

Mirando atrás para seguir adelante

Juana M^a Sancho, Vanesa Giambelluca y Peru Ibáñez

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>



Mirando atrás para seguir adelante

La vida sólo puede ser comprendida mirando hacia atrás, pero sólo puede ser vivida mirando hacia adelante (Soren Kierkegaard).

Proceso de construcción de la historia de vida

El primer acercamiento a Peru lo llevamos a cabo a través de un colega de la Universidad del País Vasco. Le pedimos, siguiendo los criterios de selección establecidos, que nos pusiese en contacto con un profesor de primaria de esta Comunidad Autónoma, con más de 20 años de experiencia, que quisiera colaborar en una investigación de este tipo. La participación de Juana en una actividad del Parque Tecnológico de Donostia propició el primer encuentro que tuvo lugar a la hora de la comida. Peru se desplazó los 70 kilómetros que unen (o separan) el pueblo donde está su escuela de San Sebastián, a través de una escarpada y bella carretera – como tuvimos ocasión de comprobar más adelante- que discurre a lo largo de la costa cantábrica, para unirse a la comida y, si nos poníamos de acuerdo, realizar la primera entrevista por la tarde.

Durante la comida, aunque estábamos integrados en un grupo numeroso, conversador e interesante, tuvimos tiempo de hablar de manera informal sobre el sentido de la investigación, la importancia de hacer explícitos el saber y la experiencia acumulados por el profesorado a lo largo de una vida profesional en la que se enfrentan a distintos tipos de cambio. Su inquietud sobre si su trayectoria docente sería suficientemente interesante para el estudio y nuestro reconocimiento y agradecimiento por su participación, también formaron parte de la conversación. Este encuentro informal nos llevó a establecer un marco de confianza comunicativa que se mantuvo en la negociación formal y durante la primera entrevista, que tuvo lugar en uno de los despachos del Parque Tecnológico de Donostia.

La entrevista comenzó con una pregunta sobre su situación profesional actual y los años que llevaba dedicándose a la enseñanza, para seguir con la cuestión general de si en los veintitantos años que llevaba trabajando como docente podría identificar momentos en los que considerase que se habían producido cambios en su vida por la razón que fuese, tanto los derivados de cuestiones personales como contextuales. La grabación de esta primera entrevista, como también de la segunda, fue transcrita por Vanesa. El contenido editado se le devolvió a Peru y sus observaciones y anotaciones fueron el comienzo de la segunda que tuvo lugar en su propia escuela. Un hermoso día de principios de junio, Juana recorrió la curvilínea carretera entre San Sebastián y el pueblo donde trabaja Peru y se encontró con un espacio escolar agradable, amplio y acogedor. La entrevista se realizó en uno de los departamentos del centro, un lugar luminoso y ordenado, y al acabar pasamos por la sala de profesores donde conversamos con los que estaban allí sobre su escuela y lo agradable que parecía y su interés por la investigación que estábamos realizando. El contenido editado de esta segunda entrevista también se le envió a Peru.

Tras la lectura y el análisis de las entrevistas, y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el eje articulador del relato han sido las temáticas y cuestiones que aparecen

como más importantes en la historia de vida profesional de Peru que, en general, se sitúan en una línea de tiempo. En la redacción de la historia hemos seguido un estilo narrativo que integra las explicaciones e interpretaciones realizadas por los investigadores y las aportaciones del Peru (en cursiva).

Al final de la segunda entrevista, desde nuestra concepción de que la investigación educativa en general, y más la realizada a través de historias de vida profesional, ha de ser 'educativa' en primer lugar para quiénes son parte de ella, preguntamos a Peru si su participación en este estudio le había servido. De su respuesta hemos obtenido, entre otras cosas, el título de su historia.

Sí, sí que me aporta. Nunca se me había ocurrido hacer una reflexión así sobre mi propia trayectoria profesional. Incluso he descubierto cosas. El otro día en casa me decía mi mujer: -“¡Sí que estás a gusto!”. Yo no sé si me había dado cuenta pero realmente sí que estoy a gusto... Una cosa es pensarlo y otra es, después de reflexionar, las conclusiones que sacas. Y siempre vale... Yo suelo decir que el espejo retrovisor es para ir hacia adelante, para ir hacia adelante necesitamos mirar el espejo retrovisor... Cualquier tipo de reflexión que hagas sobre lo que has venido haciendo te va a marcar unas pautas o unas pistas para poder mejorar tu propia marcha... y a mí me ha servido para eso. Incluso con X el director, al que has conocido, lo he estado comentado. Le enseñé esto [el texto], y le dije: -“¿Qué te parece que he dicho aquí?”. -“Pues bien, pues mal”. Pero sí, sí que me vale fundamentalmente de norte para seguir adelante.

A modo de presentación

Soy Peru y trabajo en un centro de primaria público en la escuela de Lequeitio, que es un pueblo de la costa, un pueblo pequeñito de Vizcaya, que tiene unos 7.000 habitantes. Es turístico y en verano se multiplica por mucho y sólo hay dos centros de enseñanza. Uno es el mío, en el que trabajo yo, que es un centro público; y luego hay una ikastola, que es un centro concertado. La situación en la que estoy este año es un poco especial porque me estoy encargando fundamentalmente de dos cosas. Por una parte de la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela, y por la otra, soy el responsable de un proyecto que se llama “Comunidades de aprendizaje”. Este año han liberado a media persona para desarrollar el proyecto y yo soy el responsable.

Peru representa a un grupo de profesores y profesoras de EGB, ahora la casi todos de primaria –menos los que pasaron a dar clase en la secundaria obligatoria, la mayoría por tener una licenciatura-, caracterizado por:

- Haberse formado en escuelas universitarias de formación del profesorado. La LGE de 1970 convirtió la formación del profesorado de EGB en una diplomatura universitaria, a pesar de la petición realizada desde diferentes sectores de convertirla en una licenciatura. Sin embargo, las personas que desarrollaron este nuevo sistema de formación fueron, en su mayor parte, las mismas que impartían los estudios de Magisterio (incluso se mantuvieron algunos docentes sin titulación universitaria), sin contar con un sistema de formación o asesoría. Además, tal como sigue sucediendo ahora, excepto los que habían estudiado Pedagogía, en general no contaban con una

especialización en educación, ni tenían experiencia de trabajo en la escuela. De hecho Peru apenas se refiere a su formación inicial.

- Haber comenzado su trabajo en un sistema educativo en expansión, en el que se estaba implementando –en plena transición democrática- una reforma promovida en los últimos años del franquismo, contestada por amplios sectores de la sociedad y llevada a la práctica sin destinar los recursos humanos y materiales adecuados.
- Constituir un auténtico relevo generacional a un cuerpo docente envejecido y enquistado en prácticas docentes rutinarias y autoritarias.
- Tener conciencia de la necesidad de cambiar las formas de enseñar y aprender, así como la relación con el alumnado, el profesorado y los propios compañeros, buscando formas más progresistas, y democráticas de educación.
- Estar convencidos de que la profesión docente se caracteriza por la exigencia de aprender, desaprender, estudiar, analizar, decidir y poner en práctica proyectos educativos que permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes de los aprendices y de la sociedad.

De este modo, la vida profesional de Peru ha sido un camino marcado por el deseo constante de analizar y entender lo que iba sucediendo a su alrededor y de buscar los mecanismos y las formas pedagógicas que mejor respondieran a los problemas del día a día de la educación, fomentasen los procesos de aprendizaje e implicación del alumnado, integrasen a las familias como parte de la comunidad y, sobre todo, le proporcionasen a él mismo y a sus compañeros y compañeras de viaje satisfacción y sentido profesional.

La formación inicial y la primera experiencia docente: el magisterio como opción inducida

Peru estudió magisterio en la escuela universitaria pública de profesores de EGB de Bilbao, entre 1975 y 1978. También había otra privada religiosa, pero él escogió la pública. Hizo la especialidad de Ciencias Sociales. Los estudios de magisterio no fueron su primera elección. Los motivos de su cambio de carrera se encuentran en las circunstancias sociopolíticas de la España de la época (mitad de la década de 1970), en general, y el País Vasco, en particular. La represión intelectual, los expedientes disciplinarios y las expulsiones de la universidad por motivos políticos fueron frecuentes durante el franquismo.

Ahí entra una cierta anécdota... Yo en realidad quería estudiar Filosofía. Entonces, en Bilbao, Filosofía sólo había en la Universidad de Deusto¹. Somos nueve hermanos. En aquel momento yo tenía dos hermanos expedientados en la Universidad de Deusto, por motivos políticos. Pedí la entrada ahí para matricularme y me respondieron que los jesuitas daban prioridad a las clases

¹ El País Vasco no contó con una Universidad pública que impartiese todas las especialidades universitarias hasta 1980. Su origen fue la Universidad de Bilbao, que comenzó con la Facultad de Económicas y las de Medicina y Ciencias, en 1968, sin distrito universitario propio. En 1980 se convirtió en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, conformando el sistema universitario público de la Comunidad Autónoma Vasca, del que forman parte los Centros universitarios oficiales existentes en ese momento en los tres territorios históricos y por un importante grupo de Escuelas Universitarias que se constituyeron como centros adscritos. http://www.ehu.es/castellano/paginas/prin_c.htm

económicamente débiles, por lo que no me aceptaban, y que me fuera a estudiar fuera. Entonces decidí estudiar magisterio como puente hacia la licenciatura.

Sin embargo, una vez finalizados los estudios de magisterio, la satisfacción que le produjo su primera experiencia de trabajo lo ha llevado a mantenerse en esta profesión durante más de 20 años, y parece que todavía serán algunos más.

Nada más acabar magisterio empecé a trabajar en la escuela de B. Me gustó, me gustó tanto que ya abandoné lo de la licenciatura y desde entonces me dediqué a la escuela. ¿Qué es lo que me gustó...? De pronto es difícil decirlo. Me gustó sentirme satisfecho en el trabajo con los niños, en el trabajo que hacía, tenía ganas, tenía ilusión, era un momento... Fui a caer, además, en una escuela donde había bastante iniciativa o bastantes ganas de trabajar... Era joven, acababa de venir de la universidad, en aquella época de cambio político, con sus repercusiones en la escuela. Entré a trabajar ahí con un grupo de profesores de mucha iniciativa, de mucha marcha, y me sentía a gusto, tanto trabajando con ellos, como con los niños... Lo que me gustaba era, pues eso, que me acostaba contento.

Esta primera experiencia profesional fue bastante breve.

