

El individualista cooperativo y comprometido

Juana M^a Sancho Gil, Sandra Martínez y Julio A. García

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>



El individualista cooperativo y comprometido

Juana M^a Sancho Gil, Sandra Martínez y Julio A. García

“La vida no puede ser vivida sin una idea. Mas esta idea no puede tampoco ser una idea abstracta. Ha de ser una idea informadora, de que se derive una inspiración continua en cada acto, en cada instante; la idea ha de ser una inspiración (María Zambrano, 1987)¹.

“La idea de la voz de los profesores alude al tono, el lenguaje, la calidad, los sentimientos que se transmiten por la forma de hablar o de escribir de un profesor. En un sentido político, la idea de la voz de los profesores se refiere al derecho a hablar y a estar representado. Puede representar tanto la voz individual, única, como la voz colectiva, característica de los profesores frente a otros grupos” (Andy Hargreaves, 1996-1997:28).

Tomando contacto y construyendo la historia

Aunque Juana es de Zaragoza y conoce a un buen número de docentes que se hubiesen ajustado a los criterios de selección previstos en el diseño de la investigación², recabamos la ayuda de una colega de uno de los Centros de Profesores de Zaragoza. La decisión vino marcada por la necesidad de no elegir a personas con las que nos unía una relación profesional o de amistad. Le pedimos si nos podía poner en contacto con un profesor de primaria, con más de veinte años de experiencia docente, que estuviese dispuesto a colaborar en una investigación de este tipo. A los pocos días nos proporcionó un nombre y un número de teléfono y, tras una cordial conversación con Julio, acordamos realizar la negociación de su participación en la investigación y la primera entrevista, si era el caso, un sábado de mayo de 2005 por la mañana en su casa, en un pueblo cercano a Zaragoza.

Este primer encuentro con Juana fue fluido y afectuoso. Teníamos contactos comunes y experiencias próximas y enseguida nos pusimos de acuerdo sobre el sentido de su participación en el estudio y el proceso de trabajo. La entrevista comenzó de la siguiente manera: “Te pediríamos que hicieses una reconstrucción de tu historia de vida profesional y que resaltases los momentos que para ti han sido más significativos. Si te parece, podrías empezar desde que comenzaste a estudiar, cómo entraste a magisterio, etc.... Vas haciendo el relato y si encuentras momentos significativos de cambio, del tipo que sea, que te llevaron a tomar decisiones de uno u otro tipo, nos gustaría que los señalases”.

El contenido editado de la transcripción³ le fue devuelto a Julio, y sus observaciones y anotaciones dieron pie a una segunda entrevista. Ésta tuvo lugar también en su casa, el 27 de diciembre de

¹ Texto citado por Contreras, José (2002) La didáctica y la autorización del profesorado. Conferencia pronunciada en el XI *ENDIPE*, Brasil, 27 Mayo.

² 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, seis mujeres y seis hombres de seis Comunidades Autónomas (Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco, Aragón, Canarias).

³ Llevada a cabo por Max Muntadas, miembro del grupo de investigación consolidado Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías.

2005. Un día navideño e invernal, Juana y Sandra recorrieron en coche un helado paisaje entre Zaragoza y Movera. La entrevista se realizó en el salón de la casa de Julio, donde se sentía el calor del hogar. Al finalizar acordamos devolverle la transcripción, realizada por Sandra, y mantener contacto vía correo electrónico o teléfono, y así lo hicimos.

Tras la lectura y el análisis de las entrevistas y teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, el eje articulador del relato nos lo proporcionó Julio cuando en el segundo encuentro resumió lo que él consideraba los cuatro hitos más importantes de su vida profesional. Este eje se complementa con otras temáticas extraídas de las dos conversaciones que ayudan a contextualizar y dar sentido a su relato. 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 Julio (en cursiva la primera entrevista y en recuadro la segunda).

También le preguntamos a Julio si podría señalar un hilo conductor en su vida profesional que nos ayudase a dar título a su historia.

Yo creo que hay una constante que es, por un lado, la formación para desarrollar el trabajo que estás haciendo y no solamente la mía, sino una formación en equipo, con las personas que están contigo; o sea un trabajo en equipo que es la forma que tengo de entender la formación. Y del mismo modo que he dicho antes que era autoritario⁴, soy individualista y mucho, ese es el problema; pero eso no significa que por lo menos lo intentes, o lo puedas ir haciendo un poquito el intento. Aunque también en esto influye nuestra educación anterior, en la cual nos pusieron unas presiones que no había forma de quitarse. [...] Pero yo situaría ahí lo que sería el trabajo en equipo, la dignificación de la profesión de docente en genérico, por así decirlo, en cuanto a que realmente seamos profesionales, en relación al análisis de las situaciones, la búsqueda en la teoría de las soluciones y la aplicación práctica de esa solución.

