preconcebidas me parece muy interesante. Porque normalmente la literatura didáctica se caracteriza por lo contrario. Se caracteriza por las ideas preconcebidas, los modelos, el alejamiento de la realidad, o en todo caso, en que la realidad se tiene que parecer al modelo que los pedagogos entre comillas diseñan. Y ¡así va! La realidad docente directa es muy diferente de lo que piensan en este momento las autoridades o la gente que está trabajando en los despachos ¡muy, muy diferente!*

*Ya lo he dicho varias veces, tenemos una gran prevención respecto a eso y luego nos molesta muchas veces esos tinglados de foros, debates e historias... A mí me llamaron del forum aquel de la Ciutat Educadora<sup>4</sup>, estuve en una mesa y realmente no disfruté nada, porque allí todo era teoría y las cosas son distintas. Entonces me gusta la idea de que vosotros hayáis ido –desconozco cuales son los otros docentes- a documentos reales y concretos. Me parece mucho mejor que lo otro. En todo caso más cierto que lo otro.*

*Creo que los relatos de cualquier tipo sobre la actividad humana son válidos para todos. A mí me encanta que me cuenten la historia de un arquitecto, me encanta... Por eso las biografías bien contadas, o las que se basan en las historias orales, luego resultan universales. Eso a mí me resulta tan sugerente como la historia de un arquitecto o la de un profesor. Posiblemente, para no verte tan identificado – porque a fin de cuentas a uno no le gusta mucho verse demasiado reflejado – te puedan gustar los que son más distantes. Por lo tanto, si está bien trabado, puede ser válido y no sólo para el medio educativo...*

Tras la lectura y el análisis de las entrevistas, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el eje articulador del relato más que una línea temporal son las temáticas y cuestiones que parecen más importantes en la historia de vida profesional de Fernando. 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 Fernando (en cursiva). En ocasiones, para no romper el ritmo narrativo, introducimos explicaciones, análisis o interpretaciones mediante notas a pie de página. También hemos conservado la tercera persona del plural cuando Fernando lo hace para hablar de sus experiencias, visiones y percepciones generalizándolas a sus compañeros de profesión. El texto final ha sido revisado por los tres autores.

### **La formación inicial y el comienzo de su carrera de profesor**

Fernando se licenció en Historia por la Universidad de Valencia en 1970. Reconoce como profesores a Reglà, Taradell, Giralt y Ubieto. Como todos los hombres de su generación, al acabar la carrera hizo el servicio militar, entonces obligatorio. Trabajó dos años como profesor interino en un pueblo de Castellón y como ayudante de prácticas en la Universidad de Valencia. Al final del primer año, un episodio luctuoso -el suicidio de un

---

<sup>4</sup> Organizado por el Ayuntamiento de Barcelona.

profesor homosexual en el instituto en el que trabajaba- le implicó a él y a sus jóvenes compañeros en un proceso difícil en plena dictadura franquista.

*Aquello afectó a un ex profesor del instituto, pero el grupo del profesor de religión y el profesor de FEN<sup>5</sup> lanzaron octavillas en la ciudad metiéndonos en el mismo saco a todos los profesores que veníamos de Valencia, que éramos jóvenes y más o menos deslenguados o espontáneos. Nos acusaron de comunistas y homosexuales<sup>6</sup>. Pero eso, lanzando octavillas por el pueblo. Esto provocó que no nos concedieran el certificado de buena conducta que era necesario para ser profesor<sup>7</sup> y que nos abriesen un expediente en la policía...[...] Nos expulsaron del instituto, lo que pasa es que hubo presiones por un lado y por otro y a algunos nos readmitieron y otros optaron por otro instituto en Valencia. A mí me readmitieron. Lo que pasa es que me expulsaron de la universidad porque (risas) aquel expediente llegó a la universidad. Es una cosa de esas absurdas porque yo, os he de decir en confianza, que de peligroso no tenía absolutamente nada. Era una pura tontería, pero la ficha de la policía llevó a que cuando se hicieron los contratos en la universidad se empezara a tachar a gente. [...] Nos convertimos en una especie de chivos expiatorios. Hubo una huelga de profesorado en la Universidad de Valencia y se tiraron para atrás otra vez y nos volvieron a readmitir. Ese fue el segundo año que yo estuve en el instituto y de ayudante de clases prácticas en la Universidad”.*

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

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

Al igual que Fernando, autores como Gómez Llorente (2004:16) consideran que “la libertad de cátedra y el carácter funcional del profesorado en la escuela pública tienen precisamente por objeto garantizar aquella independencia intelectual y moral del maestro o maestra, que comporta un alto grado de autoexigencia, y que tiene el deber de mostrar y transmitir ejemplarmente a sus alumnos cada día”. Y su consecución resultaba fundamental para la democratización de la enseñanza. Otra cuestión muy diferente es el *uso* o la interpretación interesada de estos conceptos que el profesorado pueda realizar, pudiéndose convertir en escudo protector por su falta de interés o capacidad para introducir innovaciones que mejoren la enseñanza.

---

<sup>5</sup> Se refiere la asignatura de Formación del Espíritu Nacional, obligatoria y evaluable en el bachillerato, hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970.

<sup>6</sup> Una acusación típica para las personas que resultan molestas en organizaciones y regímenes y autoritarios como la Alemania de Hitler, la Italia de Mussolini o la España de Franco.

<sup>7</sup> Este certificado lo expedía el jefe de la policía o el cura párroco.

Se preparó las oposiciones a cátedra y las ganó en 1973. Su primer destino fue el instituto de Barcelona donde sigue trabajando desde entonces. Ha sido jefe de seminario, en la época del BUP, y es ahora jefe de departamento<sup>8</sup>. También fue director durante tres años y cuando lo dejó actuó como ayudante de jefe de estudios.

En este sentido, la historia profesional de Fernando se ha desarrollado prácticamente en un solo lugar y los acontecimientos y transformaciones más importantes en su trayectoria están en relación con el propio paso del tiempo y lo que sucede en y alrededor del instituto.

*Mi vida profesional es bastante corta porque he estado en dos institutos y llevo treinta y tres años dando clase, o sea que es bastante atípica. Normalmente la gente da muchas vueltas. El funcionario tradicional acababa dándose la vuelta a la península<sup>9</sup> hasta llegar al sitio en el que al final se quedaba, o el profesorado actual que suele pasar por un montón de institutos. Pero en mí se dio la casualidad de estar primero como PNN<sup>10</sup> y luego ya hice oposiciones a cátedra. Saqué la oposición a cátedra y me dieron un instituto que me gustó. Me gustó la ciudad donde me lo dieron y no me moví.*

*[Aunque] el primer instituto fue estupendo, porque en principio tenía trabajo y además éramos muy jóvenes y los alumnos eran también jóvenes y nos llevábamos muy poquitos años. Aquello fue una experiencia estupenda porque además éramos de un claustro de 40 profesores y creo que treinta y tantos éramos todos PNNs y jóvenes. Y eso estuvo muy bien, se creó un ambiente muy agradable. Era el final del Franquismo y empezábamos a decir las cosas como las pensábamos, cosa que nos provocó los disgustos consiguientes.*

Fernando, como todos los profesores de su generación, no recibió ninguna formación específica como docente. Todavía hoy, al escribir este texto, España es uno de los pocos países europeos que sigue sin contar con 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 profesorado de bachillerato. Hasta entonces, se consideraba que cualquier licenciado o licenciada universitaria estaba preparado para dar clases en el bachillerato elemental<sup>11</sup> o superior. Una creencia que parece seguir arraigada en una parte importante del profesorado de secundaria, sobre todo de quienes comenzaron su carrera como profesores de BUP.

En principio se encargó esta tarea a los Institutos de Ciencias de la Educación, creados también por medio de esta ley dentro de las universidades. A mitad de los años setenta, siguiendo las directrices de países como Inglaterra y Estados Unidos, la formación inicial del profesorado de secundaria se planteó como un *Curso de Aptitud Pedagógica* (CAP) de

---

<sup>8</sup> Uno de los cambios introducidos por la LOGSE fue la reorganización del agrupamiento del profesorado de secundaria, pasando de estar integrados en Seminarios, que correspondían a una sola disciplina, a hacerlo en Departamentos, que reúnen a docentes de un área curricular. En el caso de Fernando corresponde al de Ciencias Sociales.

<sup>9</sup> Esta era una situación típica del profesorado de los centros públicos que podía comenzar a trabajar en cualquier lugar de España o ser enviado, hasta tener la *plaza en propiedad*, a cualquier parte. Con el desarrollo del Estado de las Autonomías, la movilidad geográfica de los funcionarios ha descendido considerablemente.

<sup>10</sup> Profesor no numerario (interino).

<sup>11</sup> El bachillerato elemental, con una duración de cuatro años, comenzaba a los 10-11 años, pero sólo accedían al mismo un reducido porcentaje de estudiantes.

un mínimo de 150 horas de formación teórica y 150 de prácticas<sup>12</sup>. Sin embargo, 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.

Los factores que impidieron el desarrollo del decreto del CAP fueron de carácter:

- *Político*. El comienzo de la transición a la democracia enfrentó al país con grandes desafíos y la formación del profesorado no se consideraba una prioridad.
- *Económico*. El decreto que regulaba la formación no vino acompañado de un plan presupuestario.
- *Académico*. El profesorado de secundaria y la propia universidad veían con recelo todo lo *pedagógico* o *didáctico*.
- *Cultural*. Era inviable formar como profesores y de forma casi gratuita a *todos* los universitarios, que además se sentían *autorizados* por la tradición a enseñar *su materia*. Pero nadie se atrevía a establecer, en el clima político que se estaba viviendo, un sistema de selección.
- *Situacional*. El aumento de la población, la implantación de la Enseñanza General Básica, que amplió el margen de acceso a la educación, y la ley que posponía la edad de entrada al mundo del trabajo a los 16, contribuyeron a aumentar la demanda de plazas para el Bachillerato Unificado y Polivalente -que comenzó a implantarse en esta misma época-, y a la Formación Profesional que fue considerablemente mejorada<sup>13</sup>. Estas circunstancias conllevaron una extraordinaria demanda de profesores de BUP y de FP, con lo que una buena parte de estudiantes universitarios que acaban la carrera en junio podían comenzar a dar clases en septiembre sin preparación alguna.

Para Fernando la formación ha de partir del interés y la curiosidad cultural del profesor, que se espera pueda *contagiar* al alumnado.

*Mi trayectoria formativa, además de la licenciatura, por supuesto, ha sido participar en Escuelas de Verano y cosas de este tipo, en cursillos en el colegio de licenciados y en cursos de diversas instituciones. Aquí en Barcelona por ejemplo, en el ICE o el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB) – o cosas así. Siempre existe una deformación profesional por parte nuestra, incluso en los viajes. Es decir, cuando uno hace un viaje privado, luego queremos que eso lo vean los alumnos. Tantas veces al volver de vacaciones un profesor o profesora dice: -“He estado en Serrabona y es tan bonita”, y hemos hecho un viaje con alumnos. O hacer un viaje porque ha salido en un documental y luego reproducirlo. Es decir, en nuestra formación personal siempre miramos con ojos para traducirlo a nuestros alumnos. En los cursos, por ejemplo, de la Universidad de Menéndez Pelayo de Santander hemos utilizado el material y los conocimientos... y se han traducido en el trabajo de las clases.*

Fernando valora sobre todo el conocimiento asociado a su área (la Historia, las Ciencias Sociales) y el desarrollado y adquirido en la práctica a través de la necesaria *adaptación* a

---

<sup>12</sup> BOE del 12 de agosto de 1971.

<sup>13</sup> Entre 1974-1975 y 1987-1988, el número de estudiantes de BUP pasó de 792.179 a 1.274.730. Este hecho y la ampliación de los programas de estudio significó una gran necesidad de contratación de profesorado. Esto explica que en algunos momentos el porcentaje de profesores interinos llegase al 70% (Esteban y Rodríguez, 1976).

las características cambiantes del alumnado. Un aspecto en el que considera que la formación del profesorado ha fallado. Ha participado en Escuelas de Verano y en grupos de investigación y de renovación pedagógica, pero cree que no se ha fomentado lo más importante para él: la innovación en el aula, en el trabajo diario.

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

*También es verdad y hay muchos grupos y gente que sigue involucrada... Y lo que es más importante, por ejemplo, eso que llamamos reciclaje. Yo suelo ir a cursos que se organizan en la ciudad. El CCCB<sup>14</sup>, por ejemplo, da uno sobre ciudades. Creo que el 80 % de los alumnos que hay allí son profesores de secundaria. No sólo profesores que están en ese momento trabajando, sino profesores o profesoras y un montón de gente que sigue estando interesada en ampliar sus conocimientos, en ponerse al día en los conocimientos, en trasladarlos al aula.*

*En las universidades de verano, lo mismo. Yo fui el año pasado y me encontré a muchos profesores de Barcelona. Luego los profesores lo traducen y transportan a sus clases. Ese es el componente que yo creo habría que potenciar. Ese que luego tiene una conexión directa con las transformaciones que se producen en el aula. Pero con otros elementos de tipo elucubrador.... Somos enormemente escépticos ante los cursos de pedagogía. Porque somos pedagogos por obligación. Pero en la educación hay un componente muy personal, un componente más, podríamos decir, “artístico”. Un componente mucho más creativo<sup>15</sup>.*

*[Aunque hay que tener en cuenta que] al profesorado le gustan mucho las fórmulas... a un tipo de profesorado le gustan aplicar las fórmulas. Porque aplicar las formulas significa quitar trabajo..., como una máquina. Y con el sistema educativo nuevo que hubiese permitido una transformación en profundidad, que no lo ha hecho, los profesores quieren tener libros de texto... Antes, los libros de texto se iban creando... todavía me acuerdo de uno de Rosa Sensat que era el producto de todo lo que se había hecho en clase y decían: - “¿Cuál es el libro de texto? El cuaderno que tiene el alumno cuando se acaba el curso”. Ese es un libro de texto real, es ahí donde se ha hecho todo.*

---

<sup>14</sup> Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

<sup>15</sup> En este sentido, autores como Morin (2000:132) argumentan que el hecho “transmitir”, proceso clave de la educación, demanda “competencia, pero requiere además una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero Platón ya había indicado como condición indispensable de toda enseñanza: el Eros, que es a la vez deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor al conocimiento y amor por los alumnos”.