Creo que empecé en septiembre del setenta y ocho, pero todavía no había hecho la mili. Y con tan mala fortuna que me tocó hacerla en la Marina, eran dieciocho meses, era más larga... Trabajé en B de septiembre a marzo, en marzo me fui a la mili y la acabé en agosto del ochenta.

Pero representó una experiencia fundamental en la construcción de su identidad como docente.

Cuando llego a la escuela de B, es una escuela muy maja, donde hay una serie de gente interesante... que me contagia. Allí estuve muy poco tiempo, pero para mí fue importante porque creo que en una comida el postre es importante, pero los entrantes también. Llegar a un sitio donde te sientes acogido, donde ves que hay iniciativa, donde ves que hay ganas, eso te anima a seguir. Si por el contrario, que creo que es lo que pasa hoy -por lo que dicen los jóvenes cuando llegan a esas escuelas en las que la gente está harta, está quemada...-, cuando llegan a una escuela han de “chupar rueda”, para entendernos, si la gente está quemada ellos chupan la rueda de la quemazón. Y no lo contrario, que es lo que me pasó un poco a mí.

La experiencia vivida de Peru revela aspectos sobre la construcción de la identidad profesional y la innovación y la mejora de la escuela que están profundamente interconectados y que han sido identificados como fundamentales por la investigación especializada. El primero se refiere a la importancia de la acogida de los profesores noveles por parte de las escuelas. El segundo a la cultura de la innovación como una característica de los centros que cuentan con los mayores índices de satisfacción por parte del profesorado y del alumnado (Sancho y otros, 1998; Stoll y Fink, 1996; Hargreaves, 2003) y que garantizan un mínimo de continuidad en los procesos de innovación pedagógica (Hargreaves y Fink, 2006).

Creo que eso fue básico. Yo llegaba con dieciocho o diecinueve años a una escuela con un poco de miedo. No has trabajado nunca, no sabes muy bien de qué va... y te reciben con los brazos abiertos. Te explican: - “Aquí trabajamos todos en grupo, aquí de lo que se trata es de esto, lo que pretendemos hacer es esto, en primero vamos a hacer esto, en segundo tal, en tercero... Con los padres vamos a hacer esto, con lo otro vamos a hacer esto”. Te sientes arropado, y la ilusión y las ganas que hay te contagian. Ese primer contacto es muy importante. Al hablar con otra gente, o con chavales de prácticas, alumnos nuestros... que te dicen: -“Fui a hacer unas prácticas a no sé que escuela, la mitad del profesorado no se habla con la otra mitad, en cuanto a la formación, hay una reunión y no aparece ni ‘riau’, la gente no hace caso, hay un ambiente muy raro, hay una...”. Es muy distinto que tú llegues y te digan: -“Hay trabajo que hacer” o que llegues y te digan: -“Búscate la vida porque aquí somos un archipiélago, lo que nos une es lo que nos separa, pero en realidad aquí no estamos juntos”- y eso para mí fue muy importante, el sentirme parte de un proyecto, protagonista, el que te den confianza...

No sé que hubiera pasado si hubiera sido lo contrario, si yo llego a esa escuela y en esa escuela me dicen: -“Mira chico, aquí llevamos muchos años, muchos trienios, acá hay mucha historia, los de tercero son unos bordes que pasan de todo, la de quinto es una ama de casa reciclada en esto pero en realidad ‘nanai moscas tres’, en preescolar opinan...”. No sé como decirte, ni tan siquiera te enseñan la escuela, ni tan siquiera te dicen: -“En esta escuela hay estos servicios, en esta escuela hay estas cosas, en esta escuela tenemos estos recursos, estos talleres, estos ordenadores...la biblioteca está aquí, el laboratorio está allá, los sitios de jugar están allá, los gimnasios, las duchas...”. Yo siempre pienso eso, si yo hubiera llegado allí y me hubiera encontrado con, no voy a decir un ‘ambiente hostil’, pero sí un poco de frialdad, apatía, dejadez... pues me hubiera contagiado de eso, y hubiera pensado: -“Ah, es que esto es así”.

El deseo de impulsar el cambio

Desde que acabó la mili y volvió a la escuela, Peru ha desarrollado toda su trayectoria profesional prácticamente en el mismo lugar. Después de hacer las oposiciones, en 1980 llega a la escuela de Lequeitio,

que es el pueblo de mi familia... Yo vivía en Bilbao por circunstancias laborales de mi padre, pero toda la familia es de Lequeitio. Entonces ya conseguí plaza en Lequeitio, entré en la escuela de Lequeitio y a partir de ahí he estado hasta hoy.

Los primeros años en esta escuela no fueron fáciles y Peru incluso se planteo “tirar la toalla”.

Cuando empecé en el ochenta, ochenta y uno... no había más que problemas, es que era desesperante, era pegarse con la dirección, pegarse con el resto de los compañeros, pegarse con la asociación de padres, la gente en la calle, decía: - “Acá vienen los rojos de turno pero ya sabemos lo que va a pasar...el año que viene se piran todos...”. Y te sentías un poco solo, ahí sí que hubo momentos en los que dices: -“Que le den pomada a todo, yo cambio de curro, o empollo otra cosa, o me largo”. Pero bueno, poco a poco sigues y, desde luego, no estoy arrepentido.

Su primera experiencia profesional y el propio desarrollo de los hechos, en los que Peru tuvo un papel relevante, le llevaron a seguir con su tarea docente y con su deseo de transformar la escuela.

Cuando empecé a trabajar en B, en realidad sólo fueron seis meses, pero quizás fue un bautizo que digamos me marcó porque me dejó con ganas de seguir trabajando... Cuando llegué a Lequeitio, la escuela era una escuela franquista, para entendernos, donde por supuesto la dirección y la mayoría de los profesores llevaban muchos años. En el plano social había un cambio, había muerto Franco, estábamos en la transición, y a mí se me planteaba como un reto cambiar la escuela de Lequeitio, que es la escuela de mi pueblo, donde tengo a mis hijos, a mis sobrinos, a todo el mundo. Cambiar la escuela, adaptarla a los nuevos tiempos de aquel entonces. En el plano lingüístico se trataba de ir potenciando la enseñanza en eusquera, en el pedagógico ir acabando con los métodos tan clásicos que se iban utilizando. Ese fue un momento importante para mí, un momento importante porque se planteaba como un reto. Por otra parte no fui el único que llegó, llegué ahí con más gente joven, más o menos todos teníamos una cierta iniciativa... Se trataba de cambiar la escuela, y bueno, lo hicimos (risas) para bien o para mal, con sus más y sus menos, con sus meteduras de pata...

Peru, desde el punto de vista pedagógico, caracteriza la escuela que él encontró en Lequeitio como franquista por:

la propia concepción de la enseñanza: cuál es el rol del profesorado cuando entra en un aula. En la escuela franquista, para entendernos, yo creo que el profesor es el que enseña, el resto se calla, por supuesto no pone en duda jamás la opinión del profesor... El profesor tenía una especie de pedestal... La tarima, la famosa tarima que marcaba el espacio, la diferencia entre el uno y el otro. Este es un modo de concebir la enseñanza o el proceso de aprendizaje. En la escuela democrática creo que la relación con el alumnado es otra, el modo de comprender cómo se aprende, cómo se construye el aprendizaje es distinto, cómo entre todos tenemos que ir aprendiendo, cómo todos podemos aportar algo. La enseñanza de la escuela vieja, la escuela franquista, era memorística fundamentalmente, memorizabas contenidos, el que los memorizaba aprobaba y el que no, no.

Esta es la visión de la escuela que se encontró Peru en Lequeitio, a casi diez años de la implantación de la LGE de 1970. Una visión que contrasta, según Beltrán (1992:193), con las apreciaciones de los profesores entrevistados por él, a mitad de la década de 1980, que de forma “unánime” señalaban la ley como punto de inflexión en el cambio entre un modo ‘tradicional’ (así se le calificaba) y otra forma de actuar, de entender la profesión, de sentirse maestros. Se usaron términos como ‘moderno’ o ‘científico’ para describir esta segunda época, aunque el calificativo no fuera el mismo en todos los casos. La explicación de esta disparidad de visiones entre la vivencia de Peru y el texto de Beltrán puede contener múltiples factores que van desde el rechazo que la ley provocó tanto por su procedencia política como pedagógica (visiones positivistas de la enseñanza -objetivos y modificación de conducta, enseñanza individualizada-, frente a visiones progresistas, antiautoritarias y democratizadoras); hasta la falta de impacto real de los cambios propugnados por la ley debido a la formación inadecuada del profesorado y la carencia recursos humanos y materiales para llevarla a cabo; pasando por el rechazo que la propia ley generaba en una

buena parte del profesorado por considerarla demasiado progresista o la brecha generacional entre el profesorado. En este contexto quedaban muchos temas pendientes por abordar.

La lectura de esta interpretación por parte de Peru le llevó a la siguiente reflexión:

Creo que el contraste entre mi visión y las apreciaciones del profesorado entrevistado por Beltrán (1992) del que se habla en este párrafo, tiene que ver con el rechazo de una buena parte del profesorado a considerarla progresista, también con mi propia falta de preparación y conocimiento de la LGE, igualmente con una cierta desconfianza personal hacia todo lo que viniera de la Administración, prejuizado como “carca”, posición que, como más tarde comento, va evolucionando hasta reconocer que muchas de las actuales orientaciones son más progresistas que las propias realidades de las escuelas, pero en aquella época todo lo que sonara a Estado encendía mis “alarmas”. Juventud, ¡divino tesoro!

Sin embargo, fue la LGE la que ofreció el marco legal para que las regiones (ahora Comunidades Autónomas) en las que se hablaba una lengua diferente al castellano (Cataluña, País Vasco y Galicia) pudieran enseñar al alumnado en lengua materna. Hecho que Peru significa como un cambio fundamental en su trayectoria profesional.

Uno de los cambios más importantes que introdujimos en la escuela fue el del idioma². Empezamos a potenciar una enseñanza en euskera y poco a poco se fue afianzando hasta convertirla hoy en un centro modelo en euskera... Esto era importante para nosotros porque Lequeitio es un pueblo euskaldun³, prácticamente cien por cien. Bueno, no cien por cien, pero el noventa y cinco por cien, más o menos... En el nivel metodológico, no me atrevería a decir... Algo sí ¡porque la enseñanza que había entonces era tan clásica! Esta de llegar, rezar, poner una frase en el encerado, la buena acción del día, el no sé qué... Nosotros a base de voluntarismo y de hacer, por hacer, muchas veces sin saber exactamente lo que hacíamos, sí que conseguimos cambiar, introducir otro tipo de dinámicas a la hora de enseñar. Luego la relación con los alumnos también, el trato...la distancia que había entre el profesorado y el alumnado, el tener que subir por filas, el que de un lado se ponían las chicas, en otro lado se ponían los chicos, y todo eso. Poco a poco lo fuimos cambiando...hasta que ya nos planteamos entrar en la dirección, de hecho conseguimos entrar en la dirección y entonces ya los cambios fueron bastante más radicales, o bastante más fuertes.