Ha sido esta reflexión, en la que más que una contradicción encontramos un deseo manifiesto de trascender un rasgo de carácter que le podría dificultar el desempeño de su trabajo, la que nos ha dado un nombre para esta historia.

El compromiso religioso-social: de la ingeniería a la educación

Julio pertenece a una generación de jóvenes que en la década de 1970, es decir, la última etapa de la dictadura franquista, vehiculó su compromiso social a través de la participación en movimientos católicos claramente vinculados con los problemas del entorno. Esto le llevó a trabajar, a partir de los 17 años, en la parroquia de Cristo Rey en Las Fuentes, un barrio obrero de Zaragoza. Su llegada al campo de la educación, tras comenzar los estudios de ingeniería, primero en Zaragoza y luego en Madrid, se debe a una opción deliberada sobre la tipo de trabajo que más le satisfacía.

Comienzo o aterrizo en la educación a raíz de una serie de planteamientos de vida. Estaba estudiando ingeniería, no magisterio. Después de estar cuatro años por la universidad a vueltas con la ingeniería, llega un momento en el cual dices: -“¿Pero qué es lo que estoy haciendo a ratos libres, a qué dedico una buena parte del tiempo? Lo

⁴ Se refiere a un momento de la segunda entrevista en el que habla del cambio en el alumnado: *Digamos que vienen con menos carga represiva y en el colegio, en la escuela, hay menos carga represiva, y lo está diciendo una persona que es muy autoritaria en clase, ¡cuidado! O sea, que en clase cuando hay que atender, hay que atender, y no se puede hablar; pero sí que es cierto que el alumnado viene con otro tipo de experiencias.*

estoy dedicando a unos chavales, me encuentro a gusto con ellos, pues, qué mejor medio de vida que seguir dedicándome a eso”. Y dejo la ingeniería y me dedico a magisterio. Entro en la Escuela de Magisterio “Virgen del Pilar”, de la Iglesia, que por aquél entonces hacía dos o tres años que había empezado a funcionar, y allí es donde empecé a formalizar lo que hasta entonces era informal.

Julio realiza los estudios de Magisterio del plan 1971, fruto de la Ley General de Educación, que tienen como requisito de entrada no ya el bachillerato elemental, como había sido hasta 1968, sino el superior. Como las Escuelas de Magisterio seguían sin estar plenamente integradas en la estructura universitaria, existía una serie de centros llamados Escuelas de la Iglesia que impartían este tipo de estudios. Hoy todas ellas se han integrado en Universidades privadas o han desaparecido.

Julio llevó a cabo sus estudios de magisterio en Zaragoza mientras trabajaba en una institución de acogida y corrección social en San Sebastián. Tradicionalmente estos centros estaban regidos por órdenes religiosas, hasta el desarrollo de los ayuntamientos democráticos a finales de la década de 1970. La Escuela en la que Julio realiza los estudios le permite hacer el tercer año a distancia, asistiendo sólo a los exámenes, pero no le autoriza a hacer las prácticas en el mismo centro en el que está trabajando. Sea porque no lo consideran realmente una escuela, aunque los internos reciban allí la enseñanza, sea porque se suponía que las prácticas tenían que ser supervisadas.

Antes de terminar Magisterio estoy metido en grupos cristianos de compromiso social y el último año me voy a San Sebastián, a lo que entonces se llamaba reformatorio. Estoy trabajando allí durante seis meses, desde septiembre a febrero, momento en el que me obligan en la Escuela a volver a Zaragoza para hacer las prácticas. No me dejaron hacerlas en el sitio donde estaba. Fíjate, qué ridículo, porque yo estaba trabajando allí, además de cuidador hacía de educador.

Me hicieron volver a Zaragoza y entonces ya tuve que enganchar con lo que en aquella época era la mili que tenía pendiente. Seguí manteniendo el contacto y la relación, pero dejé aquello. Hice la mili y allí, lógicamente, ser maestro tenía también sus ‘privilegios’. Aunque al principio estaba metido en la cocina, luego pasé a programas de educación de adultos, de alfabetización. Al terminar la mili ya encontré trabajo directamente. Primero durante un año en un colegio privado, donde había estado estudiando toda la vida. Eso también fue chocante, lo de ser maestro en el sitio donde te has educado, en La Salle Montemolín, de aquí de Zaragoza. Luego aprobé las oposiciones, con lo cual al año siguiente empecé ya a trabajar [en la escuela pública].

Esta primera etapa de la trayectoria de Julio marca el sentido de una identidad personal y profesional volcada al cuidado del otro y comprometida con la educación y las problemáticas sociales.

¿Cómo conectar con los alumnos? Un pacto constitucional.