*Los libros de texto actuales son estupendos, buenísimos, carísimos, un escándalo. ¡Lo de los libros de texto es un escándalo! Porque es donde las editoriales hacen el gran negocio, claro. ¡Un escándalo! Con lo de los libros de texto es que se me cae el alma a los pies. Es que invertimos no sé cuantos miles de pesetas antiguas. Eso me parece un escándalo. [...] Pero los profesores los quieren porque ahí está la información, allí están los ejercicios, allí está todo y es cómodo ir pasando la página.*

Las consideraciones de Fernando sobre el papel de los libros de texto en la perpetuación de la pedagogía repetitiva y reproductiva, conectan con los estudios realizados por autores como Rowan (2002) que evidencian como la lucrativa industria que tiene lugar en y en torno a la *mejora* de los sistemas educativos (libros de texto, materiales de enseñanza, pruebas estandarizadas, asesorías técnica, etc.) tienden a reforzar a menudo los aspectos más tradicionales de la *gramática de la escuela* (Tyack y Tobin, 1994) y dificultar los procesos innovadores. Procesos que requieren *autorizar al otro a aprender* y *autorizarse* como educador, el desarrollo de la autoestima profesional y la posibilidad de llevar a cabo el trabajo educativo con autoría, creatividad y responsabilidad.

Quizás por las razones aducidas para explicar el repetido fracaso, iniciado con la LGE, para proporcionar una formación inicial de calidad al profesorado de enseñanza secundaria, Fernando se muestra considerablemente crítico con el sistema de formación.

*Porque el ICE, ¡por favor! El Certificado de Adaptación Pedagógica, eso es infame. La parte teórica es infame, y me parece que la palabra aún es un poco tenue. Y la parte práctica, pues consiste en el ‘paripé’ de ir y conocer un centro y ya está. Lo sé porque he sido tutor del CAP, porque he tenido hijos que han hecho el CAP, y porque he tenido exalumnos que han hecho el CAP. O sea, eso del CAP, nada, ¡fatal! Pero la parte teórica realmente es de pena”.*

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

*Nosotros somos pedagogos en el sentido que nos hemos ido haciendo a nosotros mismos. Nosotros hemos ido construyendo los métodos, porque además pensamos que la enseñanza tiene mucho de personal, por tanto, transmites cosas, conocimientos, pero dentro de los conocimientos transmites actitudes, valores y cosas de este tipo. Pero también transmites algo tuyo, algo personal. Realmente soy un mal ejemplo para decir que con la pedagogía he podido transformar la enseñanza, aunque estuve en relación con los movimientos de Renovación al principio y luego me aburrí. Sinceramente me aburrí. Los primeros grupos que surgieron entorno a ‘les escoles d’estiu’ de Rosa Sensat, el trabajo que hicieron y todos los que al final de la época del Franquismo se preocuparon del tema de la didáctica de las ciencias sociales. Pero en el fondo, luego, el tema del método me aburría porque lo vi como algo que funcionaba muy bien en el plano teórico. O sea, la didáctica de las ciencias sociales en un libro escrito eran una cosa y en la práctica las cosas iban por otro lado. En la práctica las castañas te las tienes que sacar tú del fuego. Y por tanto, tienes que depender de tus propios recursos. Muchas veces los recursos aprendidos, a lo mejor, son una especie de trampa en donde ni eres tú ni eres el otro. En ese sentido creo que soy*

*muy convencional. Soy un profesor muy convencional en el sentido de que actúo tal como soy yo y hay otras cosas que no las utilizo. Los comentarios de texto, por ejemplo, aburren enormemente y al final acabo haciéndolos yo porque: -“Es que no puedo y tal”. Sin embargo utilizo otro tipo de recursos más ligados al nivel personal.*

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

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

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

Fernando comenzó a trabajar como profesor de secundaria en 1972, por lo que ha visto aprobar cuatro leyes de educación: la LGE, la LOGSE, la LOCE y la LOE. De ahí que uno de los primeros elementos de cambio que identifica en su vida profesional sea el impacto de la legislación. O quizás las sucesivas decepciones derivadas de la aplicación de la letra de la ley.

*Yo he vivido el final de bachillerato; el principio del BUP, es decir, de la Ley General de Educación; la transformación del Preuniversitario en COU; la pérdida de sentido del COU... Porque, claro, siempre ha ocurrido lo mismo: los cambios legislativos aparecen con gran fuerza, incluso con elementos muy positivos. Yo aún me acuerdo que el COU, cuando se inventó el COU de Villar Palasi<sup>16</sup>, era un curso precioso, un curso de iniciación a la Universidad, con montones de opciones, con una manera diferente de enfocar la enseñanza, incluso con la organización de seminarios. Pero ¿qué ocurrió? Que todo aquello significaba mucho profesorado y después del primer año ‘vinieron las rebajas’. Empezaron a decir: -“Seminarios no se hacen, asignaturas que no tengan un número mínimo de alumnos, no se hacen”. Lo cual en el instituto donde yo estaba provocó una reacción.*

*Ese instituto era muy curioso, había muchos PNN, en aquella época había muchos PNN en todos los institutos, yo entonces era PNN, y además todos habíamos acabado de terminar la carrera. Y, claro, cuando nos dijeron que no se hacía una asignatura porque no había suficiente número de alumnos, dijimos que ni hablar. Y lo que hicimos fue que paramos el instituto provocando un conflicto con el delegado de educación de Castellón – conflicto que ganamos, por cierto, pues conseguimos que la asignatura no fuera eliminada-.*

*Siempre se dan los cambios legislativos y luego el desmonte de esos cambios. Todo cambio, incluso la Ley General de Educación, tenía elementos positivos – la crearon técnicos muy importantes que luego han trabajado para la UNESCO.*

---

<sup>16</sup> Nombre del ministro que impulsó la Ley General de Educación de 1970.

*Pero luego, cuando se pone en la práctica, comienza el desmonte de esos cambios y es cuando queda la realidad más cruda y más vulgar.*

*Luego viene el cambio de la LOGSE, que además es asumida en Catalunya de una manera muy positiva por parte de la Generalitat, porque vio la posibilidad de hacer un sistema educativo a su medida. Incluso creo que la Generalitat se adelantó. El PSOE iba a cambiar la educación, pero la Generalitat se adelantó cuando estaba todavía Carmen Laura, que era directora general, y envió a los centros un dossier fotocopiado en donde estaban las líneas maestras de los cambios. Líneas que fueron recibidas por el profesorado muy negativamente. Porque el profesorado de secundaria, en principio, es un profesorado muy conservador, a la hora de los cambios. Luego veremos lo que es. Pero al principio es muy conservador.*

*Me acuerdo personalmente que yo tuve que informar en el claustro. Me pidieron: -“Oye Fernando, léete todo este texto y haznos un resumen y cuéntanos un poquito”. Y lo conté en el instituto. Y arremetieron contra mí. Y yo les dije: -“Oye, yo estoy haciendo un mero resumen del texto...”. Pero arremetieron contra mí porque se hablaba de talleres, de créditos variables, una serie de cosas que luego acabaron tomando forma en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. La Generalitat y las Comunidades Autónomas tenían algunos elementos de intervención –no tantos como pensaban al principio -, pero algunos sí tenían. Sobretudo de organización y de calendario. Pero también la LOGSE se fue vaciando. Por ejemplo, un problema era que existían asignaturas increíbles. Claro, como se abusó un poquito, porque había asignaturas que se llamaban “El agua”, “El contrato social”, “Sistemas de producción del pan”.... Asignaturas que a lo mejor en un texto resultaban muy bonitas, pero que a la hora de la verdad: -“Bueno, ¿y esto quién lo da? ¿Quién da eso del agua? Los de ciencias naturales. ¿Y quién da lo del pan?”.*

*Juana: Porque... ¿quién decidía?*

*Fernando: ¿Las asignaturas? La administración puso una larga lista de asignaturas. Pero también daba pie a que los centros pusiesen las suyas. Luego venía la reconversión, porque hecha la ley hecha la trampa. ¿Luego que pasaba? Que como vieron que aquello era tanto y no sabían organizarlo. Dijeron: - “No, no. Hay que coger las que están tipificadas. Las que no están tipificadas no se pueden dar”. -“¡Hombre!, si aquí hay un profesor estupendo que puede dar fotografía!”. -“Es que fotografía no está tipificada”. -“Bueno, no os preocupéis, le llamaremos cultura en las antigüedades”.*

*Si alguien estudia los expedientes de los alumnos –yo creo que es una experiencia preciosa, incluso en la actualidad coger los expedientes de los alumnos y ver qué han cursado-, clamará al cielo: -“¡Que maravilla! ¡Mira!, los alumnos de este año de cuarto de ESO han hecho un último crédito que se llama ‘Europa Hoy’”. Yo creo que nunca fue un título mejor puesto: ‘Europa Hoy’. ¡No existe ese crédito! Es el nombre que se le da al último trimestre de ciencias sociales. Entonces a la hora de poner nosotros las calificaciones: -“A ver, ¿quien suspende ‘Europa Hoy’? ¿Quién es ‘Europa Hoy’? Pues a ver, no-sé-cuantos, ¿qué número tiene?”. Pues eso son las opciones. Hay una gigantesca trampa o fraude o como quieras llamarle.*

*Pero siempre es lo mismo, los cambios y la reducción del cambio, esa especie de regresión. Porque eso es una cosa conocida. Fíjate en qué queda reducido. Un ejemplo personal. Hay una asignatura que yo me empeñé que la dieran en mi instituto. No está tipificada. Es historia del arte para alumnos de ciencias en*

*bachillerato. Porque si no, los alumnos de ciencias, bueno en principio todos son alumnos de ciencias: médicos, ingenieros, pero sobretudo arquitectos, van a ir a sus carreras con un conocimiento de historia del arte... simplemente de la ESO. En aquellos institutos donde el arte lo den, porque como la inspección no funciona, hay institutos donde el arte no se da, porque el profesor, pues no sabe. Entonces da historia. El arte siempre está en los programas pero no lo dan y hay alumnos que, bueno, ¡fíjate! llegan a arquitectura y no saben nada de arte. Yo digo que los alumnos de ciencias deberían tener al menos un conocimiento artístico en la enseñanza secundaria. Así que esta asignatura donde se pone es en segundo de bachillerato como optativa. Muy bien, yo he tenido en los últimos cursos grupos de entre 10-15 alumnos. Bueno, no tienen que ser asignaturas masivas - también historia del arte está sólo para los de letras -. Pues el año pasado hubo cambios otra vez, porque cada año hay cambios. Porque los cambios no son sólo los grandes cambios sino los pequeños cambios. Todos los años hay cambios. Cambios que van matizando cositas...*

*El año pasado pusieron uno que era: hay que poner un refuerzo de matemáticas para los de ciencias. Teniendo en cuenta que las matemáticas van muy mal como optativa... Muy bien, al ponerla como obligatoria para todos los de ciencias, no pueden optar por otra asignatura. Total, que la historia del arte para los de ciencias cae. A no ser que la pongamos en primero de bachillerato. Dije: “- Bueno, pues pónganla en primero de bachillerato. Al menos se mantiene”. Pero claro, en primero de bachillerato, un chiquito tiene quince años, dieciséis años. Ha cogido ciencias un poco porque no sabe que es lo que quiere estudiar... porque seguro que tendrá más salidas, le dirán sus padres. Pero todavía no sabe lo que va a hacer. Además que intelectual y culturalmente todavía no esta muy enterado. En segundo de bachillerato, sí. Porque segundo de bachillerato es el curso – me parece a mí – en el que los alumnos entran realmente en la cultura de los mayores. Empiezan a entrar, empiezan a descubrir, empiezan a conocer. Antes lo conocían pero no entraban. Pues se ha quedado en primero de bachillerato porque han obligado a que se dé unas matemáticas, ¡que me parece totalmente correcto sin duda alguna! O sea que los cambios, las reducciones que se hacen después y un tercer nivel que son los pequeños cambios, han afectado mucho, porque el profesor va un poco desorientado y se convierte en muy escéptico”.*

El cansancio y desencanto que a la larga producen las reformas educativas promulgadas con grandes palabras y pocos medios materiales y humanos, reguladas a base de decretos-ley informados por la visión particular de quienes están en el gobierno, como ha evidenciado repetidamente la investigación<sup>17</sup>, desprofesionalizan a los docentes, burocratizan la gestión de los centros y aumentan la desconfianza entre los diferentes sectores implicados en la educación.

*La normativa que se va acumulando continuamente por parte de los Departamentos de Educación, etc. Es cada vez es más grande. Toda la literatura pedagógica: principios, objetivos, procedimientos, actitudes, normas... todavía debe estar por aquí en algún sitio – si no lo hemos tirado – todas las justificaciones a los programas de la Reforma. Las Ciencias Sociales en la reforma, unos tochos enormes, impresionantes. Objetivos terminales, objetivos*

---

<sup>17</sup> Sancho, Hernández y otros (1998); Darling-Hammond, 200; Hargreaves, 2003, entre otros.

*no-sé-cuanto... todo eso. Para mí todo eso es parafernalia porque no incide en absoluto. Aunque luego te venga el de la editorial: -“Mira es que te hemos incluido hasta los objetivos terminales, los no-sé-qué...”. Porque claro, como a ellos les obligan a hacerlo, te lo venden como si tú, digamos, estuvieses en la onda, porque si no estás en la onda, ya me contarás. Hay allí un montón de papel escrito, un montón de cosas hechas y un montón de verbos en infinitivo que hay que cumplir y no-sé-cuantos. Que me parece que no tiene incidencia, es que no tiene incidencia.*

El escepticismo y la desconfianza que se desprende de las vivencias de Fernando se ven agravadas por el hecho, también identificado por los estudiosos del impacto del cambio y las reformas educativas, de que los procesos de arriba abajo no tienden a considerar a los que tendrán que llevar a la práctica las decisiones tomadas por decreto. Y lo que resulta más problemático, no suelen tener en cuenta el desarrollo profesional del profesorado, ni las condiciones laborales que les permitan seguir aprendiendo. Autores como Sarason (2003) consideran que uno de los factores del *predecible fracaso de las reformas* es que, a largo plazo, resulta prácticamente imposible mantener condiciones de aprendizaje productivo para el alumnado si éstas no existen para el profesorado.