El cambio pedagógico: la dirección del centro y la perspectiva pedagógica constructivista

Para Peru, asumir la responsabilidad y el compromiso que representa llevar la dirección de un centro significó un cambio importante en su trayectoria docente. Un cambio que comenzó

² Hay que recordar que durante el franquismo estuvo prohibido el uso de la lengua vasca (también la catalana y la gallega) por lo que uno de los elementos de democratización y recuperación de las libertades civiles en estas Comunidades se centró en la enseñanza del euskera y en la utilización de esta lengua para impartir las materias curriculares y como vehículo de comunicación en la escuela.

³ Vasco hablante.

hace tiempo y que sigue avanzando con matices, con aciertos y dudas, con momentos de euforia y de rutina, con dificultades y satisfacciones. Pero lo más importante es que en este viaje no se siente solo, que lo hace con compañeros y compañeras que se apoyan, se cuestionan y preparan los relevos, lo que les permite mantener el ritmo.

Yo siempre hablo de nosotros porque siempre hemos trabajado en un grupo. Da igual decir “nosotros” que “yo”. Nos planteamos entrar en la dirección, conseguimos la mayoría, entramos en la dirección para “alucine” de todos los demás, la asociación de padres, el pueblo, que por otras parte tampoco confiaban en nosotros porque la mayoría estaba acostumbrada a que llegara gente, pues eso, muy militante, pero para estar un año y largarse...poner la escuela patas arriba y largarse. Era bastante difícil ganarse la credibilidad o el apoyo de la asociación de padres y otros profesores que podían tener una cierta sensibilidad. Nos dan una cierta credibilidad pero desconfiaban siempre pensando eso. Pero bueno, entramos en la dirección. Estoy unos cuantos años en la dirección, pero haciendo mogollón de cosas, trabajando, pero al final siempre notábamos que faltaba algo. Entonces hicimos un curso de formación en dirección, de gestión de escuela... que fue largo. Estuvimos liberados un mes. Los años siguientes ya hacíamos cursos de una semana sobre aspectos más concretos o más puntuales de la gestión. A partir de ahí empezamos a poner un marco a todo lo que hacíamos, yo creo que eso fue un momento importante. Otro momento importante fue la aparición del enfoque constructivista en la escuela. Comenzamos a ver que en la escuela se había perdido ilusión. La gente se reunía, pero las reuniones eran un poco aburridas, no sabíamos muy bien cómo dirigir las, como potenciarlas...y de repente aparece. Conocíamos a no sé quien que viene a la escuela...todavía nadie hablaba del constructivismo, pero bueno...viene a la escuela no sé quién, nos empieza a contar no sé qué experiencias...y empezamos a trabajar desde ese enfoque. Al principio la lectura y la escritura fundamentalmente⁴, y empieza otra vez a verse ilusión en la escuela. Cuando digo ilusión me refiero a que la gente va a las reuniones sin quejarse, a que pese que sea la hora la gente está dispuesta a alargarse un poco más, a que la gente está dispuesta a leer, que es otra cosa que...claro nosotros decíamos en el claustro: -“Bueno a ver ¿cuál es el último libro de pedagogía que habéis leído? (risas). En la primera comunión o así, porque es que...”. Ese fue un momento importante porque se vuelven a crear dinámicas de trabajo de grupo, y sobre todo se crean expectativas y aparece la ilusión. Y luego quizás otro momento importante es cuando decidimos meternos en el proyecto éste de Comunidades de Aprendizaje.

Peru no recuerda con precisión el momento en el que se inicia en su escuela un cambio de actitud pedagógica ligada a la perspectiva constructivista. ¡Uff! es difícil, entre otras cosas porque con las fechas me armó bastante follón. Pero yo creo que hace diez, quince años.... Es decir, a finales de los ochenta principios de los noventa del siglo pasado. En cualquier caso, no lo conecta con la implantación de la reforma impulsada por la LOGSE, sino con el interés del profesorado de su escuela por mejorar y encontrar mayor sentido a su práctica. De hecho, aunque más tarde reconoce la importancia de los marcos legislativos en la vida de

⁴ Desde finales de la década de 1970, las investigaciones y propuestas de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre los procesos de desarrollo y adquisición de la lectoescritura desde una perspectiva psicogenética tuvieron un enorme impacto en un buen número de escuelas. Sobre todo en la educación infantil y el primer ciclo de EGB, luego primaria. De hecho, constituyó una de las primeras y más genuina entradas de la visión constructivista del aprendizaje en la escuela. Ver Ferreiro y Teberosky (1979).

los centros, para Perú, como para muchos docentes, los cambios pedagógicos en los centros están más vinculados al interés, predisposición y responsabilidad del profesorado que a los decretos oficiales. Quizás porque como argumentaba Lawrence Stenhouse, los docentes somos pésimos implementadores de las ideas de otros.

En general, todos los temas estos de la reforma y cuando se empiezan a discutir, aunque creo que son debates muy interesantes y que luego tienen mucha repercusión, curiosamente son un mundo aparte de la realidad de las escuelas... A la gente le hablas de...yo que sé, incluso el año pasado, que si ganaba el PP o el PSOE...y a la gente parecía que le daba igual, como si esto no tuviese nada que ver con ella. Aunque le digas: -Pero bueno, esto tiene una repercusión directa...". Parece que no, que la gente no se preocupa de eso. Quizás coincidiría en el tiempo. Pero no fue que nosotros a partir de la reforma y del nuevo enfoque y del tal y cual, nos planteáramos eso... Conectamos precisamente porque una persona que era amiga de otra del claustro le habló de la experiencia... y en la escuela como veíamos que faltaba marcha, y no sabíamos muy bien por donde tirar, dijimos: -"Vamos a traerle a ver si conseguimos algo", y efectivamente, creo que en nuestra escuela, al menos, el cambio fue bastante significativo. Luego, de hecho, también lo fue en las escuelas de alrededor porque siempre tienes reuniones o seminarios o tal, y comentas: -Esa misma persona vino", y bueno ya se fue poniendo, en fin, de moda...

En España, una primera aproximación al constructivismo la constituyó el desarrollo de la pedagogía operatoria, entendida como la aplicación de las teorías evolutivas de Piaget al campo de la educación. Una iniciativa que comenzó en la década de 1970 en Instituto Municipal de Investigación Psicológica Aplicada a la Educación de Barcelona. En 1975, Carmen Sala afirmaba que la pedagogía tradicional se centra en la transmisión de una cultura, de unos conocimientos y no se ocupa de los mecanismos psíquicos que los han posibilitado. La pedagogía operatoria, por el contrario, quiere desarrollar en el niño los mecanismos que permitan el descubrimiento de estos conocimientos; es decir, organiza situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social, posibilitando el descubrimiento personal de los conocimientos evitando así la transmisión estereotipada de la cultura. Para Montserrat Moreno (1981) se trataba de aprender a actuar, sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos.

El desarrollo de esta perspectiva educativa, que poco después viene a denominarse *constructivista*, que, como señala Perú "se fue poniendo de moda" y fue considerada como base psicopedagógica de la propuesta de reforma de 1990⁵, se da en paralelo a la implantación de la LGE de 1970. Una ley que se basó en visiones conductistas y neoconductistas del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, en boga en la mayoría de los países a finales de la década de 1960, asumidas e impulsadas por el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO. En este contexto el conocimiento se entendía como un conjunto de estructuras que pueden ser transmitidas por un medio cualquiera como información y ser codificadas y decodificadas por individuos de manera aislada del contexto social y de la acción práctica; el alumnado se concebía como una mente que procesa información simbólica; y la enseñanza y el aprendizaje como una comunicación planificada del conocimiento. De ahí su énfasis en la programación como actividades a realizar con los alumnos para la consecución de unos determinados objetivos (Del Río y Artigot, 1970). Por

⁵ Ver Coll (2002).

lo que, como señala Beltrán (1992) no se cuestionaba⁶ cuáles pudieran ser esos objetivos; se trataba de realizar actividades que permitieran alcanzarlos, y era el proyecto de estas actividades lo que consumía la programación. Así, no resultaba procedente que el maestro formulase la pregunta sobre qué objetivos y por qué éstos; se daba por supuesto que estancias especializadas se habían ocupado de esta tarea experta⁷. Pero sobre todo, se introduce una visión “científica” de la enseñanza que perpetuaba las relaciones de poder entre los “expertos” y el profesor y entre éste y el alumnado.

De ahí que el profesorado “desafecto al régimen” o con otras inquietudes pedagógicas, encontrase en el paraguas del constructivismo⁸ un marco teórico (científico) para su trabajo a la vez de la posibilidad de llevar a cabo una enseñanza que considerase a los estudiantes como sujetos activos. El argumento de que:

“todo lo que enseñamos al niño impedimos que lo invente [...] El conocimiento no es –como antiguamente se sostenía– el resultado de la formación y combinación de imágenes mentales, ni éstas son una copia o imitación de la realidad, sino el resultado de una construcción del individuo en contacto continuo con su medio” (Moreno, 1980)⁹.

Refería a una noción del aprendizaje que constituía un auténtico torpedo a la línea de flotación del pensamiento pedagógico propiciado por la LGE. La visión constructivista del aprendizaje también permitía romper el individualismo de la enseñanza introduciendo prácticas colaborativas, al proponer que:

“es el alumno quien, en último término construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento. Sin embargo, en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad cognitiva del alumno que está en la base del proceso de construcción y modificación de esquemas se inscribe de hecho en el marco de una interacción o *inter-actividad* (Coll, 1981), en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno” (Coll, 1986).

Al tiempo que posibilitaba recuperar y justificar la noción de la enseñanza y el aprendizaje como investigación propugnada por la Escuela Nueva, desde Dewey a Freinet.

“fundamentamos nuestra práctica en los nuevos enfoques constructivistas, pues defendemos que el planteamiento y la resolución de problemas abiertos procedentes de la vida real favorecen el aprendizaje significativo y el cambio conceptual en un nuevo clima de aula. Entendemos el método científico y su aplicación como un problema abierto que parte de la formulación y la resolución permanente de

⁶ La dictaduras no suelen ser proclives a que se cuestione nada..