En su primera actuación como profesor en este centro privado, Julio como suele hacer todo docente novel, de forma consciente o inconsciente, repite los modelos que él ha experimentado como alumno durante bastantes años. El aprendizaje realizado en la Escuela de Magisterio le proporcionó un título pero no un bagaje docente con el que afrontar las situaciones de enseñanza. Este bagaje, en el que influyen el contexto políticosocial, las condiciones de trabajo y las

oportunidades de formación –además de la propia predisposición para aprender- se va adquiriendo con el tiempo.

El primer año, lo que hago en el centro privado es reproducir -supongo que como casi todos, ¿verdad?- lo que a mí me han enseñado. Me acuerdo que tenía un profesor de biología que nos hacía unos controles tipo ‘test’, que eran muy rápidos, con ítems muy concretitos de verdadero y falso. Pues yo durante el primer año daba conocimiento del medio y lo que hice fue controles tipo ‘test’ siguiendo el mismo esquema que me habían enseñado. Te queda claro y eres consciente de que la carrera lo que supone es eso, un título, pero que a partir de entonces es cuando tienes que empezar a aprender. Eso lo ves ahora con perspectiva, pero entonces a lo que primero recurres es a lo que te han enseñado a ti.

Aunque este primer impulso, que solemos tener la mayoría de los que nos dedicamos a la educación, queda matizado por la propia reflexión que Julio realiza sobre su trabajo, la influencia del contexto y los acontecimientos políticos del momento.

Llego al centro y lo primero que se me ocurre es hacer una constitución, entre comillas, acuérdate de qué año estoy hablando, estoy hablando del 79, del 78-79⁵, Cuando me planteo cómo me relaciono yo con estos chicos, cómo les entro yo... Me digo que hemos de llegar a un pacto entre ellos y yo, y como acabamos de aprobar una Constitución en España, entonces hacemos unas reglas. Los chavales en principio entran, luego... te sale, lógicamente, que tú quieres que esto no se te escape, esto te lo exigen, te lo piden, hay un cierto revuelo en el colegio porque: -“Mira este profesor, no está haciendo lo que tiene que hacer”. Es un colegio de frailes, entonces, retomas el tema. También te sale el ramalazo que llevamos dentro de que hay que seguir el programa... No echo la culpa a los demás. Así que los chavales, con ese humor crítico que les caracteriza, en la representación de final de curso me parodian como muy liberal al principio y luego: “- ¡Eh, muchachos! Aquí hay que hacer esto y hay que hacer lo otro y lo demás allá”. Es un enfrentamiento, por así decirlo, ante una situación concreta.

En su primera actuación como docente Julio experimenta la dificultad de introducir cambios en las estructuras de poder y responsabilidad de una institución profundamente jerarquizada en la que cada estamento conoce sus reglas de actuación –y como trasgredirlas y aprovecharse de la situación-. Cambiar los parámetros comporta un tiempo –del que el profesor no dispone- para interiorizar y ajustar las nuevas normas. Además de la necesidad de un espacio para resituar los comportamientos derivados del nuevo escenario y decidir los que pueden ser convenientes y aceptables y los que no lo son y por qué. También se enfrentó a la cuestión –hoy todavía no resuelta- de si la educación consiste, como sugería Gramsci, en contribuir a la formación de hombre y mujeres a la altura de su tiempo o en garantizar que el alumnado responda de forma conveniente a las preguntas de un examen.

La Quer Majari Calí⁶: un antes y un después

Nada más aprobar las oposiciones que le permiten trabajar en la escuela pública, Julio vive una de las experiencias más significativas de su historia profesional. Se trata del trabajo desarrollado en un colegio “creado en 1978 para la escolarización de la infancia gitana desescolarizada (de 5 a 16

⁵ España, después del interregno de la dictadura franquista se dotó de una Constitución democrática en 1978.

⁶ La casa de la niña gitana.

años), tenía como función principal servir de puente entre la chabola o la calle y la escuela normalizada” (Moreno, 1993:18). Esta iniciativa, llevada a cabo mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Conferencia Episcopal española, marcó el inicio de la atención escolar a los gitanos, de forma regular. La posibilidad de atender educativamente a niños y niñas gitanos significó “un gran paso para esta comunidad a la hora de contar con profesionales dedicados a trabajar con minorías étnicas”⁷.

Empecé a trabajar en un sitio también muy interesante porque los tres primeros años de funcionario estuve en la Quer Majari Cali, la escuela de niños gitanos. Una escuela que en aquella época se decía “escuela de filosofía puente”, donde se escolarizaba a los niños de etnia gitana, con intención de que luego pudiesen asistir a la escuela de su barrio. Eran tiempos, si recuerdas, en los que aquí en Zaragoza se montó un complejo, arriba en La Paz... Era un gueto, se hizo un gueto específico. Bueno, en Barcelona tenéis mucha experiencia de esas historias... No sé si lo recuerdas porque fue muy sonado.