*Al profesorado no se ha tenido en cuenta en absoluto. Y por eso en la enseñanza secundaria existe un gran recelo, un cierto pasotismo, que se traduce incluso a niveles anímicos. Las depresiones y los problemas de salud en la enseñanza secundaria son importantes, habría que mirar estadísticas, pero son importantes<sup>18</sup>. En un instituto como el mío, de cuarenta profesores, en el primer trimestre había doce sustitutos. Es un número importante. De los cuales, varios era por depresión: estrés laboral, depresión o llámale como quieras. El descontento se traduce en depresiones, se traduce en bajas y se traduce en un cierto distanciamiento... Pero, contradicción de contradicciones, una vez que pasa el primer nivel, el primer momento de los cambios –eso me sorprendió mucho- muchos profesores empiezan a utilizar la terminología del nuevo sistema, conversiones a lo San Pablo. De pronto estamos utilizando, pues no sé, a mí ya se me están olvidando: itinerarios, curriculums... toda esta terminología pedagógica, que era ajena al sistema. Que vino desde la pedagogía, pero que era ajena al sistema. En los últimos tiempos, los créditos, por ejemplo... todo eso ha desaparecido también. Pero aún queda mucho, sobre todo palabras. Sobretudo muchas palabras. Promocionar, no promocionar... muchas, muchas palabras. Vamos a hacer un diccionario casi de palabras pedagógicas. Me acuerdo, como anécdota, que un inspector de aquí de Barcelona, un inspector jefe, una vez convocó una reunión de directores –cuando yo era director – en el momento que se empezaban a producir estos cambios. Y no sé, nos dio un*

---

<sup>18</sup> García Calleja (1996) situaba las bajas por enfermedad entre el profesorado público no universitario en un 19,68 %. Por sexos, las mujeres eran las más afectadas; por edades, son los jóvenes y por niveles educativos, los profesores de EGB. El estudio se hizo antes de la implantación de la LOGSE. La mayoría de afecciones son gripes, procesos traumatológicos y bajas por depresión. No nos ha sido posible encontrar estadísticas actualizadas sobre este tema. Como contrapunto a esta observación y a las relacionadas con el *malestar* de la profesión, según los datos de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo, realizada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en 2002, el profesorado es el que dice tener un nivel medio más alto de satisfacción en su trabajo. En una escala de 1 a 10, sitúan su nivel de satisfacción en un 7,26. <http://www.mtas.es/estadisticas/ANUARIO2002/CVT/Index.htm>.

*discurso, que yo me divertí muchísimo, porque se había aprendido todas las nuevas palabras, creo que tenía una chuleta e iba engastando todas las nuevas palabras. Cuando acabó la conferencia, creo debía estar muy contento diciendo: -“Ya me he reconvertido, ya me he hecho moderno, ya soy...”. Eso creo que tiene mucho peligro. Porque luego la realidad sigue siendo la misma porque la realidad no la cambian las palabras. Yo diría que el profesorado de secundaria es el que ha recibido el impacto muy fuerte de los cambios, y esto en general no se ha tenido en cuenta.*

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

Sin embargo, el paso de los años ha permitido a Fernando situarse ante las medidas administrativas con una cierta distancia no carente de sentido del humor.

*Los cambios legislativos o administrativos son los que me tomo con mucha más tranquilidad. Yo desde luego pienso que la administración hay que tomársela con mucha más tranquilidad. Cuando se ponen nerviosos, que si tiene que ser para el día tal. Bueno, tampoco es para tanto, ellos luego son los primeros que incumplen los plazos, los que no te dan las normas del curso cuando ya los institutos tienen que estar organizados, los que te las cambian a mitad y que la legislatura. O sea que, como ya nos sabemos un poco el ‘pañó’, pues tampoco me inquietan: -“¡Es que hay que hacer otra cosa y tal!”. -“Bueno, ya lo vemos, ya se harán”. Porque además tampoco creo que tengan autoridad moral. Cuando viene un inspector, si viene un inspector y viene exigiendo burocracia, otra cosa es que exigiese otra cosa, pero lo que exigen es burocracia, podemos decirles: -“Hombre, tú hace mucho que trabajaste en el instituto. ¿Cuánto tiempo hace que no estás por aquí?”. Yo les digo cosas así: “¡Uy!, hace mucho tiempo que dejaste la enseñanza ¿verdad?”. Creo que no quieren o no tienen esa autoridad. Yo no me los tomo muy a pecho ese tipo de cuestiones.*

### **De ciudad pequeña a ciudad grande, de *penene* a catedrático**

Fernando comenzó su carrera docente en un una ciudad pequeña, con muchas facilidades para establecer relaciones con los estudiantes y el entorno y donde el instituto constituía una importante referencia cultural. Su condición de joven recién licenciado en el *último escalón* del sistema (el cuerpo de profesores numerarios y catedráticos de instituto de la época franquista era sumamente jerárquico<sup>19</sup>), marcó el primer sentido de su experiencia. Su paso a un instituto más grande, como catedrático, en una ciudad como Barcelona, le supuso un cambio importante.

*El primer cambio fue de un instituto de una ciudad pequeña, de un pueblo de Castellón, formado por un claustro de profesores fundamentalmente jóvenes, a un*

---

<sup>19</sup> A finales de los años 70 y principios de los 80 el proceso de estabilización del profesorado interino (no numerario) de instituto, que como veremos conllevó una serie de huelgas, se vio en parte entorpecido por este grupo de funcionarios que veían peligrar su *autoridad* y sus privilegios frente a las generaciones más jóvenes.

*instituto de una ciudad donde todo el profesorado es numerario, creo que había sólo 6 PNNs. O sea, totalmente lo contrario, y además profesores mayores y catedráticos de estos de vieja usanza. Yo llegué como catedrático y era muy joven. Tenía 25 años y allí todos los demás tenían más de 50... Para mí aquello sí que fue un cambio fuerte. El ambiente del instituto era totalmente distinto a nivel de profesor, también a nivel de alumnado. El alumnado de las ciudades pequeñas es un alumnado, al menos entonces, no sé ahora como está, muy agradecido. El instituto era un centro cultural, sobretodo en aquella época que no había ninguno, y por tanto si algo se hacía en el pueblo se hacía en el instituto. Si se hacía cine se hacía en el instituto, si se hacía teatro se hacía en el instituto. Para los alumnos incluso era su lugar de contacto.*

*De ahí pasé a una ciudad grande, a un instituto que estaba en el extrarradio<sup>20</sup>, donde entonces no había absolutamente nada, sólo el instituto y un parque... y un cuartel. Y, claro, eso fue un cambio muy fuerte. El instituto además era femenino<sup>21</sup>, yo venía de un instituto mixto y me acuerdo que pregunté en un claustro: -“¿Porque chicos y chicas no hacen las clases de educación física juntos?”. Porque decían: -“Es que hay problemas en las clases de educación física porque los chicos de al lado -porque era uno de aquellos institutos dobles – masculino/femenino – cuando pasan por el campo de deportes de las chicas, les tiran cosas, les gritan”. Por eso dije que por qué no hacían las clases de educación física juntos. ¡Ah no!, claro, recibí unas miradas asesinas por parte de todo el mundo que bueno... porque era absurdo: -“¿Cómo van a hacer clases de educación física juntos?”. Hoy en día las están haciendo juntos. Hace ya un montón de tiempo y desde luego no hay ningún tipo de problema.*

*También se produjo un cambio de responsabilidad. Yo venía de ser PNN e iba haciendo lo mío, pero aquí era jefe de seminario y tenía que cuidar el tipo de cosa que podía hacer. Un poco se me aplicaba una especie de autocensura porque allí estaban los otros catedráticos - se notaba mucho en aquel momento aquella especie de división catedráticos/agregados/PNNs. Catedráticos estupendos, magníficos pero con un gran sentido de pertenencia a un cuerpo especial en un momento así. Luego estaba el tipo de alumnado que eran chicas... y de ciudad. Y era un instituto donde además la gente iba hacia las clases y se iba, porque allí no era posible quedarse para nada porque estaba en “el quinto pino”. O sea, que no hacías nada. Sí que allí hubo cambios importantes.*

El tránsito de instituto y ciudad también representó para Fernando un cambio en las relaciones con los compañeros y compañeras

*Respecto a los profesores, en un instituto de ciudad es mucho más difícil. Sobre todo porque era un profesorado que tenía ya una media superior a los 35-40 años. Mujeres casadas, hombres casados, estabilizados en un ámbito, para los que el instituto era un lugar de trabajo y no de otra cosa. Se hacía una cena o una comida el día de Santo Tomás, cuando acababa el curso o en Navidades. Pero no*

---

<sup>20</sup> A comienzos de los años 70 del siglo, la zona de clase media alta de Barcelona donde se ubica el instituto, estaba poco habitada y existían pocas construcciones.

<sup>21</sup> Durante la época franquista las escuelas primarias, los institutos y las Escuelas de Magisterio separaban al alumnado por sexo. Sólo en los casos en los que la escasez de alumnos hiciese inviable su separación, las instituciones eran mixtas. La LGE propició la conversión de todas estas entidades de centros mixtos para chicos y chicas.

*iba más allá de una cena puramente protocolaria. Eso fue un cambio muy fuerte respecto al instituto anterior. Con el paso del tiempo, esa realidad se va acrecentando. En el instituto, en este momento, hay una cena, una comida, pero existe poco contacto porque cada uno tiene sus relaciones en su ámbito privado. Las relaciones de tipo profesional se establecen dentro de los cauces que tiene el centro: reuniones de seminario, ahora de departamento, de tutoría, todo esto va funcionando de una manera correcta. Yo diría que de forma muy funcionarial. A los profesores no nos entusiasman este tipo de reuniones, porque los equipos docentes que se crean son equipos no voluntarios, sino aleatorios... No se ha hecho nunca una experiencia, aunque alguna vez se ha hablado de hacerla, de formar un grupo de profesores que quiera compartir el mismo curso. No se ha hecho la experiencia de agrupar a profesores que sean afines por muchas razones, personales –que son muy importantes – pero también ideológicas, etc., para que se enfrente de forma coordinada con un curso. Creo que, a lo mejor, hacerlo podría haber resuelto algunas veces algún problema grave. Si un grupo dijese: -“Vamos a meternos con ese 4º A que es infame. A ver ¿qué gente quiere meterse en trabajar con ese grupo?”. Pero como no se hace, te toca el 4º A o te toca tal pero... Creo que fundamentalmente por falta de iniciativa o por comodidad. Porque claro, eso significa más trabajo. Posiblemente pensar las cosas de otra manera o pensarlas dos veces. Eso es un poco como en la vida misma, que uno se deja llevar por la rutina y, si algunas veces, en lugar de la rutina hubieras utilizado algún otro tipo de planteamiento... pero eso forma parte de la vida misma.*

Esta situación de inercia y la experiencia vivida por Fernando y la mayoría de sus colegas, dificulta la creación de comunidades de aprendizaje o de grupos profesionales de práctica, algo que se considera esencial para la mejora de la práctica profesional y la comprensión emocional, no sólo en el ámbito de la educación (Stoll y Fink, 1999), sino también en el de la empresa (Wenger y otros, 2002; Gherardi, S. (2006). De ahí que Fernando, busque la realimentación y la energía derivada del trabajo en equipo en personas con las que puede establecer relaciones de complicidad.

*Como los institutos son un pequeño universo, bueno, todo colectivo supone un universo, hay de todo. Y creo que encontrarte personas con afinidad, tanto en el plano personal como en el profesional, te activa. Yo creo que es un elemento fundamental. Si eso existe se ven las cosas de otra manera. En un trabajo tan sumamente delicado como es el de la enseñanza, que tratas con personas cambiantes, me parece fundamental. Recuerdo varios casos. Tuve como jefe de estudios, cuando fui director, a una mujer con la que coincidía fundamentalmente en el plano personal, o sea, que nos llevábamos bien. A lo mejor ideológicamente no teníamos tanta sintonía, o estábamos en otras cosas, pero en el plano personal sí. Eso que dices: -“Oye, no sé como sacarme esto de encima” y que necesitas a alguien que te diga: -“Sí, porque por aquí tal, por allá cual”. Esa especie de complicidad. También recuerdo otra profesora, que era tan inconsciente como yo y, por tanto, capaz de provocar inconsciencias que son siempre productivas, porque permiten dar saltos. En algunos momentos te dices: -“¡Ostras tú!, ¿dónde nos hemos metido?”. Pero esos saltos producen elementos muy positivos. Y también lo contrario, cuando no hay afinidades está el: -“Buenos días ¿qué tal?”, una relación puramente mecánica.*

*Las situaciones de conexión y de complicidad son minoritarias pero existen. Creo que en todos los sitios... pienso que en una oficina, en un despacho, en cualquier sitio donde hay más de 20 personas siempre se dan. Porque es aleatorio y por tanto sale así. Pero para esas complicidades no se necesita mucha gente. Se necesita un grupo muy pequeño que es capaz de transformar las cosas. Yo he vivido esta experiencia con algunas personas. O sea, que es posible.*

## **La responsabilidad de la gestión: una nueva etapa**

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

*En 1975 accedí a la dirección. Fui director durante 3 años. Y eso, claro, eso es un cambio importantísimo porque ves las cosas de otra manera, tienes que asumir mucha responsabilidad. Pero donde más feliz me encontraba era en mis clases. Eso sí que lo recuerdo. Cuando era director había montones de historias de ‘no-sé-qué’ ‘no-sé-cuántos’, pero donde yo estaba realmente a gusto era en las clases, cuando hacía mis clases. A pesar de ser director pienso que la relación con los alumnos fue una relación de profesor con sus alumnos, no de director. Además hay anécdotas, me acuerdo que años después una chica, hermana de una de las alumnas que tuve, me dijo: -“Me acuerdo cuando os fuisteis de viaje con un grupo de COU y yo le dije a mi hermana ¿cómo te vas con el director de viaje?”. Así como diciendo: -“¡Ostras, el director!”. La relación que yo tenía con mis alumnos dentro de clase era de profesor-alumnos, yo luego era el director. También es verdad que no tengo recuerdos de haber sido un director especialmente distante aunque me acusasen de fascista en un momento determinado, pero en fin. ¡De fascista y homosexual! Fue muy curioso porque así como los franquistas nos acusaban de comunistas y homosexuales, aquí me acusaron de fascista y homosexual. No soy homosexual ni tampoco fascista, y comunista quien no lo es a los 20 años dicen que no tiene corazón. O sea que debí serlo un poco entonces. Para mí ser homosexual no tiene ningún problema, lo de ser fascista sí lo tiene. Pero yo ya sé porqué me llamaban fascista...y lo de homosexual en aquel momento era un insulto. Hoy en día si uno es homosexual puede decir: -“Oye, sí lo soy y qué bien”. Pero en aquel momento era un insulto. Y te lo decían unos críos supuestamente ‘progres’, cosa que lo hacía mucho más curioso*