⁷ De ahí la importancia que tuvieron de los libros de texto y las “fichas individualizadas” en la implementación de la ley (esta observación es nuestra).

⁸ Por constructivismo se pueden entender muchas cosas diferentes, Gómez-Granell y Coll (1994) y Hernández (1996) realizan una aproximación a este tema.

⁹ En algunas citas textuales de artículos publicados en Cuadernos de Pedagogía no aparecen las páginas por haber sido consultados en la versión digital de la revista en CD-ROM en la que no aparecen ni el número en el se publicaron ni el número de páginas.

preguntas tanto antes de iniciar la experiencia como durante el trabajo práctico” (Boyano, 2000:87).

La LOGSE, un cambio que afecta pero no transforma

Peru considera que la LOGSE tuvo una repercusión general en las escuelas, aunque la vida pedagógica de la suya no se viera fundamentalmente afectada por su implementación.

Los cambios que introdujo la LOGSE tuvieron mucha, mucha repercusión en la vida académica en general. Que nosotros no lo viviéramos tan intensamente... o igual es porque nosotros teníamos lo nuestro y seguíamos a lo nuestro...hubiera habido LOGSE, LOCE, LOE...

Sin embargo, cree que los cambios legislativos impulsados por esta ley han afectado considerablemente su vida profesional y la de sus compañeros. En primer lugar, y de rebote, cree que la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria ha afectado de forma negativa a la escuela primaria.

Muchísimo...muchísimo, por ejemplo lo de primaria y secundaria. Eso es como todo, es una moneda, tiene sus aspectos positivos y aspectos negativos, Sin embargo, yo hoy creo que hay algo que falla. Lo que pasa es que no tengo alternativa y es lo que me da rabia. Me da rabia porque hoy en día se me convence más con las alternativas que con las críticas. Si a mí alguien me lleva al huerto es porque me dice: -“Vamos a hacer esto”, y me convence más que porque ponga a parir no sé que. No lo sé, yo lo que veo es que en la secundaria se ha perdido algo, se ha perdido no sé... Me imagino que algo se ha ganado, cuando se pierde algo, algo se gana ¿no?... Quizás hay un factor, del que yo soy partidario, pero que creo que es muy discutible, que es el de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, ¡mejor si fuera obligatoria hasta los cincuenta, ni que decir tiene!.... Pero eso ha tenido muchas repercusiones de cara a la cantidad de alumnos que tienen dieciséis y diecisiete años, porque han repetido algún año, que no son niños, tampoco son adultos, que de hecho son los alumnos que crean cantidad de problemas de disciplina, que queman a los profesores, que queman al resto de los alumnos, que impiden el desarrollo de la convivencia, de lo que es la vida académica normal y corriente...Lo de la obligatoriedad de la enseñanza, que creo que sobre el papel es una cosa positiva, ha tenido repercusiones muy negativas, muy, muy negativas... Con esto yo no planteo que no sea obligatoria y que haya que volver a la EGB y hasta los catorce... Creo que eso no. Luego, creo que las culturas del profesorado de secundaria y el profesorado de primaria, de los licenciados y maestros son completamente distintas...Los chavales y chavalas que van a primero y segundo de la ESO, que antes estaban con maestros, hoy en día están con licenciados...La actitud que mantienen los licenciados creo que es muy, muy distinta. Creo que los licenciados, bueno, ahora que no hay ninguno, bueno igual tú (risa), no se han puesto las pilas o no se han leído la reforma y no saben exactamente qué es secundaria, qué supone y no han hecho una reflexión al respecto, simplemente siguen haciendo lo mismo, sólo que ahora les van todos, y eso es completamente distinto, entonces aparecen muchos problemas....

Eso nos repercute mucho en la escuela primaria. Nos repercuten porque se queja todo el mundo, se quejan los profesores, se quejan los alumnos, y se quejan los padres, entonces ¡mal negocio! Un sitio donde se queja todo el mundo, dice -“Aquí

hay algo que va mal...aquí hay que cambiar". Si hubiera un sector que estuviera contento, dices -"Bueno por lo menos..."

En general creo que están más descontentos en la secundaria... No lo sé, igual es porque yo trabajo en primaria. Pero creo que el grado de exigencia en secundaria, tanto por parte del profesorado como de las familias es mayor. En cuanto los chavales acaban sexto en primaria... dicen: -"Se acabó el chollo... ya vas a ver, tú el año que viene, ya te vas a enterar de lo que vale un peine". Claro, y tú dices: -"Y lo que estoy haciendo yo hasta ahora ¿no valía absolutamente nada?". Yo no sé si es por eso o porque es, pero se queja todo el mundo. Luego están los problemas de la disciplina. Pero a nivel académico también hay bastante queja. Los profesores de secundaria... todos los años empiezan diciendo: -"Traen un nivel horrible... es que no saben nada...". Dices: -"¿No saben nada? ¿No saben qué? Porque tú ¿sabes lo que tiene que aprender un chaval en sexto de primaria?, ¿sabes desde donde tienes que empezar en primero de ESO? Es que igual tú estás acostumbrado a recibir, a haber cogido chavales que han aprobado la EGB en su día y hoy no has bajado el nivel. Yo por supuesto que puedo mejorar mi práctica y que quizás tengas parte de razón, pero siempre se parte del principio de que el anterior lo ha hecho mal". Es como si nosotros en primaria empezáramos a decir a la Educación Infantil: -"¡¡Es que vienen a primero de primaria y no tienen idea!!..." No lo sé, eso es una cosa horrible que a mí me causa una gran desazón. En Lequeitio, cuando oigo a los padres que nos dicen que les han dicho en una reunión "que los chavales de primero vienen muy mal preparados de la escuela" y le dices: -"No sé, tendríamos que hablar con el profesor, pero...". Aunque no sé si no es más que una autojustificación, ya que le dicen: -"Han venido muy mal, pero no os preocupéis que para junio van a estar muy bien porque yo...me lo hago muy bien...". Yo recuerdo la privada. En Lequeitio, antes había una escuela privada que era de curas y cogían sólo a los de segunda etapa de EGB y en cuanto entraban lo primero que les decían era: -"¿No saben escribir ni su nombre!... pero tranquilos que nosotros, tal y cual... ". Y efectivamente los padres encantados porque al acabar octavo ya se encargaban ellos de decirles: -"Tienen un gran nivel... ¡y cuidado que nos ha constado!". Pero bueno, quizás habría que hacer también una reflexión entre primaria y secundaria. Yo creo que la actitud de los profesores de secundaria no ha cambiado, no han sabido o no han querido...o desde la Administración no se ha potenciado lo suficiente.

Para Peru, el problemático proceso de implantación de lo LOGSE se debe, entre otros factores, a las deficiencias de la formación y a lo ajena y poco significativa que resultaba la propuesta para el profesorado y para quiénes tenían que hacérsela entender, formarlo y asesorarlo.

Me acuerdo que con la LOGSE se organizó toda una serie de cursos de formación...que eran un 'peñazo', no había por donde pillarlos, pero bueno, existió la voluntad y se intentó hacer. Lo cierto es que luego la valoración fue bastante mala, pero por lo menos hubo un intento.

Yo hice aparte un curso de Educación Física, para sacar una habilitación de Educación Física, y ahí trabajamos bastante todos los contenidos de la LOGSE, y luego el PIF, creo que se llamaba, el Plan Intensivo de Formación...y eso era todo... Íbamos leyendo todo lo de la LOGSE, los objetivos, los no sé qué, pero al final no sabía si había que leerse lo que hacía el MEC, lo que hacía el gobierno vasco, era un poco desastre...Porque a fin de cuentas eran los primeros cursos a

nivel formativo que venían organizados desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y que eran para todo el claustro y, claro, al dar unos resultados bastantes malos, mucha gente se agarró allí para decir: -“Esto de la formación es una tabarra, esto no hay por dónde pillarlo...”

Los resultados fueron tan malos porque no fueron nada operativos. Salías de la reunión y decías: -“Pero ¿qué hemos hecho?...hemos estado media hora, o una hora discutiendo si un objetivo hay que redactarlo en infinitivo o en gerundio y esto le vale una pasta al contribuyente porque estamos aquí cuarenta personas discutiendo si hay que poner “potenciar” o “potenciando”... ¡¡déjate de historias!!”¹⁰. Yo creo que ni los propios organizadores supieron muy bien organizar el cotarro... lo hicieron por imperativo legal, porque había que hacerlo. Eso se fue desarrollado desde los COP, los Centros de Orientación Pedagógica, aquí se llamaban así, pero los propios consultores, los que venían a la escuela te decían: -“Si no tengo ni idea...Si ayer por la tarde hemos estado en una reunión... vino un tío que no le entendimos nada y nos dijo que hiciéramos no sé qué... y ahora esto os lo tengo que contar yo a vosotros...”. Claro, eso te lo contaban en la dirección, subías, mirabas al claustro y decías: -“Chicos...agarraros y tomaros un caldito bien cargado porque esto...”. Y fue una pena, pero bueno ahí sí que hubo formación, en primaria hubo, y quizás en otras escuelas, o en otros sitios...

Esta falta de sentido dificultó el propio proceso de formación que él considera algo fundamental y que hoy por hoy sigue sin estar resuelto.

La formación, el reciclaje, eso quizás como uno de los factores más importantes, yo cada día lo veo más en la enseñanza. Comparando un poco, por ejemplo, entre primaria y secundaria, creo que en primaria hay algo más de ‘vidilla’ en ese nivel. Veo como le dan clase a mi hijo de quince años en tercero de ESO, aquí al lado, en el mismo instituto en que trabaja mi mujer, y es que realmente es como me la daban a mí o peor. Porque a mí me llevaban a ver diapositivas y a estos...sacan el libro de texto, el profesor explica o da unos apuntes, les dan tiempo para estudiar, estudian, hacen el examen, el que aprueba, aprueba, el que no aprueba, no aprueba...Ni tan siquiera sé si ellos realmente, cuando detectan problemas, llaman a las familias con intención de: -“Bueno, aquí no bajemos las expectativas, qué es lo que pasa... a ver como podemos mejorar”. La necesidad de la formación y el ver cómo en cantidades de escuelas, de institutos... en amplios sectores del profesorado lo de la formación se tiene como... Nadie te va a decir que no a la formación, pero luego son siempre disculpas a la hora acudir. No hay tiempo, es un rollo, no vale para nada...y para mí la formación, bueno con el reciclaje, es la cuestión más importante. Nosotros en la escuela le dedicamos mucho tiempo, luego cómo lo rentabilicemos ya es otra cuestión. Pero tiempo le dedicamos, porque creemos que es muy, muy importante. Quizás un poco insistir en eso, en la necesidad de que la escuela se tiene que ir adaptando a los nuevos tiempos, a las nuevas necesidades y como base fundamental está la formación del profesorado.