*El asunto fue muy divertido. Era porque no les había dado fiesta. Yo dejé las cosas muy claras. Verdaderamente fui un poco torpe, estábamos acabando el segundo trimestre que es muy largo y cansado, y me dijeron: -“El último día podríamos hacer fiesta a partir de determinada hora”. Y les dije: -“Me parece bien en tanto que me digáis qué vais a hacer, me presentáis un programa determinado. O sea, ‘vamos a hacer un concierto’, estupendo, ‘vamos a jugar a ‘no-sé-cuántos’, ‘vamos a irnos de excursión’, ‘lo que sea’. Si me decís lo que vais a hacer no habrá clase, pero si es hacer fiesta por nada, habrá clase”. Ese fue el forcejeo. Como había dos institutos, en el de al lado los chicos montaron una historia, pero las chicas de éste no montaron nada. Yo les pregunté: -*

*“¿Tenéis alguna alternativa? ¿No hay nada? Pues habrá clase”. Fui torpe porque, claro, ¿qué pasó? Los chicos de al lado las apoyaron, hubo un forcejeo, no quisieron entrar en clase. Yo salí a la entrada y recuerdo que tuve que enfrentarme a los chicos que me gritaban eso de: -“Dimisión de Fernando Casal por fascista y homosexual”. Yo creo que lo de homosexual era porque rimaba con Fernando. Me acerqué a ellos y les dije: -“Homosexual no soy, además tampoco es un estigma y fascista me parece que vosotros no sabéis ni lo que es”. En fin, soporté un buen chaparrón. El profesorado también se enfadó porque dijeron: -“¡Mira que enfrentarte con los alumnos de esta manera”. Fue una torpeza de esas que en otro caso hubiese dicho: -“Mira, por la tarde no hay clase y punto”. Pero bueno...*

*Juana: ¿Cómo te afectó todo esto?*

*Fernando: Hombre, me afectó relativamente. Además pintaron debajo de los escalones. Pero tampoco demasiado. Yo creo que me enfrenté a aquella situación y además sabía que venía ya de tiempo. Cuando llegaban los carnavales como en aquel momento no se celebraban, querían hacer carnaval<sup>22</sup>. Pero les preguntaba: -“A ver, ¿tenéis algo preparado?”. Porque en realidad era sólo una especie de desmadre.*

*Juana: Ser director ¿te dio alguna perspectiva diferente sobre tu propio trabajo o sobre la función del instituto o te hizo descubrir algo que no....?*

*Fernando: Cuando uno tiene que asumir responsabilidades, evidentemente no puede decir las cosas o pensar como si no las tiene. Eso pasa siempre. Cuando uno no tiene responsabilidades puede decir todo y puede pedir la luna. Cuando uno las tiene sabe lo que es posible, lo que no es posible y además estás mirando a todos los lados: -“¿Qué va a decir este lado, qué dice el otro lado”. Porque te pueden acusar de blando enseguida, o te pueden acusar de duro. Así que tienes que ir haciendo esa especie de componendas. No obstante, recuerdo que a pesar de algunos tragos y quizás los peores no fueron con los alumnos sino con los profesores, que son muy suyos o, mejor, somos muy nuestros. Pero creo que al final el esfuerzo fue muy positivo porque convertimos el instituto en mixto, que fue para mí una de las primeras cosas. Yo dije: -“Primero este instituto tendría que normalizarse, no tendría que ser anormal, la sociedad es mixta por tanto los institutos no pueden separarlos”. Entonces derribamos un muro...*

*Juana: ¿La ley ya lo permitía?*

*Fernando: Sí, lo permitía por razones prácticas. No iban a hacer dos institutos en cada sitio. En los institutos de los lugares donde no había suficiente matrícula para dos institutos hacían uno, iban los niños y las niñas, y las clases de educación física eran mixtas porque no iban a pagar a dos profesores. Espera, ¡no es verdad, porque al principio había siempre una profesora y un profesor de educación física. Es cierto porque los profesores también eran chico-chica. Pero luego llega un momento en que con las rebajas dijeron: -“¡Fuera!”. Nosotros luchamos por esto y lo conseguimos después de muchos forcejeos con la inspección, muchísimos forcejeos. Pero al final un año, fue el segundo año de estar en la dirección, dijimos: -“Esto tiene que ser mixto, y ¿cómo va a ser mixto?, pues nosotros prestamos al instituto de al lado 20 chicas y el instituto de al lado nos presta a nosotros 20 chicos. Ese fue el mecanismo y enseguida se normalizó. Yo creo que eso fue un cambio muy importante en este instituto.*

---

<sup>22</sup> La celebración del carnaval estuvo expresamente prohibida durante toda la etapa franquista.

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

*¿Qué he aprendido? Creo que de mi experiencia de director y de profesor, posiblemente me arrepentiría de aquella arbitrariedad que cometimos con aquellas alumnas. Aquello fue una arbitrariedad. Es decir, las alumnas tenían razón. Era una profesora que había cometido muchísimos errores y sin embargo la jefa de estudios y yo arropamos a la profesora y nos enfrentamos con las chicas. Las chicas se vengaron de manera infantil pinchándonos la rueda del coche. Bueno, me parece bien. Nosotros en aquel momento tampoco fuimos a por ellas. Me imagino que tácitamente asumimos que nosotros no lo habíamos hecho bien. Cambiamos las ruedas del coche y se ha acabado el problema. Ya no averiguamos más.*

*Por eso os contaba que cuando nos fuimos de viaje luego, con aquellas alumnas de primero o de segundo de BUP nos fuimos de viaje en COU, vinieron esas chicas y nos confesaron que habían sido ellas, pero ya en otro ambiente. Yo les dije: -“Yo lo sabía pero tampoco quería hacer de aquello una causa de esas...”, porque en el fondo pensaba que tenían razón. De aquello me arrepiento... ¿Lo volvería a hacer ahora? Me imagino que cuando uno es director comete errores en función de esa especie de equilibrios que tiene que hacer. Pero lo que sí que he aprendido, por ejemplo, es que la burocracia y la normativa y las disposiciones y todas esas cosas que se generan en cantidades industriales, son un obstáculo. Para mí eso es un obstáculo, eso sí que lo he aprendido. Es decir, yo soy de marcos muy sencillos, de pocas normas y claritas y no demasiado complicadas. Entre otras cosas porque cuando hay tantas, tantas, tantas, al final no se cumplen. Mejor poquitas cosas y no tanta parafernalia normativa. En todo caso no sufro nada cuando hay plazos e historias y tal y la gente se pone muy nerviosa..., digo: -“El tiempo ya lo acabará arreglando todo y lo pondrá en su sitio”.*

## **De centros culturales a centros de enseñanza más burocratizados**

Fernando ha mantenido a través de toda su trayectoria docente la convicción de que la experiencia de los chicos y chicas que asisten al instituto no puede empezar y acabar en la clase y en las materias reglamentadas en el currículo y transmitidas a base de libros de texto. Está convencido que lo que realmente se *llevan* los estudiantes son las historias, las experiencias con sentido, que tienen lugar, muchas veces, fuera de las paredes del aula. Su visión sobre el aprendizaje no está lejos de la defendida por Bruner (1991) cuando argumenta que nuestra cognición, la forma de construir nuestro conocimiento y nuestra identidad se entretienen a través de las narrativas, de los relatos de la experiencia vivida a los que damos sentido.

En estos momentos mira con nostalgia las iniciativas culturales realizadas en el instituto en el pasado y señala una creciente burocratización de los centros. Una burocratización que, acompañada por el envejecimiento del profesorado y los cambios en el alumnado, va convirtiendo a los institutos en lugares cada vez menos interesantes e instigadores, tanto para el alumnado como para el profesorado. Fernando sigue defendiendo el papel del

instituto en el proceso de desarrollo cultural de los adolescentes, a quienes ‘no les perdona’ que se pierdan esta oportunidad.

*Yo siempre creí que un instituto es algo más que un centro donde se imparten enseñanzas. Siempre pensé, y lo sigo pensando, que un instituto es un centro cultural, un centro de cultura donde posiblemente para muchos de los que pasan por allí será la única vez que ‘eso’ pasa por delante de ellos. Por eso fomentamos desde la dirección las actividades culturales. Además era un instituto que tenía tradición de organizar actividades culturales. Allí había ido a actuar Ricard Salvat, el primer año que yo llegué fue Salvat y su compañía porque era amigo de una profesora. En todo caso allí se vio teatro. Nosotros introdujimos el cine, compramos una cámara de 16 milímetros para proyectar películas. Hicimos talleres de poesía, exposiciones. Porque pensábamos que eso era algo fundamental, igual que los viajes que tenían un contenido determinado. Para mí, sin duda alguna, a final de cuentas creo que los alumnos que han vivido eso es lo que recuerdan realmente. Las clases se van perdiendo, los conocimientos van quedando en la memoria. Pero lo que no se olvida nunca es todo eso. Es una lástima porque eso hoy en día, hacer cosas de esas, es ir contracorriente.*

Juana: *¿Hoy no se hacen actividades culturales?*

Fernando: *Se hacen menos que se hacían, o en todo caso tienes que hacer una mayor presión. Hoy en día yo creo que los centros se han burocratizado mucho y todo eso además es trabajo extra y el profesorado como se ha hecho más mayor, no está por trabajos extras. Es lo que decía, unos chiquitos jovencitos que llegasen ahora echarían la cantidad de horas que muchos hemos echado más allá de nuestros propios horarios, porque creen que eso merece la pena, porque están empezando, porque creen y quieren dar una pátina personal, etc. Los profesores mayores, con las excepciones honrosas que por supuesto existen, no están por eso. Este instituto, no obstante, todavía mantiene un nivel de actividad, menor, pero aún lo mantiene y es una de sus señas de identidad que yo pienso que no se debería perder. Pero bueno, ya me cuesta incluso a mí desde el departamento.*

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

*Nos llevábamos cena, parábamos a la mitad. Bueno, ese tipo de relación en este momento no se me ocurriría ni proponerla. Sin duda alguna por miedo al fracaso (risas) porque nadie se apuntara. Hoy en día la sociedad da muchísimo más estímulos, los alumnos pueden disponer de montones de cosas...Luego no hacen ninguna, pero en todo caso tienen muchas más posibilidades. Si uno se quiere ver la Tetralogía de Wagner, a lo mejor en cualquier canal de televisión monográfico la puede oír en su casa. ¡No lo va a hacer, pero podría hacerlo! En aquel*

*momento era la novedad. Además había un tipo de alumnado, en aquel curso fueron unos alumnos realmente magníficos porque procedían de las clases ilustradas, clases que hemos perdido en los institutos.*

*He dicho varias veces que personalmente pienso que las actividades extraescolares, las actividades que salen de la asignatura, más que extraescolares serían extra-aula-, son fundamentales para mí. Y de allí que las hayamos madurado durante mucho tiempo y que las sigamos manteniendo, aunque al final se van acabando porque las estructuras se burocratizan mucho. Los centros se protegen: -“¡No! es que no podemos perder tantas clases”. Eso va minando poco a poco y va haciéndolo más escuálido. Pero pienso que es lo que realmente se les queda a los chicos, porque los conocimientos evidentemente se olvidan. Todos los olvidamos. Algo queda en la mente, pero quedan sobretodo mecanismos de cómo has pensado una cosa, cómo has visto una cosa, más que las guerras púnicas - que posiblemente se han olvidado-. Pero quizás la manera de poder concebir un enfrentamiento entre dos potencias en un momento determinado y ver cómo hay razones de muchos tipos... eso sí que queda como estructura mental de pensar la realidad, las cosas. Y la enseñanza secundaria es una enseñanza preciosa porque es la que les abre las ventanas a los chicos. Las primeras ventanas las abrimos nosotros. Por ejemplo, yo me encuentro alumnos que me han dicho: -“Nosotros vimos por primera vez contigo ‘Ciudadano Kane’”. Se han hecho mayores y ‘Ciudadano Kane’ ha pasado por su cabeza en un momento determinado porque lo han visto no sé dónde. Entonces para ellos es: -“¡Ostras!, ¡eso lo aprendí yo!”. Allí es cuando valoran lo que antes simplemente había sido soportar la manía del profesor. Toda esa apertura de ventanas a mí me parece que es importante. Abrir cosas para los chicos: -“Bueno, ahí lo tenéis, guardáoslo, ahora quizás no lo vais a utilizar porque en este momento vivís en la inmediatez, pero seguro que en un momento determinado esto saldrá, de una manera u otra”.*

*Para muchos de estos alumnos académicamente será la única vez que aparecerá eso. Es dramático. Para todos los alumnos que son de ciencias, la historia y arte, es la primera vez y la única que aparece de manera académica, nunca más van a tener una asignatura así. Ellos desarrollarán su vida y serán más cultos, menos cultos, más interesados, menos interesados, pero nadie les va a contar en la facultad de medicina nada sobre una película de cine, sobre un cuadro, sobre un edificio o cómo se viaja. Ni en medicina, ni en ingenieros. En todo caso en arquitectura porque son un poquito más humanistas, pero no van a salir de allí. Y eso a mí me parece básico. Y los alumnos te lo recuerdan, a pesar de los enfados y las caídas que podamos tener, cuando te viene un chico o un padre y te dice: -“Es que usted le contó tal. Es que mi hijo se enteró de tal. Es que yo vi...”. Bueno, pues ha merecido la pena. Yo creo que los profesores somos muy agradecidos en ese sentido. Nos conformamos con muy poco. Lo malo es que los chicos que en este momento tenemos – los que tengamos fundamentalmente los pequeños – están en aquella edad tan sumamente ‘imbécil’ que, claro, lo único que ellos tienen es su mundo, -ese mundo inconsistente, anárquico, ligado fundamentalmente al consumo, que para ellos es el dios que existe – y los demás estamos intentando entrar allí y no podemos entrar. Y nos ven como bichos raros. Yo eso a los chicos sí que no se lo perdono. Que en un momento determinado no se enganchen, me sabe fatal, me sabe fatal.*