Para Perú, otro cambio importante introducido por la LOGSE fue el aumento de la autonomía de los centros. Aunque, ser o sentirse autónomo no sólo depende de que alguien te autorice sino de que tú quieras asumir la responsabilidad y el compromiso de autorizarte a actuar con autonomía.

¹⁰ Autores como Delval (1990) consideran que la propuesta de reforma introdujo una terminología compleja e innecesaria, que confundía más que ayudaba a comprender las intenciones de los reformadores.

La LOGSE dejaba bastante autonomía, bastante capacidad de decisión a la hora de los aspectos curriculares, porque a nivel metodológico yo creo que ahí siempre ha habido bastante libertad... prácticamente nadie se mete con eso, pero dio bastante más autonomía a la hora de decidir aspectos curriculares. La LOGSE creo que introdujo la necesidad de la formación, la necesidad del reciclaje, del trabajar en equipos, de organizar por ciclos... Luego, cómo organizaba la LOGSE los objetivos, contenidos conceptuales, procedimentales... yo creo que eso fue otro modo de comprender lo que no teníamos hasta ahora. Lo que se valoraba era los conceptos, el contenido conceptual estrictamente. La LOGSE empieza a hacer otro tipo de propuestas... los procedimientos son muy importantes. Luego la educación en valores, las líneas transversales que, claro, luego quedan en papel mojado o no...eso ya depende un poco cada cual... Pero la LOGSE sí que daba, creo yo, o da, bastante autonomía al centro para poder trabajar, para poder incidir y tomar decisiones, decir: -“Sí, sí, aquí en Lequeitio, en concreto lo que nos interesa es esto, esto y esto”. Es curioso ver cómo muchas veces, en mi opinión, la administración va por delante de la propia marcha de docente, cuando teóricamente debiera ser al revés, debiéramos ser los profesionales los que le exigiéramos más a la administración... Creo que eso tiene mucho que ver con la actitud que tenga la gente. Un ejemplo: la autonomía de los centros. No es lo mismo cómo se aplica la autonomía de centro en uno donde están contentos de ser autónomos, porque realmente su propia práctica les llevaba a reivindicar autonomía, que en uno en el que de repente llega una circular diciendo: -“De ahora en adelante tenéis autonomía”. -“Pero ¡qué autonomía, ni qué historias!... ¡¡¡ja mí que me dejen en paz!!!” Los dos tienen autonomía, pero es completamente distinto cómo llegas tú a las cosas, cómo llegas a la autonomía...Porque te era necesario para desarrollar tu proyecto o porque te obligan, por decirlo de algún modo, a ser autónomo. Yo sí creo que realmente es importantísima la actitud que tenga el profesorado en general.

En los primeros años de experiencia de Peru, un obstáculo a veces insalvable para desarrollar proyectos pedagógicos de centro, que fuesen más allá del papel y pudiesen guiar la práctica y alimentar la autonomía y la responsabilidad del profesorado, era la gran movilidad de los claustros.

De hecho, por ejemplo, cuando comentaba que cuando llegué a la escuela de Lequeitio, después de la mili -que era una escuela, en mi opinión, a cambiar-, y nos juntamos un grupo de gente y empezamos a trabajar, uno de los problemas que teníamos, pero muy, muy serio, era que el cincuenta o sesenta por ciento del claustro cambiaba prácticamente curso tras curso. Entonces era imposible. En el mejor de los casos llegaba gente de tu gusto, para entendernos, o gente que simpatizaba con la movida de la escuela, pero claro, hasta que cogían la marcha prácticamente eran Navidades, y luego ya se volvían a pirar. Era desesperante. Incluso los padres de la escuela te lo decían... -“No, no, ya hemos visto muchos como tú... pero duráis dos telediarios, en cuando llega junio os abris de aquí y santas pascuas y a ver si el del año que viene es un carca, es un hippy, es rojo o qué demonios es, pero da igual porque otra vez en junio...”. Creo que la estabilidad del claustro es muy, muy importante...y claro, por supuesto, que el claustro sea... que tenga ganas, es fundamental.

Peru considera que los marcos legislativos son fundamentales, pero sobre todo cree que lo que marca el sentido de lo que sucede en los centros es la actitud y predisposición del propio profesorado. Una actitud y predisposición que puede marcar a su vez el grado de satisfacción o insatisfacción que siente en su trabajo.

No hay más que ver...si hubiera ganado el PP las elecciones la ley que nos hubiera traído. La ley que querían poner hubiera sido completamente distinta a esto...Sí, yo creo que es muy importante. Luego, insisto, haces caso o no haces caso...y te gusta o no te gusta, y te comprometes más o menos. Los de secundaria creo que muy poco... yo creo que mucha gente te puede decir: - “Prácticamente lo mío no ha cambiado en nada”. Pero luego te empiezan a decir que “ lo que hacemos no sirve para nada, que no hay más que problemas de disciplina...”, lo cual significa que algo ha cambiado. Pero yo creo que los grandes marcos, las leyes orgánicas son muy importantes.

Las comunidades de aprendizaje: un cambio fundamental

Como hemos señalado al inicio de la historia, Peru dedica la mitad de su tiempo laboral a coordinar el proyecto denominado “Comunidades de Aprendizaje” que se comenzó en la escuela en el año 2000. Hablar o referirse a la escuela como una comunidad de aprendizaje cuenta con una larga tradición en la teoría y la práctica educativa, que entronca con el movimiento de la Escuela Nueva. En España, el desarrollo de estrategias pedagógicas y de gestión de los centros para promover el aprendizaje de todos los involucrados en la estructura educativa, ha promovido iniciativas como las que florecieron durante la segunda república cuyo:

“objetivo era formar maestros *‘realmente libres capaces de practicar una auténtica autogestión en la Escuela’*. Su aportación realmente original [...] consistía en la concepción de una comunidad de aprendizaje en la que profesores y alumnos, sin distinciones ni jerarquías, desarrollasen un trabajo autogestionado en equipos de estudio e investigación” (Tiana, 1983).

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, de la mano de Freinet, recuperan esta tradición. En otros contextos han sido también relevantes las aportaciones de Ann Brown y su noción de “comunidad de aprendices” (Brown, 1992; 1994), o del movimiento de mejora y efectividad de la escuela (Stoll y Fink, 1996) que sacan el sentido de comunidad del aula para situarlo en la escuela y en su relación con las personas de su entorno.

El proyecto de Comunidad de Aprendizaje de la escuela de Peru está asesorado por miembros del CREA (Centre de Recerca d’Educació d’Adults) para quienes una:

“Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula¹¹. En el curso 2004-2005, las actividades realizadas en la escuela de Lequeitio, en relación a este proyecto fueron: (a) Comisiones mixtas (familias y profesorado) de trabajo referidas a: emigrantes, euskera, formación, actividades complementarias,

¹¹ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/presen.htm>

asociación de familiares. (b) Acciones de aula: metodología de grupos interactivos, contratos de aprendizaje, programas de ética y tutorías, tertulias literarias. (c) Formación del profesorado: tertulias dialógicas, proyecto de mejora de expectativas académicas, proyecto de convivencia, profundización en el mundo de la informática¹².

Para Perú, trabajar desde esta perspectiva ha sido:

Uno de los cambios más importantes que ha habido para mí es cuando entramos en comunidades de aprendizaje y esto lo interpreto como una nueva adaptación. Se trata de adaptar la escuela a la nueva sociedad. Creo que en realidad mi trayectoria, o lo que para mí es realmente más importante, es estar continuamente adaptándote a las nuevas situaciones. Ser capaz de hacer un diagnóstico, de recoger cuáles son las necesidades, en qué sociedad se van a tener que mover los alumnos que hoy en día tienen diez años y en base a eso, ir programando tú e ir organizando el tipo de escuela que quieres.

Nosotros seguíamos trabajando en la dirección... un grupo bastante grande, había una cierta rotación en los cargos unipersonales, pero, al fin de cuentas, seguía siendo más o menos lo mismo que hoy. Hay un grupo de gente, que, digamos, está más dispuesta o tira más el carro que otros. Para nosotros, de las pocas cosas que leíamos o que intuíamos que teníamos que hacer... estaban relacionadas con la participación de la familia. Aunque seguíamos haciendo las cosas a nivel voluntarista, a nivel un poco espontaneista. De repente, no sé muy bien cómo, llega a la escuela un informe sobre las comunidades de aprendizaje, las escuelas aceleradoras¹³, el no sé qué... Nos lo leíamos, porque leíamos, o leemos todo, prácticamente todo y de repente decimos: -“Pero si esto es lo que estamos haciendo nosotros”. El planteamiento teórico de las comunidades de aprendizaje venía a ser un poco el marco teórico de nuestra propia práctica o de lo que nosotros creíamos... bueno, no al cien por cien. Entonces hubo un curso de formación sobre las comunidades de aprendizaje, nos apuntamos y fue donde conocimos a Ramón Flecha y a toda esa gente...Nos gustó, nos gustó mucho, decidimos meternos en eso y hasta hoy...Ese sí que fue un cambio importante porque no era sólo cambiar la práctica y hacer, hacer, sino que es hacer sabiendo porqué lo haces, cómo lo haces...tienes toda una trayectoria y sabes en qué momento del proyecto estás. Sabes lo que has hecho y sabes hacia dónde vas...Por eso digo que eso es quizás lo más importante, yo creo, que ha habido en la escuela. Creo que hoy en día en nuestra escuela más o menos todo el mundo, incluso los padres, te puede hablar y decir: -“No, no esto lo están haciendo por esto, por esto y por esto”. Entonces coherentemente o lógicamente vienen los siguientes pasos. Hemos hecho una serie de cambios, los cambios más fáciles, a la hora de organizarse, a la hora de la gestión. Pero donde realmente nosotros queremos

¹² Folleto informativo sobre la escuela en euskera y castellano.