*Aunque hay profesores que empiezan: -“No, es que perdemos las clases”. Claro, las dos cosas no las puedes hacer. Pierdes la clase básica pero ganas otras cosas. A mí me parece que si a mis alumnos se los llevan al Museo de la Ciencia y de la*

*Técnica con los tecnólogos y allí van a ver no-sé-cuántas cosas y lo hacen bien – otra cosa es como lo hagan -, a mí me parece que no pierden ninguna clase, están ganando cosas que no se harían ese día. Yo ya recuperaré la clase. Porque las clases son como un acordeón, duran mucho o las puedes concentrar. O sea que los profesores somos capaces de sintetizar lo que hacemos a largo plazo.*

*Entonces, por un lado ha habido esa especie de restricción desde el propio seminario, desde el instituto, diciendo: -“El último trimestre ya no habrá actividades”. Y, si en el último trimestre nos hacen una exposición de Monet aquí ¿no vamos a ver la exposición porque es el último trimestre?*

*Otro aspecto de la burocracia es que en este momento hay esta oferta de actividades extraescolares por parte de muchas sociedades. Antes había muy poquitas. Drac Magic hacía cine, pero ahora ya hay muchísimos colectivos de gente que ha hecho carreras universitarias que se ha formado un grupo y propone cosas a los centros. También las propias entidades culturales: museos, etc. Las instituciones tienen una propuesta educativa importante. Los centros educativos alquilan esa actividad. Alquilar tiene un coste que se reparte entre los alumnos y el profesor se queda de acompañante. Se le hace la actividad – comodísimo para el profesor – y sale bien o sale mal. Claro, como el profesor no la conoce: -“¡Uy!, ¡pues muy mal, un desastre!”. O: -“¡Ah, bien! Los chiquitos aquellos eran estupendos” Pero el profesor en todo caso, alquila esa actividad. A mí me parece que la actividad tiene que salir del propio dinamismo de las clases. No es que yo la alquile para que me la hagan... Yo no lo concibo así, yo desde luego no lo he hecho nunca, es decir, la actividad sale de la dinámica de la clase. Espero que con los chiquitos de geografía a los que he no sacado, porque nos perdimos una salida en el primer trimestre, ahora podamos hacer una cosa sobre la ciudad, pero saldrá de la clase. No les alquilaré el programa del CCCB de una visita al barrio del Raval monísima, muy bien montada, donde llego a las 9, me los devuelven a la una y los traigo a casa. Sino que tendrá que ser una cosa que salga de la propia clase. A mí me parece que eso tiene mucho más sentido. Y como la realidad es variante y múltiple, todos los años son diferentes. Es la gracia del asunto, porque claro, los chicos no son los mismos, la ciudad tampoco y por tanto eso va creando un dinamismo que hace que haya actividades que se mantienen pero que van apareciendo nuevas continuamente.*

### **Vida privada y posición como docente: unos ámbitos con pocos cambios**

Distintos trabajos relacionados con la historia de vida de profesores y otros profesionales han revelado cambios significativos en su implicación y planteamientos frente a su trabajo relacionados con las transformaciones de su vida personal: matrimonio, cuidado de los hijos, dedicación a otros intereses, etc. Fernando no parece encontrarse en este grupo. Los años de experiencia lo han hecho más escéptico, pero no le han hecho perder ni su curiosidad, ni sus ganas de hacer, ni su sentido de ser profesor.

*Soy un poco raro en este sentido, pero creo que mi vida personal, la familiar, por ejemplo, no ha interceptado mi vida profesional. No, creo que no. Tuve tres críos y mi mujer también es profesora y nos compaginamos bien. Ella trabajaba en el bachillerato nocturno y yo en el diurno y nos fuimos arreglando. Su vida no quedó afectada ni yo me retiré de la actividad. Luego, otras circunstancias de mi vida personal pueden haber activado incluso más mi trabajo en el instituto. Es*

*decir, cuando encuentras a gente, profesores o profesoras, que se entusiasman con las cosas, pues uno se entusiasma también. Hablando con compañeras, con amigas más que están en otros centros, siempre me dicen: -“Oye Fernando, ¿qué vas a hacer este año?”. He querido mantener eso porque para mí, en el momento en que lo pierda, habré perdido muchísimo y creo que es fundamental.*

*Para mí es importante decir no me puedo quedar simplemente con la clase porque muchas veces son grupos difíciles o incluso decepcionantes y si me quedase sólo con la clase, aunque fuese un grupo estándar normal, para mí me quedaría a medio camino. Creo que hay que incitar a esos adolescentes más conscientes, que son los más mayores, a que vayan descubriendo cosas, a que vean cosas que luego verán otras veces, pero la forma de verlas la primera vez posiblemente crea un determinado impacto que creo no se olvida. Yo recuerdo a un profesor que tuve de filosofía en Valencia., en el Instituto Luís Vives. Aquel profesor de filosofía nos abrió otro mundo, el mundo de los libros, el mundo del pensar independientemente. Fernando Montero se llamaba. Murió. Era un magnífico profesor y las experiencias vividas quedan allí. Te quedan como imágenes que tú quieres reproducir en parte, que luego no reproduces, sino que tú haces tú evolución. De hecho, corrijo los exámenes como aquel señor. Recuerdo que aquel señor corregía los exámenes de una determinada manera y yo corrijo los exámenes igual. O sea, que yo me quedé con eso y me gustaría, en algunos casos, ser como fue aquel profesor porque fue para mí un profesor estupendo. Si pierdes el entusiasmo, yo creo que te mueres.*

*Claro, cuando llegas al instituto después de las vacaciones y preguntas: -“¿Qué tal las vacaciones?”. Y la respuesta es: -“¡Muy cortas!”. ¡Madre mía, después de dos meses vacaciones! Y yo digo -“Ah, pues yo ya tenía ganas de volver”. Porque a fin de cuentas la vida funciona de otra manera y yo tenía ganas de volver. Pero no, todo el profesorado te dice: -“Muy cortas, ¡que lástima!”. Ves esa especie de derrotismo que hay y, claro, eso es fatal. El derrotismo es fatal. Lo que pasa es que el tiempo va dejando su huella y yo también digo: -“¡Ostras tú!, me cuesta más”. Porque nos hemos hecho más mayores y también me cuesta más porque el resultado de lo que tú haces con la materia que tienes que manipular es menor. Es decir, si yo puedo entusiasmar a los chicos yo me entusiasmo mucho más, pero si a los chicos no los muevo al final digo: -“Bueno, pues...”. Entonces renuncias. No obstante no renuncio, no renuncio por ahora pero, en fin, pienso en mis últimos cuatro años. Yo creo que me iré dentro de 4 años, para que no me derroten (risas), para irme por propia voluntad.*

## **De la lucha al pasotismo del entorno**

Para Fernando en los últimos treinta años el profesorado de secundaria ha transitado de la lucha por la democratización de la enseñanza y un puesto digno de trabajo a la ‘funcionarización’ y el derrotismo.

El comienzo de su carrera coincide con las luchas y las movilizaciones de la sociedad española en general y el profesorado en particular para conseguir un sistema, incluido el educativo, más democrático. Los profesores también luchaban por unas mejores condiciones salariales y los interinos por la estabilización laboral. Esta situación propició largas huelgas en la segunda mitad de los años 70 (Esteban y Rodríguez, 1976a; 1976b; Hernández, 1995). A partir de aquí, y coincidiendo con el proceso de la reforma de la

enseñanza que culminará con la implantación de la LOGSE en 1996, la conflictividad se reduce, hasta el año 2000 que tiene lugar una huelga y una multitudinaria manifestación en Barcelona de los profesores de la enseñanza pública y concertada. En los centros de secundaria la huelga no tuvo tanta repercusión como en las escuelas de primaria, porque algunas de las reivindicaciones de estos profesores no figuraban en la plataforma sindical. De hecho, la asociación ASPEPC, con una amplia implantación entre el profesorado de instituto y el Sindicato de Profesores de Secundaria no se sumó al paro.

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

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

*¿Hay culpables aquí? ¡Hombre! Todos. Me imagino que el propio profesorado lo será también, tendrá su parte de responsabilidad. Sobre todo cuando tenemos en cuenta que ese profesorado de secundaria estuvo enormemente movilizado a nivel...no sólo laboral sino político, en los años del final del franquismo y del principio de la transición. Porque todos los PNN, el movimiento de PNN fue tremendo en la enseñanza secundaria en los años setenta, accedieron a profesores titulares. Pero yo recuerdo la conflictividad laboral y las huelgas, incluso políticas, en la época del final del franquismo y principio de la democracia, de asambleas – que era un sistema que había en los institutos, un sistema asambleario. -“Ha llegado una convocatoria de un paro por tal situación”. El claustro se reunía, decidía, mandaba un delegado a las reuniones que se hacían de forma asamblearia, el delegado volvía, lo contaba... Eran sistemas muy de democracia directa, asamblearia. Siempre se creaban los comités, la comisión de profesores, etc. Todo eso. Ese es un sistema muy antiguo. El Colegio de Licenciados tuvo un papel importante. En aquella época los colegios profesionales eran la única manera de poder tener una cierta infraestructura. Bueno, con la transición democrática y la legalización de los sindicatos... Los sindicatos estaban en contra del sistema asambleario, claro, y se implantan bien en la enseñanza primaria. No sé cual será la situación en la enseñanza universitaria, pero desde luego en la secundaria tienen un nivel de implantación mínimo. Porque el profesor de secundaria es muy individualista, procede de un sistema asambleario que siempre controla. Recuerdo que aquí hubo una huelga larguísima que duró tres meses. Fue cuando era ministro Maravall<sup>23</sup>. Fue una huelga de reivindicación salarial. Queríamos la homologación a los funcionarios de la Generalitat de nuestro mismo nivel. Fue*

---

<sup>23</sup> Se refiere a la que tuvo lugar en 1988.

*una huelga intermitente, duró tres meses porque era una huelga intermitente. Al final fue una huelga indefinida, quien la pensó como indefinida fue para acabar con ella. Así que duró diez días o algo así. Yo creo que me descontaron unas 140 mil pesetas de aquella época. Perdimos un montón de dinero, porque, claro, nos descontaron. Durante las huelgas de la época franquista no nos descontaban. El sistema no tenía ni siquiera la capacidad para descontar. Es verdad que allí te jugabas otras cosas, como, por ejemplo, los certificados de buena conducta o cosas de es tipo, que luego te imposibilitaba trabajar. Pero en la época de la democracia ya funcionaba la máquina administrativa y entonces nos descontaron. Aquella huelga fue testimonio del movimiento asambleario de la enseñanza media que tenía una dirección y una reivindicación muy clara, que se consiguió en parte. Pero en el momento que los sindicatos se van implantando se va perdiendo esto. El último movimiento fue entorno a los desplazamientos del profesorado. El desplazamiento del profesorado se produce por dos razones. Una, la caída de la natalidad. Por ejemplo, mi instituto llegó a tener 900 alumnos, 40 alumnos por clase, ¡y dejábamos fuera a 400 o 500 personas que no podían entrar! Era patético, estoy hablando de los años 78-79-80. Luego llega la caída de la natalidad y mi instituto tiene en este momento 400 alumnos. Grupos de 10 –12 – 22 – 30. Se han reducido grupos, pero sobran profesores. Entonces se produce el desplazamiento de funcionarios que llevaban 15 ó 20 años dando clases, que habían accedido al puesto de trabajo por un concurso de traslado. Todo eso provoca una reacción por parte de la enseñanza media, pero no sólo por el tema de los desplazados, no sólo por reivindicar que la gente que está en un centro se pueda quedar en el centro, sino que entonces se pone en solfa todo lo de la reforma a secundaria.*

*Se funcionó asambleariamente. Nos reuníamos en el instituto X. Un movimiento totalmente independiente, espontáneo, que surge para decir: los profesores de secundaria denunciemos estas cosas del sistema. No nos han tenido en cuenta para nada. Entonces, salen los sindicatos, claro, UGT y Comisiones Obreras, también la CGT. Y los sindicatos intentan participar tanto en los centros como en la asamblea, Yo recuerdo que cuando nosotros íbamos: -“¿Quién va mañana a la reunión”. -“Pues va fulanito”. Quien iba a las reuniones, al día siguiente informaba al claustro: -“En la reunión se trató de tal, tal y tal”. Entonces gente de Comisiones Obreras, a la que respeto y son compañeros míos –faltaría más, por supuesto- intentando decir que ese movimiento era un movimiento inspirado en el PP. Porque, claro, todo lo que va por libre, para los grupos establecidos siempre es el contrario. Es decir, si en este momento hubiese un movimiento asambleario, dirían que está inspirado por el PP, evidentemente. Pero si el movimiento se hubiese producido en el gobierno del PP, hubiese sido inspirado por los socialistas. Son tan ingenuos que siempre dicen eso. Eso lo decía Franco siempre cuando había una rebelión, eso lo hacían o los comunistas o la masonería o...*

*Los sindicatos iban a la asamblea, la bloqueaban, decían no-sé-cuantos-no-sé-qué. Y la gente se cansa. Los que no se cansan son los sindicatos. Pero un profesor que da sus clases, que luego tiene una reunión, que acaba a las tantas, que tiene que mandar papeles, que al día siguiente tiene que volver a las 8, etc. Eso con 20 años se puede aguantar. Pero con 40 años, 50 años – que todos tenemos de media entorno a 50 años -...madres de familia, críos, hay que ponerle mucha moral.*

*Por tanto, aquel movimiento se disolvió. El último episodio del movimiento tuvo una coordinadora que se llamaba la Plataforma del Vallès<sup>24</sup>. En Barcelona llegó a tener una fuerza que no pudo mantener y se diluyó.*

*En este momento la secundaria está totalmente desmovilizada. El profesorado, totalmente desmovilizado. Y algunas veces dices: - “¿Cómo es posible?! ¿Cómo es posible que hayamos perdido esta capacidad que siempre tuvo el profesorado de secundaria?”. Porque, en principio, los centros de secundaria son muy pequeños y es fácil reunir a 40 personas en un recreo. Pero creo que hay muchos factores: la edad... la gente se ha hecho mayor, elemento lógico ¿no? La edad que conlleva el escepticismo, el pasotismo también, la comodidad, el individualismo. El tema es que los sindicatos no han sido capaces de... porque a mí me hubiese parecido bien que hubieran dicho: -“Este sistema es un sistema muy duro”. Lo hubiera entendido. Yo creo que es muy democrático, pero es muy duro. -“Pero aquí hay secciones sindicales para defender los intereses globales del profesor”, o lo que sea.*

*Pero es que los sindicatos... En mi instituto, que yo sepa, hay dos sindicatos. Y algunos porque firmaron un recurso y si estaban sindicados no tenían que pagar al abogado. Porque luego los sindicatos utilizan sus intereses. Los sindicatos no han sido capaces de implantarse. O sea que sí, que el profesorado de bachillerato – hoy en día secundaria – creo que es el que ha recibido esos cambios de una manera más feroz. Y ha respondido a ellos puntualmente o simplemente en este momento está respondiendo: pasando, asumiendo los cambios administrativos que vienen, no serán los últimos, eso se sabe, y luego, con ese porcentaje importante de bajas que se van produciendo y las jubilaciones anticipadas. En este momento, por la LOGSE, los que tenemos más de 30 años de servicio y 60 años cumplidos, tenemos derecho a jubilación anticipada e incluso hay una gratificación importante.*

*El año que viene habrá una cascada de jubilaciones en mi instituto. Yo me iré. Yo me iré a los 60 años. Y me iré por una razón. Porque posiblemente si estuviese en la universidad no me iría. Porque en la universidad tendría alumnos con los cuales tú puedes seguir creando historias. Pero yo esas historias aquí sólo las puedo crear en este momento prácticamente con los de segundo de bachillerato. Porque el bachillerato se ha quedado tan reducido, tan pequeño... Es imposible un bachillerato de dos años. Por eso la universidad luego se queja de que el alumnado llega con mala preparación. Todos nos quejamos de como vienen.*

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

La trayectoria profesional de Fernando comenzó en una España católica por decreto, económica y técnicamente *en desarrollo*, con tasas crónicas de desempleo que habían llevado a miles y miles de españoles a emigrar a otros países europeos, y con unos niveles de consumo bastante alejados de los países europeos. En el momento de realizar este trabajo España se encuentra plenamente integrada en la zona euro<sup>25</sup> y en los circuitos del

---

<sup>24</sup> Ver Autoría compartida (2002).

<sup>25</sup> En el año 2001, según el subdirector gerente del Fondo Monetario Internacional, España se estaba acercando a sus socios europeos. El PIB per cápita español había saltado de aproximadamente el 75% de la

consumo, importa inmigrantes y aprende a vivir con las nuevas configuraciones y situaciones familiares. Estos cambios sociales han tenido una importante influencia en la trayectoria profesional de Fernando y, casi sin duda, en la de todos los docentes de su generación. Los indicadores y las consecuencias más claras, y en cierto modo negativas, de este cambio los sitúa Fernando en los chicos y chicas, sobre todo de 12 a 16 años.

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

*Otro cambio importante es que los institutos de enseñanza secundaria han perdido a los hijos de las clases ilustradas. Es decir, los profesores de la universidad, las profesiones liberales, intelectuales, que pensaban que la enseñanza pública era más plural y mejor que la enseñanza privada, aunque fuese privada de elite. Yo tuve a dos hijos del Comín<sup>26</sup>, al del rector de la Universidad de Barcelona, a hijos de médicos, al hijo del Joan Majó, director actual de la Corporación Catalana de Radio y Televisión. Todo ese tipo de gente ahora no va a los institutos. ¿A dónde van ahora los hijos de los profesores de la universidad, si es que tienen? No lo sé, pero desde luego a los institutos no. Eso también se nota. Me imagino que en algunos de esos centros privados donde vaya esa gente se deben hacer cosas.*

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

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

Pero son en particular los cambios producidos en otros ámbitos del sistema social los que han tenido una mayor repercusión en la configuración de las características del alumnado

---

media europea a mediados de los años setenta a casi el 87% en la actualidad. La economía española había estado creciendo a una tasa anual media del 4% en los últimos cuatro años (Aninat, 2001).

<sup>26</sup> Alfonso Comín, nacido en 1933 y muerto en 1980, fue un activista social durante el franquismo y la transición democrática que creó el movimiento de *Cristianos por el socialismo*.

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

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

*Siempre he dicho que hay, como si fuese en aquellas películas de James Bond, una supuesta Spectra. Sin duda alguna en un rascacielos de Nueva York hay una Spectra que dirige todas las operaciones. ¡¡Ja, ja!!, digo yo. Y se lo digo a mis alumnos: -“Vosotros que os creéis tan libres”. ¡Ah! Porque ellos viven de ‘guais’. Viven pensando que son los más libres, que tú eres el carcamal, evidentemente, y ellos son los libres. Libres que llevan la camiseta de marca, los pantaloncitos de marca, que van todos exactamente igual vestidos y que, bueno... ¡Una libertad total! Y para mayor libertad: el móvil. El móvil es ya el que los coge de pies y manos, pero ellos consideran que son realmente libres. Y sigamos: la música... y, claro, ellos están cogidos de pies y manos. Y si encima hay problemas de que alguno, que son muchos, se fuman porros, ya me contaréis la sujeción hasta donde llega. Claro, ante esos cambios brutales de la sociedad de consumo feroz...*

*Con Franco nosotros empezamos a arañar el consumo. La publicidad era ñoña. Creo que éramos más libres en ese nivel. Había una dictadura brutal, pero bueno, la gente sobrevivía como podía sobrevivir y se montaba su propia historia... Hoy en día, creo que eso del consumo es de una ferocidad realmente tremenda. Que además va edulcorada con la modernidad, ¡claro!*

*Pero, ¿qué es lo moderno? ¿Es moderno, quien lleva unas zapatillas, unos pantalones, usa los últimos productos del consumo de la música, ve los mismos programas de televisión, lleva móvil –de la última generación si es posible- etc.? Entonces, ¿qué es moderno? O sea, que hay una trampa...*

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

*Claro, vosotros en la universidad recibís a los chicos cuando tienen 18 y 19 años, lo que ya es diferente. Ya han pasado eso, ya se han tragado un montón de cosas y ya son adultos. Para el niño pequeño, todavía para él, el maestro, la escuela, es la panacea. -“Lo ha dicho la señorita y eso va a misa sea lo que sea”. Pero para los adolescentes de 12 a 16 años yo creo que estos cambios son muy, muy importantes”.*

Los cambios en las representaciones de la infancia y adolescencia han modificado tanto el sentido de la relación entre padres, madres, hijos e hijas como las pautas de crianza de niños, niñas y jóvenes. El rechazo a los patrones anteriores considerados autoritarios y coercitivos, ha llevado, en muchos casos, a una carencia de normas, que dificulta a los pequeños encontrar, situar y valorar los límites, vislumbrar las consecuencias de sus acciones y construir sus propios criterios; y a los más mayores a abdicar de su papel educador (Postman, 1990; March, 1994; Corea, 2004; Cuesta, 2005).

La trascendencia de estos cambios en la vida profesional de Fernando, y de la mayor parte del profesorado, se sitúa en el núcleo mismo de lo que para muchos docentes representa la parte más significativa y compensadora de su trabajo: la relación con los estudiantes. Si ésta se hace *imposible*, si no se consigue un nivel mínimo de comunicación, el profesor pierde el sentido de sí y de su hacer y el trabajo docente puede llegar a hacerse insoportable. De hecho, un elemento fundamental del malestar docente lo constituye la *imposibilidad* de *ser profesor*, de enseñar algo a alguien, de captar la atención del otro y de recibir reflejos de uno mismo en el comportamiento de los estudiantes.

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

*Hablaba esta tarde con una compañera, y también estaba agotada, reventada de las clases de ESO. Salía con cara demacrada, cansada y enfadada. Y yo creo que allí está el gran problema por el cual posiblemente se tendría que empezar a reflexionar. Es decir, esos chicos que vienen, esos chicos de familias de clase media. No estoy hablando de casos extremos de ningún tipo, es decir, tenemos allí un estándar de alumnos de clase media, con familias permisivas que no tienen ningún tipo de criterio, con un nivel de consumo medio alto. Y ello, ligado a parámetros X, es algo terrible. Creo que es el principal problema con que nos enfrentamos ahora -y los profesionales de hoy, posiblemente, ya no estemos preparados para eso-. Es decir, creo que los jóvenes que salen hoy..., que forman parte de otra generación -que en cierto modo también son de ese tipo de sociedad-, posiblemente estuviesen mejor preparados para hacer frente a eso, o por lo menos para moldearlo, que los que tenemos más años.*

La aplicación de la LOGSE, que dio acceso a todo tipo de alumnos hasta los 16 años, en el mismo tipo de centros a los que antes llegaba poco más de la mitad de la población<sup>27</sup>, también ha contribuido de forma significativa a la transformación de los estudiantes que hoy acuden a los institutos públicos de secundaria.

*La enseñanza es obligatoria. Por tanto ahí tenemos en ese momento a todos los alumnos. ¿Qué cosa debe haber pasado? ¿Qué ha ocurrido? Como la enseñanza*

---

<sup>27</sup> En estos centros, institutos de BUP, a pesar de recibir a un sector de la población previamente seleccionada, existía un alto porcentaje de *fracaso escolar*. Más del un 20% de chicos y chicas abandonaban o no aprobaban el BUP. El análisis de esta situación, entre otros factores, llevó a la propuesta actual de la ESO.

*pública tiene a todos los alumnos, nosotros no podemos seleccionar absolutamente a ninguno. Pero la concertada sí lo hace a través de sus sistemas. Nosotros tenemos a todos los alumnos. Mi instituto está en una zona de Pedralbes, pero, por ejemplo, el Milà i Fontanals tiene un alumnado de aquí te espero: los inmigrantes de última generación. Los inmigrantes que van llegando continuamente, porque los inmigrantes no vienen a principio de curso, van llegando. Se te van incorporando. Se te van incorporando en el primer trimestre, en el segundo trimestre...Llega uno en el mes de abril...Porque el sistema lo que hace es que los coloca en el instituto. No sabe qué hacer todavía y los coloca allí. Es decir, mejor escolarizados que no en la calle. Me parece muy bien, pero claro, llega un chiquito que viene de Cuba o de Colombia o de China, sin saber absolutamente nada de castellano ni catalán, cae ahí y aterriza...*

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

*Puede que los maestros tengan otro tipo de planteamientos, han tenido una formación más didáctica que los profesores de secundaria, que somos, a fin de cuentas, licenciados universitarios en materias específicas y con la pátina de la pedagogía aprendida a golpe de práctica.*

*O sea que, si entrase en ese momento un tipo de profesorado más joven, por un lado; que tuviese realmente, el que va para profesor, un curso terminal sólo de pedagogía, pero en serio -no como pasa con el CAP-, y con todas las nuevas tecnologías que están en este momento al servicio de todo y también de la enseñanza, pues posiblemente podría resolverlo un poco más. Pero tal como está ahora el abismo es fuerte. Tampoco estamos descubriendo el océano. Quiero decir, el abismo fue fuerte hace treinta y tantos años con profesores muy mayores respecto a algunos que éramos muy jóvenes, y esos abismos han ocurrido siempre. Tampoco hay que decir que esto es lo nunca visto. Pero posiblemente esté agravado por más cosas: las familias de hoy no son las familias de hace treinta años, la sociedad no es la de hace 30 años... hay muchas otras cosas. No quiero juzgar ni la una ni la otra. Quiero simplemente decirlo”.*

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

*Nosotros decimos a los de primaria: -“Sí, claro, vienen tan mal”. Pero nosotros los tenemos 4 más 2 años, seis. Si cuando estamos en el sexto año te cantamos los*

*mismos problemas que cuando estaban en primero ¡malo! Algo pasa aquí. Pero el tema no es sólo del sistema educativo. El tema es de la sociedad, que quiere gente que no piense demasiado, que sea superficial; que coja, consuma y tire. Eso es lo que hay. Tú sabes en clase hasta qué punto puedes profundizar en un tema. En el momento que profundizas más ese tema, la gente se pone nerviosa. –“Ya tengo suficiente”. Tienes que tirar, volver hacia atrás... O que posiblemente se le están quebrando algunos esquemas mentales. No se trata tanto de llegar más allá. Y eso creo que no es una cuestión del sistema educativo, es una cuestión que está en el ambiente social y que tiene factores múltiples.*

La posibilidad de sintonía/desconexión con el alumnado está configurada por diferentes factores. De las experiencias y reflexiones de Fernando también se desprende la *inadecuación* que parece existir entre la preparación académicas y profesional del profesorado para responder a las necesidades del alumnado a quien tiene que atender. Una buena parte de los docentes de secundaria ha construido su identidad en el campo académico (en lo que estudiaron) y no en el profesional (en o para el trabajo que han de desempeñar). Esta situación puede producir desencuentros con los estudiantes y llevar a un callejón sin salida de insatisfacción: los alumnos no quieren/no pueden aprender lo que yo les enseño y yo no puedo/no quiero enseñar (aprender) lo que ellos quieren o necesitan aprender.