¹³ El proyecto de Escuelas Aceleradas <http://www.acceleratedschools.net/> es una iniciativa nacional en los Estados Unidos diseñada para transformar las comunidades educativas de forma integral, sobre todo las que detentan una mayor tasa de pobreza y obtienen bajos resultados académicos situándose en los márgenes de la exclusión social. La idea es proporcionar a estas comunidades entornos caracterizados por una ‘enseñanza acelerada’ y utilizar estrategias de aprendizaje tradicionalmente utilizadas con el alumnado superdotado o que muestran un talento especial. En el proyecto creado por el profesor de la Universidad de Stanford Henry M. Levin en 1986, participan más de 1500 escuelas primarias y secundarias en Estados Unidos y ha sido adoptado por educadores de otros países como el caso del CREA en España <http://www.pcb.ub.es/crea>,

incidir es en el cambio metodológico... en lo que es nuestro trabajo. Aprender con los niños, enseñar con los niños o trabajar con ellos. Ese es realmente el reto que tenemos ahora, todo lo que se plantea... El aprendizaje dialógico, los grupos interactivos... bueno, el vocabulario que se utiliza hoy en día ...Es ahí en lo que estamos trabajando y ese es realmente el reto que tenemos ahora: dejar de utilizar los métodos que aprendimos en su día, hace cinco lustros en la universidad y hacer un análisis de la situación de la sociedad actual, de la situación actual, de qué es lo que demanda la sociedad actual, y en esa medida decir: -“El tipo de aprendizaje que tenemos que desarrollar es este, las capacidades, los contenidos, los objetivos marcarlos todo un poco en base de eso”. Que a nivel teórico lo tenemos más o menos claro, pero luego a nivel práctico, a la hora de hacerlo en clase ya no es tan fácil y vemos que no...

Peru argumenta que el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje le ha dado perspectiva y sentido a su trabajo y al de sus compañeros. Les ha permitido situarse, poner nombre a lo que sucede a su alrededor, analizar, interpretar y tomar decisiones para mejorar su propio trabajo. Su reflexión resulta especialmente valiosa cuando sigue vigente la discusión de si el docente ha de ser un mero técnico que ha de poner en práctica lo que deciden otros, o un intelectual crítico capaz de tomar decisiones informadas sobre su trabajo. En especial cuando investigaciones recientes sobre la dimensión emocional docente revelan que el asalto a la identidad docente lleva a formas de mortificación, deshumanización, a la pérdida de los valores pedagógicos y de la armonía y a la transformación y debilitación del compromiso (Jeffrey y Woods, 1996).

En la escuela hacíamos muchas cosas, pero las hacíamos más o menos a nivel intuitivo, porque habías leído una experiencia en Cuadernos de Pedagogía, en Aula, o habías visto en no sé donde... Y de repente, cuando empezamos a oír a hablar de la comunidad de aprendizaje y cogemos un poco el sustrato teórico, la base teórica de las comunidades de aprendizaje, empezamos a darnos cuenta de que toda nuestra práctica encajaba perfectamente dentro de ese marco teórico, y encima nos lo ampliaba...nos decía: -“Aquí en realidad de lo que se trata es de que la escuela anterior respondía a las necesidades y a las finalidades de la era industrial, ésta es una sociedad que no existe, ahora tenemos que amoldar la escuela a la nueva sociedad. Esto ¿qué significa? La nueva sociedad ¿qué demanda? Demanda la participación de todos, demanda la resolución de las cosas mediante el diálogo, demanda el trabajo en grupo, demanda el saber utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación...”. Fundamentalmente era eso lo que nosotros veníamos haciendo siempre de un modo muy práctico, pero creo que muchas veces un poco “de la ceca a la meca”, sin tener mucha coherencia, y de repente eso nos lo sitúan dentro de un marco teórico. Para mí eso fue muy importante...de repente, si tú hoy en día me preguntas: -“¿Qué es lo que habéis hecho y qué es lo que queréis hacer?” Yo sé enmarcarlo... bueno será correcto, será incorrecto...pero tengo un marco. Antes, sin embargo, era más hacer, hacer, hacer, porque creías, porque intuías, porque sabías dónde había ido bien. Pero hoy en día lo que tengo yo, y todo el claustro, es el referente y eso es importante. Porque no sólo son los maestros, sino toda la comunidad. Los padres también te puedan decir: -“No, no es que se está haciendo esto por eso y por esto, y en la escuela hay comisiones, a nivel metodológico...a nivel de gestión se está haciendo tal” y todo el porqué de todo ello, pues teorizamos... para mí eso es lo más importante.

Este proyecto también ha influido en la forma de trabajar con el alumnado en el aula.

Fundamentalmente con lo que nosotros llamamos “grupos interactivos” que sería: aquí todos tenemos algo que enseñar, todos tenemos los mismos derechos, todos tenemos derecho a hablar al mismo tiempo, a ser escuchado, a escuchar y el modo de aprender, o sea, el modo de construir el aprendizaje entre nosotros va a ser mediante el diálogo entre todos... y el diálogo igualitario. Esto es: tiene razón el que mejores argumentos utiliza, no es un problema jerárquico, no es un problema de que como yo soy el mayor, yo soy el maestro, tengo razón, sino el que mejor argumentos utiliza¹⁴. La concreción práctica son los grupos interactivos. Por ejemplo, yo doy en quinto de primaria el área de lenguaje, de Euskera fundamentalmente, aunque también lo utilizamos en Erdera¹⁵. Entramos dos días a la semana tres profesores a la vez en la misma aula de nueve a diez y media. En primero entran algunos familiares y luego también hay un voluntario, alumnos de prácticas, alguna maestra que se ha jubilado y viene de vez en cuando a echar una mano, en realidad no tendrían que ser profesores, bastaría con que fueran adultos. En Lequeitio, como es una comunidad muy pequeña nos cuesta mucho encontrar voluntarios, encontrar otro tipo de gente... Lo que hacemos es que entramos a un aula -en la que hay dieciocho alumnos más o menos- y la organizamos en tres grupos y con cada grupo hay un profesor. En un grupo trabajamos la lectura, en otro la escritura y en el otro trabajan lo que sería el libro de texto, más la gramática... Hacemos actividades de nueve a nueve y media, de nueve y media a diez, y de diez a diez y media, lo grupos van rotando. Son actividades bastante intensas, bastante rápidas en las que nosotros procuramos dinamizar el trabajo con dinámicas de grupo, organizar actividades en las que tengan que participar todos... Eso creo que es una cosa muy importante y que está dando buenos resultados, tanto a nivel académicos como a nivel relacional...

Peru no considera que este tipo de enseñanza dificulte, como a veces se argumenta para justificar la enseñanza frontal, trabajar los contenidos estipulados en el currículo oficial, además de los diferentes proyectos en los que participa la escuela.

En primaria no tenemos un currículum que nos ahogue, ni muchísimo menos. Incluso cuando nos juntamos con los de secundaria para coordinar el paso de aquí a allí, siempre nos dicen: -“Que vengan sabiendo leer, escribir y hablar, punto. Me da igual que no sepa lo que es un sintagma nominal o que no sepa...”. Me refiero a los profesores de lengua, que es en lo que estoy yo. Si vienen sabiendo leer, escribir y hablar, es suficiente. Entonces lo del currículum, no sé... igual sí que es cierto, hasta cierto punto, pero que se utiliza muchas veces más como disculpa que como otra cosa...

Aparte de lo que sería el currículum se hacen más proyectos. Pues sí, estamos en un convenio (bueno, no es un convenio sino un Proyecto Comenius de nivel europeo) con una escuela inglesa y holandesa, entonces el curro que hay que hacer con ellos. O hay una historia de la agenda veintiuno, relativa a aspectos

¹⁴ Esta visión de la relación docente está vinculada a la noción de liderazgo educativo de Robertson (2005:40) que “no se refiere a la posición que uno ocupa, sino a las acciones que uno realiza para mejorar las oportunidades de aprendizaje”.

¹⁵ Castellano.

ecológicos... y entonces te salen más cosas. La gente dice: -“¡Es que tenemos demasiadas cosas!”. Pero no se refieren al aspecto estrictamente curricular tanto como al que queremos abarcar demasiado. Pero lo de las comunidades de aprendizaje dentro de la clase, lo de los grupos interactivos... bueno estamos haciendo ahora las valoraciones, no tanto en el claustro como con los alumnos y son muy, muy positivas.

Nuevos roles docentes ante las demandas de la sociedad

En los últimos años, las expectativas y exigencias que las familias y la sociedad le han planteado a la escuela han sido monumentales.

“todo el mundo espera mucho más de la escuela hoy de lo que se esperaba hace 100 años” (Bransford y otros, 1999:135).

Mientras Hargreaves (2000:58) argumenta que a la escuela pública se le carga “con la responsabilidad de salvar a la sociedad”. Sin embargo, de ser el tercer o cuarto pilar de una educación que también era responsabilidad de las familia, las iglesias y la propia sociedad, ha pasado a ser “el pilar” educativo por excelencia y se le demandan actuaciones y responsabilidades que ni tiene condiciones para llevar a cabo, ni mucho menos puede realizar ella sola (Sancho, 1998). Esta situación modifica la relación con las familias y el propio alumnado, llena de perplejidad al profesorado, lo llena de desazón, pero también lo lleva, como en el caso de Peru y el claustro de su escuela, a buscar alternativas y sentido a su trabajo.

Durante muchos años me sentí un tanto perdido, un tanto que no sabía, por donde me daba el viento... Sí que veía que las cosas no iban a mejor, que las cosas iban a peor, creía que a los profesores cada vez se les exigía muchísimas mas cosas, que la escuela no podía satisfacer las demandas de la sociedad o de los padres. Por otra parte tampoco tengo muy claro que todo lo que exijan deba ser asumido por los profesores. Yo estaba un poco perdido, con miedo, sin saber muy bien cómo... y teóricamente, por lo menos, con esto de las Comunidades de Aprendizaje ya empiezas a concebir la enseñanza de un modo un poco distinto. Partiendo del análisis de la sociedad, y tal... devuelves un poco la pelota a los que te exigen a ti, les dices: -“Bien, de acuerdo con esta exigencia, pero vamos a tirar del hilo...de tu exigencia y vamos a ver hasta dónde llega lo tuyo, hasta dónde llega lo mío, o mejor dicho, quitemos lo tuyo y lo mío, y hablemos de lo nuestro”. Y es a partir de ahí donde realmente podemos empezar a construir cosas y a hacer desaparecer el aspecto negativo del cambio, si somos capaces realmente de encauzar todo eso, pues podremos rentabilizar el trabajo... y, si no, pues se enquistará la situación y la gente se seguirá quemando...gente muy válida, que trabaja mucho y que sabe mucho porque lleva muchos años, pero que el desánimo y esto que hoy en día existe, eso va a seguir así.