*He visto un doctor en filosofía asistiendo a alumnos con dificultades educativas profundas. Estaba con 5 ó 6 prácticamente analfabetos de cuarto de ESO y yo les decía: -“No sabéis vosotros, el lujo de esta escena. No sabéis el lujo que tenéis. Un doctor con vosotros. Un doctor en filosofía con vosotros.” Esa distancia entre lo que los alumnos te piden y lo que el profesor podría ofrecer es tan grande que hace que mucha gente se vaya.*

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

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

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

*Los alumnos tienen 14 y 15 años. Es decir, para ellos ya somos los abuelitos, aquellos que posiblemente nosotros vivimos cuando estudiábamos en el instituto. No ocurrió así en los años 70, cuando con el ‘boom’ demográfico y la creación de centros educativos, entró un montón de gente que tenía veintitantos años. Es decir, uno acaba la carrera en junio y en septiembre podía estar trabajando en un instituto. Y por tanto, ¿qué pasaba? Pues que el 80 % tenían 20 años. ¿Una persona de 20 años es maravillosa, progresa, estupenda y tal, y uno de 50 todo lo contrario? ¡No! Pero estadísticamente sí. En el caso que haya una mayoría de*

*gente de 20 años el instituto será joven, desordenado -es decir, positivamente desordenado – creativo, inconsciente, y por tanto el alumno está mucho más cerca del profesorado que no con un tipo de edad más avanzada.*

*Aunque el distanciamiento de edad, a pesar de que nosotros nunca nos vemos mayores, aunque me imagino que ellos sí que nos ven, sea importante. A mí todavía no me lo han dicho. Lo habrán pensado, pero no me lo han dicho aún. Pero posiblemente antes de que me vaya me lo dirán. Como nosotros cuando éramos alumnos veíamos a aquellos profesores nuestros como carcamales, y no creo que tuvieran más edad que nosotros ahora, aproximadamente tendrían la misma edad. Es verdad que entonces se jubilaban a los 70, duraban mucho más, aguantaban mucho más. Pero no creo que sea el único elemento, porque algunas veces también nosotros – y depende ya de la persona – hacemos esfuerzos por estar cerca. Hay terrenos en los que patinamos enseguida, pero hay otros que no y si uno tiene unas ciertas dosis de locura a lo mejor es más joven que ellos. Si tienes esas dosis de locura, es decir, de tergiversación... pero ellos seguro que nos ven muy mayores.*

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

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

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

*como tengo esta asignatura pendiente, les hago que hagan esos cuadernos<sup>28</sup> y que recorten, peguen, que utilicen toda la imaginación. Y además lo premio. Es decir, el cuaderno más imaginativo tiene un 10 clarísimo, para que ellos desarrollen este punto. Pero me parece que es un problema que tenemos, creo que somos nosotros. Pero a los profesores nuevos que entran, los sustitutos –chicos jóvenes, les pasa lo mismo.*

*O sea que algo falla. Entre el profesor de la universidad, el estudiante de la universidad que sale formado en físicas, matemáticas o ciencias de la naturaleza, y el profesor de instituto falta un segundo ciclo de didáctica. Que no es el CAP evidentemente. Un segundo ciclo de didáctica para decir: -“Oye ¿tú como puedes salvarte en una clase? ¿Qué estrategias debes de tener? ¿Que técnicas debes utilizar?, etc.”. Todo eso les falta. O sea que, a los que vayan para profesores, posiblemente sería bueno que al acabar su carrera tuviesen que hacer ese ciclo para ser profesor. Pero en serio. Cursos dados por pedagogos, psicólogos, etc. Gente que además esté muy bregada, profesores que estén directamente implicados y por tanto les pueden explicar sus experiencias didácticas, cómo montar una actividad pluridisciplinar, un viaje, cómo hacer esas cosas...*

*[Sin embargo] a pesar de los esfuerzos pedagógicos y de las tesis doctorales, del reciclaje que puedan haber. El profesorado suele tender a hacer procesos de reciclaje en cuanto a los contenidos, es decir, en cuanto a las materias, los conocimientos, etc. Precisamente por esa deformación universitaria que tiene el profesorado de la enseñanza secundaria, que es además lo que le es más atractivo. Uno prefiere saber más y dominar la materia, que no a lo mejor aprender estrategias para... En ese sentido, toda nuestra generación tiene una formación universitaria y vibra y se siente mejor cuando sube hacia arriba, no cuando se va para abajo.*

*Cuando hay una conferencia en el instituto y viene un profesor de la universidad y se hace un coloquio sobre un tema determinado, el profesorado vibra más que si estuviéramos hablando de cual es la problemática del adolescente o cuales son los sistemas para poder llamar la atención o, lo que se decía de manera cursi, aquello de, no sé, puntos de interés o de motivación o cosas así.*

*Yo creo que el profesorado, sin duda, sí, hemos cambiado menos y nos hemos hecho más mayores y donde se siente a gusto es en su materia. O sea que más que sentirse profesor de 4º A, él se siente profesor de física.*

*Esto tiene consecuencias importantes para el profesor porque, en el fondo, a lo mejor la física le resulta muy difícil comunicarla. Lo que tiene que hacer es resolver el problema de la hora de clase con un grupo de alumnos... si no difíciles, por lo menos complicados.*

*Yo creo que en este momento las autoridades educativas si quisieran realmente que la escuela funcionase muchísimo mejor deberían plantearse seriamente una renovación generacional del profesorado. Se han hecho reconversiones en montones de sectores y aquí en este momento está la LOGSE que favorece lo de las jubilaciones anticipadas a los 60 años. Están contempladas hasta el año 2006. Espero que la siga contemplando en adelante. Ahí hay un elemento de rejuvenecimiento, y claro, la creación de plazas. En este momento faltan en los centros de secundaria un tipo de profesorado que llene toda esas parcelas que no las llena un profesorado que es específico en una materia. Eso que se llama nivel*

---

28

Nos muestra varios ejemplos de trabajo realizado por los estudiantes.

*social, no sé, asistentes, educadores... todos estos complejos sistemas que hay, en los institutos no existen en absoluto. Porque un profesor tiene que hacer de todo a la vez. Hay un psicopedagogo, es verdad, pero un psicopedagogo para un grupo de 500 alumnos realmente tampoco puede hacer tanto. A lo mejor podrían ir entrando algún tipo de profesores en prácticas. Algo un poco más imaginativo: profesores en prácticas, postgrados pagados como si fuesen PNNs, que entrasen en contacto con el sistema, aportasen cosas nuevas y aprendiesen de los que estamos allí. En lugar de que a ese chico joven, de pronto, ¡pum! lo precipiten en una situación que no entiende. O que haga una sustitución y le digan: - “Mañana te vas a tal sitio y tienes que dar tal, tal, tal y cual”. Nosotros no lo aguantaríamos. A un profesor como nosotros nos dicen que mañana tenemos que dar historia de 1º de bachillerato, sociales de 1º de ESO y el Arte de 2º de bachillerato, y habría gente que diría que no va. No lo daría. Sin embargo esos chicos que hacen sustituciones temporales o lo que sea, ¡pom! los dejan caer así. En lugar de esa especie de cosa traumática debería existir un sistema de becarios o de prácticas, para que la gente esté formada no sólo desde un punto de vista científico, sino también del otro punto de vista. O sea que se plantease un segundo o un tercer ciclo didáctico en serio, en serio. Porque los niños son difíciles...*

### **Cambios en los medios de enseñanza: del audiovisual a Internet**

Fernando terminó su formación inicial y comenzó a trabajar mucho antes de la revolución digital o la era de Internet. Los cambios sociales económicos y culturales propiciados por estas tecnologías han sido profusamente estudiados. En el campo de la educación quizás lo más importante sea su papel en la construcción de las *estructura de nuestros intereses* (las cosas en las cuales pensamos); el tipo de *símbolos* que utilizamos las cosas con las cuales pensamos) y la *naturaleza de la comunidad* en la que nos situamos (el área en la cual se desarrolla el pensamiento) (Sancho, 2006). Las consecuencias de estos cambios en la forma que tienen los adolescentes de representar, acceder y significar el conocimiento, personal, escolar o social, va más allá de la discusión sobre la conveniencia o no de utilizar los medios digitales en la enseñanza. Algo que, en general, no se están planteando ni el profesorado, ni los formadores, ni los responsables de las políticas educativas.

Fernando es un profesor innovador en el uso de medios de enseñanza desde el comienzo de su carrera, y en el contexto de su centro y su profesión lo continúa siendo. Como suelen hacer la mayoría de los profesores, adapta a su forma de entender la enseñanza los nuevos desarrollos tecnológicos. Es consciente de su desconocimiento del potencial educativo de los nuevos medios, pero tiene una opinión formada sobre las limitaciones de estas tecnologías para resolver los problemas humanos. Sus vivencias y expresiones revelan también el miedo que siente el profesorado a sentirse dependiente de unos aparatos que lo pueden dejar en evidencia delante de unos alumnos que suelen dominar estos medios mejor que sus profesores.

*Sin duda ha habido una gran transformación en la última década, pero nosotros utilizamos desde el principio medios visuales. Los utilizamos desde muy pronto. Recuerdo que cuando llegué al instituto pedí que pusiesen una aula de proyecciones – las aulas de proyecciones no existían – y la pusieron porque yo pensaba que tenía que proyectar. Si explico arte e historia tienen que ver las cosas. No se puede explicar sin ver. Esos medios visuales los utilizamos*

*masivamente y personalmente incito a los miembros de mi departamento, aunque con reticencias incluso por parte de los profesores más jóvenes. ¡Es curioso! Un profesor joven que se niega. Yo le decía: -“Aquí están todas las diapositivas preparadas para el tema tal” y no las utiliza. Y no he logrado que lo haga. Bueno, porque él tiene otro sistema. Pero en fin, creo que el medio visual es necesario.*

*Y luego, la imagen animada, ya sea a través de el cine, el vídeo, o el soporte que sea, me parece que es también fundamental. Y claro, en este caso el ordenador es la continuación de eso. En el ordenador hay muchas más cosas, hay más programas, con los que el alumno puede trabajar individualmente. Pero a mí, personalmente, no me atrae mucho ese medio. Creo que incluso para los alumnos, algunas veces puede ser negativo. Ellos ya lo utilizan masivamente en su vida propia, mandándose cosas unos a los otros y leyéndose sus cartas, etc. Por tanto, meter al alumno en un aula para que trabaje con un programa individualmente me parece una especie de onanismo intelectual, ahí cada uno metido en su máquina. Intelectual entre comillas. Así que no me interesa. Sí que es verdad que la imagen que el ordenador produce es mejor que la otra, por tanto en cuanto sea de mejor calidad, sí.*

*Estamos construyendo ahora unos ‘power points’ con imágenes, porque así las tienes todas juntas. Es lo mismo que las diapositivas, pero así las tienes todas en el mismo disco y puedes tirar para arriba y para abajo y puedes poner lo que necesites. Me parece necesario utilizar medios distintos, porque además creas ritmos diferentes y también es verdad que esos medios incluso sosiegan al personal (risas) Sí, sí, como las fieras con la música.*

*Pero se ha producido un cambio últimamente, me di cuenta hace dos años. Antes les ponías una película y los clavabas a todos, pero desde hace un par de años digo: -“Ostras, es que ya no los clavabas con una película, necesitas otra cosa”. Cabe que ellos también estén saturados. Por tanto, como están saturados de películas, de medias películas, de trozos, que las utilices en la clase para ellos no es ninguna novedad, al contrario incluso es más pesado<sup>29</sup>. Por tanto hay que hacer un uso controlado de eso.*

*Esta tarde he dado una clase y les he dicho: -“En la clase de hoy vamos a hacer tres cosas”. Hemos hecho una que era simplemente unas aclaraciones; luego hemos hecho una parte en la clase y de pronto, digo: -“Pues ahora nos vamos a trasladar al agua, nos vamos a sumergir...”. Nos hemos ido al aula de proyecciones que está dos pisos más abajo y allí hemos visto un documental de la serie de la BBC – que está muy bien hecho – sobre el proceso del agua. Los ha cogido, tanto es así que cuando se ha acabado la clase han aplaudido, cosa que yo creo hacía siglos que no ocurría. Era un tercero de ESO, ha acabado la clase y han aplaudido. No era porque se acababa la clase, no, porque todavía no había tocado el timbre. He parado yo, en un momento determinado, he parado la*

---

<sup>29</sup> La saturación producida por el exceso de estímulos visuales, icónicos, verbales, está comenzado a formar parte de lo que Corea y Lewkowicz (2004) han denominado “la pedagogía del aburrido”. De hecho, uno de los problemas de la sociedad actual, pero en especial de niños, niñas y jóvenes, es que todo el mundo quiere que se le preste atención. Dado que la capacidad de creación del ser humano de bienes de consumo, de información, etc., sobrepasa con mucho la capacidad de consumir de quienes están en posición de hacerlo - una minoría que viene a ser un 25% de la población cuyas necesidades básicas están cubiertas-, la necesidad de atención se convierte más y más en el foco de la actividad productiva, con lo que la atención está comenzándose a considerar como uno de los bienes más preciados. Algunos autores (Lankshear y Knobel, 2003; Lanham, 2006) argumentan que está apareciendo una nueva economía en la que el producto más escaso será la atención.

*imagen y han aplaudido. Se ve que esas imágenes sí les han llegados. Eran imágenes muy modernas, muy bonitas además, muy bien seleccionadas. Quiero decir que hay que hacer un uso muy controlado porque sino, ese profesor que dice: -“Me los llevo al aula de vídeo y les enchufo el vídeo”, eso me parece fatal. Fatal para los alumnos y fatal para el profesor, porque es estar allí como un ‘pasmarote’.*

*Del mundo de la informática, que es el último cambio, he de decir que en tanto que no lo entiendo, me resulta mucho más difícil entrar en él. Además, yo utilizo el ordenador para escribir. En todo caso, ahora lo estamos utilizando para hacer dos ‘power points’ y un poco más. Sabemos que el ordenador es una máquina, que responde a una serie de impulsos, pero también de vez en cuando tiene sus historias: ‘se cuelga’ y eso te deja totalmente en ‘out’. Te deja ‘out’. Los medios mecánicos siempre son solucionables: se te funde la bombilla, cambias la bombilla; se te estropea la diapositiva, pones otra. Pero ese medio en el que toda está encerrado, que tiene su lógica; que algunas veces no sabes porqué pasa lo que pasa y, a no ser que seas un forofó de esa máquina –cosa que no es el caso -, tienes una cierta prevención. O sea, me da un poquito de miedo porque me molestaría quedarme colgado de la máquina. Por eso, he entrado en este medio de forma muy sencilla, pero no lo utilizo con todas las posibilidades que tiene, que parecen infinitas.*

*Los otros medios muy bienvenidos sean, porque te favorecen las cosas, te dan posibilidades. Antes, cuando pasábamos una película –estoy hablando de hace 30 años – teníamos que ir a alquilarla. Era un rollo de película de celuloide, lo que suponía una cosa preciosa y muy romántica, cargar con los rollos, abrir las cajas, meterla y oír el ruidito de la máquina. Pero eso significaba un proceso mucho más penoso. El poder enchufar el video o el DVD en el aparato, evidentemente te quita trabajo y además lo puedes parar donde quieras. O sea que bienvenidos sean esos cambios. Bienvenidos. En tanto que la máquina no se ponga tonta y te complique... El profesorado de hoy en día, todavía tiene frente a la máquina una relación de amor-odio. Una relación de pasa del: -“¡Qué bien, qué bien!”, al odio cuando la máquina se pone ‘boba’ y no funciona. Tanto es así que muchos profesores, ante el odio, empiezan a tocar la máquina y la bloquean. Porque desde luego manazas los hay, y siempre van buscando a los dos o tres que la saben hacer funcionar: -“ Fernando, ¿me puedes poner el DVD que no me funcionaba? No se me oía la voz”. Digo: -“Claro, no le habías dado a esta tecla que es para dar sonido”. Ante eso el profesorado queda fatal ante los alumnos - porque los alumnos ese mundo lo tienen trillado-. Y claro, el profesor va por ahí como una especie de ser un poco antediluviano.*

*Los cambios tecnológicos no han acabado de entrar todavía seriamente en la enseñanza. ¿Un ordenador para cada dos alumnos? Bueno, además de que hay una cierta papanatería, creo yo, cuando dicen: -“La forma de resolver los problemas de la educación es poner ordenadores en las escuelas”.*

*Cuando dijo Bill Clinton, creo que fue: -“Voy a resolver el problema de África llevándoles Internet”. Aquello fue de risa. Yo lo veo una cosa tan sumamente demencial, ante esas situaciones de desgarró que existen en África, que encima les pongan Internet, ¡¡me parece de un sarcasmo!! Claro, ¡sería para conectarse con Internet para ver quien puede destrozar al que le ha mandado el aparato a casa! Lo mismo pasa cuando aquí los gobiernos tapan los problemas de una manera totalmente papanata – creo que es la palabra castellana más clara -.*

*Dicen: -“No, no. Es que el problema es poner Internet en las escuelas”. Eso y los ordenadores en las escuelas.*

*Porque...los alumnos ¿qué hacen con Internet y con los ordenadores? Cuando está el profesor de matemáticas y está haciendo ecuaciones y tal, el alumno está enganchadito a las ecuaciones con el profesor. Pero en el momento que dice: - “Bueno ahora vais a resolver los problemas”... Cuando estoy de guardia y paso, los chiquitos se van a lo que pueden en Internet: evidentemente a buscar la pornografía –si saben la página -, a buscarse un juego. Buscarse un juego es lo que más hacen. Lo de la pornografía no lo he visto, pero lo de los juegos sí. Si se ponen a jugar como hacen en su casa y que se pongan a jugar y que eso tenga que ver algo con la mejora del sistema educativo me cuesta creerlo. Es verdad que dentro de las tecnologías hay todo un potencial, un lugar que está todavía sin explotar. Eso está todavía sin explotar y de hecho en los centros, bueno, en mi instituto hay bastantes ordenadores, en dos aulas, es verdad, y en algunos departamentos –no en todos - ; no en las aulas normales. Pero todavía el ordenador se utiliza fundamentalmente para las matemáticas. Por sí mismo, es decir, para clases de informática, y ha empezado a utilizarse ahora con el uso de ‘power points’, que los propios alumnos utilizan cuando presentan un trabajo”.*

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

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

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

*En cuanto a mi asignatura también es verdad que se han notado, por otra parte, matizaciones que entonces no se hacían. Tampoco es todo tan lineal. Es decir, en tanto que yo sé más porque soy más mayor y por tanto he leído más y he reflexionado más y no soy tan ingenuo como podía ser hace tiempo, hay muchas más matizaciones que hace tiempo no hacía. O sea que también es un proceso un poco contradictorio... o más que contradictorio...de ida y vuelta...de diferentes tendencias. Con los cambios sociales vas asumiendo una nueva realidad. Con los cambios tecnológicos vas aplicando... con retraso lo que la tecnología te va dando.*

*Yo sigo pensando que el problema fundamental está en la clase y en el grupo clase. Allí está el crisol de la enseñanza. Es el lugar por el que pasan montones de fuerzas... una potentísima que es la social. Ya sea la familiar, por un lado, con todo lo que implica, como los valores sociales que en este momento están presentes, -sobre la cual hay que ir, como alguien ha dicho por ahí, un poco a*

*contracorriente-. Es decir, los profesores siempre lo han tenido mal porque nunca han sido demasiado valorados, salvo excepciones muy honrosas, pero en todo caso en este momento creo que el problema lo tienen mucho más grave. Mucho más grave porque tiene que competir con muchas más cosas y además vas a contracorriente. Pero, bueno, es donde está el trabajo y es ahí donde habría que incidir. Yo creo que tanto la pedagogía, como los legisladores, los políticos o los administradores tendrían que entrar allí.*

*Con el cambio de alumnado, el objetivo es que tienes que superar los tiempos de clases (risas), digamos con una cierta decencia. Para mí ya es un buen objetivo. Yo me planteo las clases, la hora de clase. No me preocupa demasiado el programa, la planificación que tenemos que hacer, que está en la memoria del departamento. Me preocupa más la hora de clase, porque es realmente donde tú 'te las ves' con ellos. Entonces, ¿qué ocurre? Que necesariamente vas renunciando a contenidos, porque tampoco aceptan más, y se nota enseguida. Se nota enseguida cuando vas sustrayendo y no puedes poner más. Por tanto tienes que recurrir más a cambios rápidos en la estrategia de la clase. Cuando empiezo la clase digo: -“En la clase de hoy vamos a hacer cuatro cosas”. Para que ellos digan: -“Bueno, si empezamos por una, ésta no va durar mucho, luego iremos a otra y luego a otra”. Así que comenzamos y de pronto corto y hacemos otra porque sé que una sola posiblemente los alumnos de la ESO no la aguantarían. Así que ha habido una diferencia, que no es sólo de bachillerato, es otra cosa. En el bachillerato tú puedes seguir un rollo, un rollo que vas cortando en función de los tiempos de la clase. En la ESO tienes que hacerlo de otra manera.*

### **Una última cuestión: el miedo a la autonomía**

En la última entrevista, y después de haber escuchado a Fernando durante casi seis horas y analizado el contenido de sus manifestaciones, los investigadores de la Universidad le proponemos a Fernando una situación hipotética que no le implica sólo a él sino a todos sus compañeros de profesión.

Juana: Insistes en tus entrevistas en que: “son los profesores los que tienen el trabajo en el aula, los que realmente saben o tienen que saber”. Nuestra pregunta sería. Si en este instituto o en cualquier otro en un momento dado desapareciese la normativa. Si se diese el caso de que de repente no hubiera normativas externas. Si hubiese un gobierno que dijese: -“Son los profesores los que saben, son los auténticos profesionales de la educación, vamos a dejarles en sus manos lo que tienen que hacer. Aquí tenéis un instituto, aquí tenéis estos chicos porque no tenemos otros y -como hacen en otros países – en cuatro o seis años tienes que intentar que los chavales sean buenos ciudadanos”. Si las líneas generales del currículo cupiesen en una página y fuesen descriptivas, no prescriptivas. ¿Tú qué crees que haría la gente de este instituto?

Fernando: *Le daría pánico, yo creo.*

Juana: ¿Tú crees que les daría pánico?

Fernando: *Les daría pánico porque... a ver... el profesorado nos hemos vuelto cómodo y, por tanto, todo lo que sea inventarse más cosas y tal, en este momento creo que no tendría éxito. La gente prefiere que le digan qué tiene que hacer, a qué horas, punto y adiós. Ahora, dicho esto, posiblemente sería un elemento*

*magnífico para remover muchas cosas, pero posiblemente no seamos nosotros ya quienes hagamos eso.*

*Estamos hablando de un supuesto, pero has dicho “en este instituto”. Y en este momento el profesorado de este instituto – personas de una relativa edad, establecidas socialmente, con sus obligaciones personales y ciudadanas, con poco tiempo (en Barcelona todo el mundo tiene poco tiempo, no sé qué hacemos con el tiempo que tenemos todos muy poco tiempo), no queríamos más porque se han creado ya roles egoístas, de hacer el mínimo posible: -“¡Fíjate qué desastre tengo un hueco!”. La gente protesta porque tiene un hueco en el horario. El horario de los profesores de secundaria, y no lo digáis demasiado en voz alta, es un horario realmente envidiabilísimo. Yo mañana tengo una hora de clase. Es verdad que tengo dos horas antes de 'departamento' – y trabajo, hago y preparo cosas. Pero si yo mañana no vengo hasta las 12.30 de la mañana, no me pasa nada. Vengo a las 12.30 de la mañana, doy una clase de bachillerato y a la una y media me voy. Eso, no hay profesión en este momento que lo tenga. Liberal ninguna, desde luego. Ni siquiera los oficinistas lo tienen, porque ellos tienen que llegar allí a las 9 de la mañana y se van a las 3 de la tarde. Trabajarán o no trabajarán, pero tienen que estar. O jornada de mañana y tarde. A mí me parece estupendo tener mañana una hora, pero hay gente que diría: -“¡Menudo horror tener que ir por una hora!”. Le das la vuelta y dices: -“¡Qué maravilla, voy por una hora!”. El egoísmo que se ha creado es muy fuerte, por tanto, eso les resultaría fatal. Por eso digo que no lo haremos nosotros, pero sí que creo que sería necesario. En lugar de, insisto, de esta hiperburocratización normativa y didáctica, que se intentasen experiencias concretas. Como aquello que decía de: -“Por qué un grupo de profesores no decimos, vamos a coger todos el 3º B, que es el peor curso del instituto”. Porque si cogemos el 2º A de Bachillerato que es el mejor, tampoco tiene gracia. Vamos a compaginarlos los dos para no machacarnos. Por qué no se dice: -“Qué gente estaría dispuesta a coger ese curso – desde las matemáticas hasta la música, pasando por las sociales- para hacer algo especial con esos chicos”. No se plantea y además creo que nadie lo haría en este momento. En principio porque: -“¿Sabes qué? Si aquel no quiere, ¿yo voy a ser el que encima 'penque'?”. Empezaríamos con esas historias: -“O sea, encima nosotros hacemos el imbécil ¿no?”. Es decir, porque evidentemente a aquel le pagan igual que a ti, tiene los mismos derechos y deberes y tú haces el ‘imbécil’ – porque claro, hay muchos profesores que hacen el ‘imbécil’, porque hacen de más-. En todo caso, si lo hacen porque quieren, ‘benditos imbéciles’ porque se lo pasan bien. Pero en el fondo sería: -“Mira, hay unos que hacen más y otros que van pasando el aire y al final todos igualitos”. Porque, claro, no existe ningún incentivo. Que no tiene que ser un incentivo económico, pero podría ser un incentivo: -“Mira, el que entre en aquella experiencia, no hará guardias, por ejemplo”. O: -“El que entre en esa experiencia le vamos a dar un mes de sabático en el curso siguiente”, o cosas así, historias, imaginación. Pero eso no existe. Yo creo que sí sería necesario, yo lo considero totalmente necesario. Pero me temo yo que el ambiente... ¿Hace 30 años eso era posible? Y tanto que era posible. Es decir, hace 30 años era posible en principio porque la mayoría de los profesores eran jovencitos que querían trabajar, que las horas de más no les producían ningún pánico, al contrario. Eso hoy en día no existe. Por eso digo yo que tiene que entrar gente joven... Yo creo que los pedagogos sí que podríais hacer esa sugerencia: es necesaria no la experimentación como se hizo de la*

*ESO, no esa experimentación, sino una experimentación mucho más real, más dinámica, que incida más. Eso sí que es necesario.*

### **Los años pesan, a pesar del entusiasmo**

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

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

*Estoy en horas bajas y hago cosas porque creo que merece la pena hacerlas pero me cuestan esfuerzo. Cuando traigo gente de fuera del instituto, a profesores de la universidad, etc., cruzo los dedos continuamente. Quiero que los alumnos se porten bien, que no haya problemas, que el debate salga... porque no me fío... Y traes a gente invitada y luego con los pequeños enfados y malas historias... O sea que el día que me vaya de aquí quiero irme como estoy ahora, no quiero irme peor. ¡Ja ja ja! Ese es el problema. A lo mejor de aquí a tres años no estoy igual. Eso sí que me sabría muy mal. O sea, que yo me vaya peor. Por eso no aguantaré más de los 60, por razones de supervivencia mía, soy muy egoísta.*

### **Referencias**

- Aninat, E. (2001) Reflexiones sobre la globalización, España y el FMI. <http://www.internationalmonetaryfund.com/external/np/speeches/2001/062901s.htm>. Fecha de la consulta: 11 de mayo de 2006.
- Autoría compartida (2002) En defensa de la enseñanza pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, pp. 88-89.
- Corea, C. (2004) Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En C. Corea e I. Lewkowicz *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (2005) *Felices y escolarizados*. Barcelona: Octaedro.

- Darling-Hammond, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel Educación.
- Delval, J. (1990) La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, pp. 75-80.
- Esteban, M. y Rodríguez, P. (1976a) Los PNN por la estabilidad: Visión histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 18, pp.33-36.
- Esteban, M. y Rodríguez, P. (1976b) La lucha de los Institutos: ¿nuevas perspectivas? *Cuadernos de Pedagogía*, abril.
- Fernández, R. (1975) Zaragoza: PNN en huelga. *Cuadernos de Pedagogía*. Marzo, pp. 27.
- García Calleja, M. (1996) Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, pp. 80-83.
- Gherardi, S. (2006) *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Gómez Llorente, (2004) De dónde venimos y adónde vamos. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 14-19.
- Goodson, I. (1999) The Educational Researcher as Public Intellectual. *British Educational Research Journal*, 25/3, pp. 277-297.
- Goodson, I., Moore, S. y Hargreaves, I. (2006) Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42/1, pp. 42-61.
- Hargreaves, A. (2005) Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 967-983.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (1995) En pos de una utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 16-29.
- Huberman, M. (1993) *The lives of teachers*. London y New York: Cassells and Teachers College.
- Lanham, R. A. (2006) *The Economics of Attention: Style and Substance in the Age of Information*. The University of Chicago Press.
- Lankshear, C., and Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Open University Press.
- March, J. C. (Coord.) (1994) *La generación TV*. Granada: Escuela.
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez, (1976) M. Una alternativa para la enseñanza: avance y contestación. *Cuadernos de Pedagogía*. Marzo, pp. 32-33.
- Postman, N. (1990) *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo.
- Rowan, B. (2002) The Ecology of School Improvement: Notes on the School Improvement Industry in the United States. *Journal of Educational Change*. Número especial sobre Social Geographies of Educational Change, editores invitados A. Hargreaves y J. M<sup>a</sup> Sancho. Vol. 3, 3/4, pp. 283-314.
- Sancho, J. M. (2006) De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. En J. M<sup>a</sup> Sancho (coord.) *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: AKAL/UNIA. Pp. 15-49.
- 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.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994) The "Grammar" of schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, Vol. 31/3, pp. 453-480.

Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*.  
Boston: Harvard Business School Press.