En mi escuela somos unos treinta y siete profesores y no somos un todo homogéneo, hay distintas posiciones, pero creo que no hay desánimo, que hubo un momento, no sé si tanto de desánimo como de desorientación, y al estar desorientado tienes un cierto miedo porque no sabes muy bien lo que estás haciendo. Al final es cierto que todos valoramos, cuando te metes en la cama y cierras los ojos, si te sientes a gusto con la escuela o no te sientes a gusto. Y había un porcentaje bastante grande que no, había una cierta insatisfacción. Hoy en día creo que la mayoría del nuestro

claustro, de la escuela de Lequeitio, se siente a gusto, pero se siente a gusto porque se sabe, sabe que está participando en un proyecto, sabe que esto es una cosa muy larga y sabe en qué momento está, sabe cual es el siguiente paso y sabe porqué hemos hecho lo anterior. Esto no significa que no haya discrepancias, que no haya gente que no esté tan dispuesta o al revés, gente que esté demasiado dispuesta y nos pasemos,... Creo que en general, hoy en la escuela no hay desánimo, pero no hay desánimo porque nos sentimos un tanto satisfechos del trabajo que hacemos y no lo escondemos, hacemos propaganda. Eso tiene su repercusión, por ejemplo en que la escuela iba en picado de cara a la matrícula y poco a poco hemos conseguido darle la vuelta. Antes todo aquel que se preciaba en el pueblo se iba a la ikastola y esto hoy en día... ¡un jamón! Antes la ikastola vendía eusquera y vasquismo, hoy en día venden que enseñan alemán, o que... Pero creo que la mayoría de la gente en la escuela hoy en día se siente a gusto...creo. ¡¡Igual si lo oyen ellos..!!

Yo intento cambiar un poco mi rol, ya que hoy concibo mi propio trabajo de modo distinto, no tanto como el profesor que enseña así directamente, sino intentar hacerlo entre todos. No de tú a tú, porque a fin de cuentas quieras que no, el profesor es el profesor, el alumno el alumno, el padre el padre, y yo también soy padre, tengo hijos en la escuela, y cada uno en su papel, cada uno debe estar en su papel... Pero creo que he cambiado la relación en el sentido de creer más en ellos, de decir: -“No soy sólo yo el que enseño, entre todos lo vamos a hacer”.

El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje también le ha supuesto a Peru poner en cuestión su identidad profesional construida a través de su formación y los años de trabajo y plantearse las dudas y las dificultades asociadas a su puesta en práctica en el aula y a su propio rol como docente.

El papel que tiene que desarrollar el profesor dentro de clase, con los grupos... Más o menos hasta ahora yo siempre había estudiado y tenía la idea de que es el profesor el que transmite los conocimientos, es el que enseña, y de repente cuanto nos ponemos a reflexionar sobre el aprendizaje, sobre cómo aprenden los niños, la sociedad, y decimos: -“No, no, esto hoy en día no es así”. Por supuesto que nosotros enseñamos conceptos, trasmitimos los conceptos, pero el papel tiene que ser otro completamente distinto, por lo menos a nivel teórico. Pues eso, el aprendizaje dialógico, por medio del diálogo, que es el diálogo igualitario. Pero es difícil a la hora de juntarse con un grupo de chavales, potenciar, o desarrollar el diálogo igualitario de cara a que cada uno aporte lo que sabe y entre todos acabar construyendo el conocimiento...acabar aprendiendo. Eso es difícil porque, quieras que no, nosotros somos producto de lo que somos y nos sale la vena (risas) por mucho que nos fastidie. Quiero decir que cuando agarramos lo de los grupos interactivos, -que es lo que este año estamos haciendo en la escuela ya más o menos a nivel general, dos años lo hemos hecho en un solo grupito con algún voluntario, pero este año lo estamos haciendo prácticamente en todos los demás grupo menos en primero porque no tenemos gente-, a veces nos juntamos y el otro día yo planteaba que yo no sé si realmente esto es un grupo interactivo, o es más o menos lo que hemos venido haciendo otras veces pero sólo que con los veinte de clase y ahora lo hago con cinco... pero yo no sé muy bien. Intuyo que ahí nos falta algo. Hay un cambio, pero no creo que es ‘el cambio’, creo que nos falta algo todavía, que nosotros tenemos que ir... Pero bueno, igual lo que se necesita es tiempo...Hemos introducido determinado cambio, este cambio nos aporta un cierto grado de satisfacción pero un cierto grado de insatisfacción. Lo que tenemos que

hacer es analizar los dos, fundamentalmente el de la insatisfacción para ir pasando al otro campo... al de la satisfacción. Creo que ese es un cambio difícil, igual es por eso, porque ya llevamos muchos años trabajando y nos cuesta cambiar y, teóricamente, sí, el diálogo, el diálogo igualitario, la fuerza, el argumento y la jerarquía... Pero en un momento dado ¡rrrrun!! ¿no? Y luego tienes la presión de los profesores del instituto de cuando entran en secundaria, que si vienen mal preparados, que no tienen ni idea...no sé, no sé... es difícil.

Trabajar en comunidad resitúa las relaciones de poder

El desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que pone en “pie de igualdad”, al menos teórica, a profesorado, alumnado, familias y miembros de la comunidad, está representando transformaciones en las estructuras y relaciones de poder, que los mismos implicados en el proyecto tienen que resignificar.

Si estamos teorizando que toda la comunidad es necesaria para educar a un niño, tenemos que crear cauces de participación efectiva, real. Así que empiezas a crear comisiones, empiezas a hacer cosas, pero ahí es un poco difícil definir cuál es la labor de cada estamento, hasta donde llega cada estamento. Cada uno, cada profesor, o cada padre, o cada cual, lo entiende de un modo. Esto ha supuesto cambios. Por decirlo de alguna forma los profesores “perdemos”, entre comillas.... poder, y lo ganan fundamentalmente los padres, que en mi opinión, ese es un modo de que nosotros ganemos poder, porque luego la repercusión que tiene es positiva para nosotros, y así lo decimos. De repente esta comisión de padres ha elaborado no sé qué, o ha hecho tal, o ha empezado a trabajar con niños, pero dentro del horario lectivo, en clase, o fuera del horario lectivo y dices: -“Bueno eso ha tenido resultados positivos”. Hemos perdido poder, pero en realidad hemos ganado eficacia, entonces ¿qué es perder poder? Yo creo que sí que ha habido cambios, pero no sé, anécdotas con el calendario. Por ejemplo, el claustro aprueba un calendario y van los padres y dicen que ‘nanai’, que ellos no están de acuerdo con el calendario. Entonces se plantea la discusión: ¿Quién decide? ¿Qué tanto por ciento? Porque alguien, de algún modo... ¿tiene que decirlo! Tú a la delegación le tienes que mandar un calendario, a la familia le tienes que decir -“Estos días hay clases y estos días no hay clases”. ¿Cuál haces? ¿El de los padres, el de los profesores...? Cosas de ese tipo, que son anecdóticas y encima sobre un aspecto que no es muy importante, como el calendario..., de esas sí que se dan. O sobre qué aprender, o cómo aprender, ahí sí que los profesores somos bastante reacios a que se metan los padres. -“Esto lo decido yo, lo que se da en clase y como se da”. Nosotros creemos que no, creemos que los padres también, incluso los propios alumnos, aunque los nuestros de primaria son muy pequeños, en un momento dado pueden hacer propuestas. Pero si pasa que en una escuela el profesorado, la mayoría del profesorado, no es sensible hacia la utilización de las TIC, ¿los padres tienen aceptar eso porque ese profesor ha decidido que no? ¿No tienen capacidad los padres de decir: -“Oye, perdona, mi hijo va a vivir en esta sociedad y yo quiero que mi hijo aprenda esto, entre paréntesis, igual que el tuyo”? Porque fijo que los que dicen que no, se encargan mucho de que sus hijos lo aprendan. Entonces acabas diciendo: -¿A quién le toca decidir cómo se va a enseñar, qué tanto por cierto...qué tipos de relaciones se establecen ahí...?!”. Desde luego yo sí tengo claro que el resto de la comunidad, que puede ser el ayuntamiento, o las ONG de alrededor o los tenderos, o la asociación de padres, por supuesto, yo sí

creo que tienen que hablar. No sabría cuantificar, a la hora de tomar la decisión, pero eso es fundamental. O somos capaces de llegar a acuerdos entre todos y decir: -“¿Qué os parece esto?” y vamos todos al unísono o será difícil llegar a alguna parte...

El cambio en los alumnos y las familias como reflejo de la sociedad

En los últimos años Peru ha advertido un cambio en el alumnado y las familias que él atribuye la propia evolución de la sociedad. Para él, ante esta nueva situación, la escuela se tiene que plantear complicidades y complementariedades, más que reproches y desplazamientos de responsabilidades.

Sí que han cambiado... sí que han cambiado, por ejemplo, sólo a nivel de rol. El rol que antes jugaban los chavales de octavo con catorce años, lo pasan a jugar hoy con doce. Si los más 'jetas' con catorce fumaban, hoy lo hacen con doce. No es lo mismo empezar con catorce que con doce. Creo que los alumnos son el reflejo de la sociedad, como todo, los profesores, la calle y todo. Y la sociedad ha cambiado, como estábamos en los años ochenta con Franco recién muerto y toda la historia, o como estamos ahora recién iniciados los dos mil, es completamente distinto... Ha cambiado mucho el papel de los padres, la exigencia hacia la escuela, el tipo de cosas que se le pide hoy a la escuela es completamente distinta... La figura del profesor, el “respeto” entre comillas, o el modo de entender que había antes hacia el maestro y el que hay hoy es completamente distinto... Han cambiado muchas, muchas cosas.

La composición de las familias ha cambiado de forma bestial. Quiero decir que la familia de cuento, del padre y la madre que se quiere mucho con dos hijos, dos coches, dos teles, no existe.... Pasó a mejor vida, porque estadísticamente en las clases el que no está separado, es hijo de no se quién, el otro es no sé qué... Esto creo que pasa en todas partes, pero del tipo de familia que había cuando yo empecé a trabajar en Lequeitio, en los años ochenta al que hay hoy en día es que completamente distinto. La relación que mantienen las familias con la escuela, también es muy distinta, mucho, mucho... Antes más o menos los padres confiaban al cien por cien en los maestros, y decían: -“Venga, te lo haces tú,...”. Pero ellos ejercían como padres. Yo creo que hoy en día sí que es cierto, no sé si es un tópico, pero es bastante cierto, que hay muchos padres que no ejercen como padres. Me imagino que será porque ser padre tiene un precio, hay que estar dispuesto a pagarlo, entonces, por su situación personal o porque no saben o porque no han tenido un referente, por lo que sea, muchas veces se desentienden. Lo que nosotros tratamos de hacer es cambiar eso, juntarnos, y decir: -“Vamos a hacerlo entre todos”. Eso en cuanto a lo que hacen las familias. Siempre hemos hablado de la participación de las familias pero nunca hemos puesto cauces para que esa participación tuviera contenido, tuviera forma y fuera real, fuera significativa...decíamos: -“Es importante que las familias participéis”, pero 'nanai' y como mucho pues las madres vienen a coser los disfraces de carnavales y ¡santas pascuas! Hoy en día el discurso que tenemos es... ¿cómo es eso de que... “para educar un niño hace falta toda la tribu”...? Por lo que decimos: -“O nos juntamos todos o lo demás es 'nanai'”. Creo que en un momento dado ha habido bastante dejadez y actualmente estamos intentando darle la vuelta a la tortilla y explicarles a las familias que vengan, que formen parte de las comisiones, que

entren con nosotros, a dar clase...Claro, es difícil, lo de los voluntarios y todo eso...pero bueno, creo que es muy importante, y de hecho, cuando lo hemos conseguido, lo hemos rentabilizado muy bien... y han estado muy contentos los profesores, las familias los alumnos y todo el mundo.

Las TIC: nuevas herramientas para una nueva sociedad

Peru, al igual que sus compañeros y compañeras de generación, llega a la escuela en el momento que comienza la *revolución* propiciada por el ingente desarrollo de las tecnologías, primero electrónicas y luego digitales de la información y la comunicación. También como otros muchos, Peru comienza a utilizarlas sin más problemas como parte del trabajo de gestión del centro. Poco a poco, y al propio ritmo de los programas e iniciativas de uso educativo del ordenador, se convierte en responsable de este ámbito en la escuela. Con el desarrollo del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, las TIC han pasado a tener en el centro un papel primordial.

Los cambios tecnológicos en mi vida profesional y privada han tenido una repercusión inmediata, muchísima. Quizás venga todo a raíz de que como estoy en la dirección y formo parte del equipo directivo, aunque sólo sea por hacer la base de datos de los alumnos, ya te pones a trabajar con los ordenadores, y para mandar las notas a los padres, utilizas el procesador de texto de turno, en realidad es un poco así como llego a las nuevas tecnologías. Todavía ni se planteaba el que las utilizaran los alumnos, luego empiezas a oír campanas y no sabes muy bien en donde... Una experiencia aquí, lees en Cuadernos de Pedagogía, o en Aula, -“Mira pues están haciendo esto, han puesto una dirección aquí, vamos a mirar, vamos a ver”. Haces algún cursillo, haces alguna cosa y realmente vas viendo que es un mundo que tiene mucho que decir en tu propia práctica, en clase. Luego aparece lo de las comunidades de aprendizaje, hablan de la Sociedad de la Información, y bueno, analizando que en la sociedad de hoy en día es muy importante trabajar en grupos, saber trabajar en red, cobran mucha importancia todas las tecnologías de la comunicación y la información. Entonces dices: -“El aprendizaje que tenemos que desarrollar nosotros tiene que ser de este tipo, dialógico, en base al diálogo, que sepan trabajar en grupo y utilizando las herramientas que hay hoy en día”. Porque además eso dentro de quince años cuando este chaval que hoy en día tiene ocho vaya a trabajar le van a pedir que sepa utilizar todo tipo de herramientas de información y comunicación. Es ahí cuando en la escuela nos planteamos que teníamos que ir introduciéndolas. Claro, vas al claustro, lo explicas en el claustro y la mayoría de la gente dice: -“Bien, muy bien, tienes razón pero ¡jojo!, esto es muy difícil, exige mucha formación nos da mucho miedo, tenemos ya muchos vicios anteriores, y romper con lo que hacemos...o ir dejándolo poco a poco para ir introduciendo lo otro...”. Entonces en la escuela empiezan también, como en todas partes, un poco los más voluntariosos, la gente que más le va la marcha, pero luego o se pira de la escuela o tiene gripe o tiene un hijo, total que todo el proyecto, toda la historia nada, se queda en ‘agua de borrajas’. Al final acabas diciendo -“Bueno aquí la única posibilidad que existe, siendo coherente con nuestro discurso, es que nos formemos a nivel del claustro, que haya una introducción a nivel de todos”. Pero cuando decimos de todos, no nos referimos no sólo a los alumnos sino también a los padres, a los profesores... Es en ese momento

en el que estamos, intentándolo poco a poco, creo que va bien, lento porque a mí me gusta más rápido, pero bien....

Haciendo balance

Peru considera que desde que comenzó hace más de 20 años las condiciones de su trabajo han mejorado de forma significativa. Lo que no implica que no puedan y tengan que seguir mejorando.

Primero a nivel económico, yo creo que el sueldo que tenemos está bien, yo desde luego no me quejo del sueldo y si lo comparo con el resto de mis amigos que trabajan en la mar o en la fábrica... ¡que no oigan esta cinta! Habrá gente que trabajará más, pero hoy en día los maestros vivimos bien. Lo que cobramos en Euskadi, en el resto no lo sé... está bastante bien¹⁶. Las condiciones de los centros, las condiciones de higiene, las condiciones de las infraestructuras, tanto a nivel tecnológico como de patios, talleres, son bastante buenas. Aunque pueden ser mejores, ni que decir tiene. Pero yo recuerdo que cuando llegamos a la escuela las aulas eran de veinte o veinte y pico de personas... no había un taller, no había un espacio libre, no había nada. El patio era pequeño, estaba ocupado por los veinte chicos que jugaban al fútbol y sacaban a barrenazos a todo el resto. De esto ... a lo que hay hoy en día, que son edificios más o menos bien diseñados, que más o menos responden al proyecto educativo que tiene el centro.... Claro, ahí también está la iniciativa que haya tenido el propio centro, pero creo que los centros donde realmente ha habido ganas, ha habido una mínima planificación, hoy están bastante bien. Luego cómo está valorado el profesorado, creo que bien, hay mucha gente que dice que no, pero aquello de “más hambre que un maestro de escuela”...eso se acabó hace tiempo. Si que es cierto que antes, de pequeño, llegaba a casa y decía: -“Me ha pegado un profesor”, pues mi madre me daba otro y me decía: -“Esto porque tenía razón el profesor”. Hoy este tipo de actitudes ya no existen... igual un poco lo contrario, con algunas familias. Pero en general creo que la actitud que tiene la mayoría de las familias para con el profesorado tanto delante de sus hijos, como en el trato contigo, ha cambiado, y es más respetuoso... no más respetuoso, se valora más. Si tuviera que volver a escoger yo sería maestro, sí, sí, o jesuita (risas). Sí, sería maestro. Porque me gusta lo que hago...

Al final de la segunda entrevista le proponemos a Peru que utilice la metáfora de la balanza para sopesar lo que cree que ha ganado y ha perdido en estos veinte años largos de dedicación la docencia.

He ganado, yo creo, formación personal, he ganado satisfacción, he ganado dinero, también, ... he ganado... autoestima o el reconocimiento de la gente, el ver que la escuela está mejor, que haces una encuesta del grado de satisfacción y los resultados son muy buenos y eso te repercute... Pero fundamentalmente he ganado como persona, en general, tanto a la hora de saber comprender a los demás como que me comprendan a mí. Y lo que he perdido, pues ¡no lo sé! Por decir algo

¹⁶ En el estado de las autonomías no todos los funcionarios de igual nivel y años de antigüedad cobran el mismo salario, según Pérez, Sola, Blanco y Barquín (2004:133) “durante el año 2002 las percepciones anuales de un maestro sin trienios no sexenios oscilaron entre 20.768€ en Galicia y 25.134€ en Euskadi.”

salud, o porque metes muchas horas, o a veces te desanimas... pero perder, perder... no sé, como no sea la ocasión de haber hecho las cosas mejor no sé qué...de verdad...

Referencias

- Beltrán, F. (1992) La reforma del currículo. *Revista de Educación*. Número extraordinario sobre la Ley General de Educación veinte años después, 193-289.
- Boyano, F. J. (2000) El teñido. Problema abierto para el ámbito científico-tecnológico. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 87-89.
- Bransford, J. D. y otros (1999) *How people learn : brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Brown, A. L. (1992) Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings *The Journal of the Learning Sciences*, 2/2, pp. 141-178.
- Brown, A. L. (1994) The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23/8, 4-12.
- Coll, C. (1986) Bases psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 12-16.
- Coll, C. (2002) *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Del Río y Artigot, (1970) La dinámica de la programación en una institución de Educación General Básica. *Bordón*. 174-5, pp. 305-313.
- Delval, J. (1990) La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, pp. 75-80.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C. (1994) De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, enero.
- Hargreaves, A. (2000) Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 58-60.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- Hernández, F. (1996) Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico. *Revista Argentina de Educación*, 24, 49-68.
- Jeffrey, B. y Woods, P. (1996) Feeling deprofessionalized: The social constructions of emotions during a OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26, 325-343.
- Moreno, M. (1980) J. Piaget: entre el pasado y el futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre.
- Moreno, M. (1981) Qué es la Pedagogía Operatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, junio.
- Pérez, A.; Sola, M.; Blanco, N. y Barquín, J. (2004) Luces y sombras en la situación del profesional de los docentes españoles. En J. Carbonell y J. Gimeno (Coord.) *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Praxis, 127-141.
- Robertson, J. (2005) *Coaching Leadership*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- Sala, C. (1975) Primer curso de Pedagogía Operatoria ¿Aprender a imitar o aprender a descubrir? *Cuadernos de Pedagogía*, marzo.
- Sancho, J. M (1998) Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. M^a Sancho y M. Area. *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia: Editorial K R. Peru.p. 17-43.
- 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.

Stoll, L. y Fink, F. (1996 [1999]) *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
Tiana, A. (1983) La formación de los maestros racionalistas. *Cuadernos de Pedagogía*,
enero.

Agradecimientos

Queremos agradecer a José Miguel Correa, compañero de la Universidad del País Vasco, el habernos facilitado nuestro trabajo al ponernos en contacto con Peru Ibáñez.