Julio se refiere al fenómeno que se produjo en la Quinta Julieta que se convirtió en:

“una barriada donde vivían unas 170 familias gitanas procedentes de las chabolas de las antiguas graveras del barrio La Paz. En 1983 el Ayuntamiento construyó dicha barriada en las afueras de la ciudad para eliminar las chabolas existentes, así que surgió un núcleo marginal y segregado de la ciudad. Caracterizado por la falta de servicios, el desempleo y las ocupaciones temporeras, la conflictividad social, la irregularidad en la asistencia escolar y, en suma, por la lucha por la supervivencia. Todo ello unido a unas características y costumbres propias diferenciadoras [de este grupo] del resto la sociedad urbana” (Moreno, 1993:18).

Aquello luego se desmanteló, pero nosotros lo que hacíamos era atender a los chavales. El centro estaba dividido en dos partes, uno en La Paz y otro en La Cartuja Baja, que acogían a niños de todo Zaragoza, y que eran transportados en autobuses. Íbamos a los asentamientos, aquí mismo, por ejemplo, en la fábrica de Los Conguitos, que le llamábamos así, había unas cuantas chabolas. Ibas a las ocho de la mañana a levantar al chaval de la cama, a cogerlo, montarlo en el autobús y llevarlo al cole. [...] El edificio pertenecía a la Caja de Ahorros, la estructura por así decirlo correspondía al Arzobispado y el Ministerio, lógicamente, era el que ponía el profesorado, y éramos, propietarios provisionales e interinos...

Allí estuve tres años trabajando con niños de etnia gitana. Con una filosofía que era trabajar para un futuro, no para el presente, así de claro. Pero bueno, luego aquella escuela, al cabo de unos años, hizo lo que tenía que hacer, desapareció y se montó, a partir de los educadores que allí estaban, el planteamiento actual de compensatoria⁸, en la cual es el educador el que apoya al centro y a la asistencia de esos niños a la escuela.

⁷ http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/03_04_3.htm [consulta realizada el 23 de enero de 2007].

⁸ El Título V de la Ley Orgánica 1/1.990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE nº - 238 de 4 de octubre, trata “de la compensación de las desigualdades de la educación”. En su articulado se encuentran afirmaciones tales como: “Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello”. “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (Artículo 63). El desarrollo de esta ley sirvió para escolarizar a colectivos con un acceso difícil a la educación como, por ejemplo, el de los hijos e hijas de los trabajadores de circo.

Algo muy diferente de lo que hacíamos nosotros. Era un primer paso, llevábamos esa filosofía.

El trabajo con un colectivo históricamente desescolarizado constituye su primer momento de conciencia de la necesidad de construir una profesionalidad docente no reproductiva que la Escuela de Magisterio no le había permitido vislumbrar.

En el trabajo con los alumnos de etnia gitana no te puedes plantear una clase tradicional. Llegas al colegio de la Quer Majari Cali y se te ‘caen’ todos los esquemas. Allí no puedes pretender llevar un libro, en absoluto. Primero porque el libro lo puedes tener hoy, pero mañana ya no lo tienes. Estamos hablando de unas condiciones materiales de vida de los chavales tremendas. Entonces lo que tenemos que hacer es montar otra cosa. Pues yo qué sé, un mercadillo, en el cual a los niños les damos dinero de plástico o de papel y ellos tienen que aprender a comprar y vender durante todo el día, y a guardarse suficiente dinero, porque al final de la tarde hay una película de cine que proyectamos y que les vamos a cobrar cinco pesetas para verla. Tienen que comer con ese dinero y comprar distintos elementos. Hemos ido antes a pedir por allí, por diferentes sitios y hemos conseguido traer algunas cosas para que se las puedan llevar a casa y las puedan comprar. Hay un banco donde también pueden guardar el dinero. Entonces el concepto de educación cambia totalmente, es totalmente diferente y distinto.

Desde los inicios de su carrera docente Julio es consciente de todo lo que le queda por aprender. De este modo, la búsqueda y participación en diferentes modalidades de formación marca una línea de continuidad –que hoy sigue viva– a lo largo de su vida profesional.

Como estamos comenzando en esta escuela, vamos a Barcelona para ver qué se está haciendo allí. Como siempre los catalanes nos llevan un poquito de ventaja... y es bueno aprender, hay que acudir a las fuentes. Pero es un comienzo, es un comienzo duro y te rompe todos los esquemas que llevas sobre el aprendizaje.

La experiencia de la *Quer Majari Cali*, aunque su planteamiento respondiese más a la caridad cristiana que a la equidad social, representa un ejemplo de lo que hoy se entiende por *aprendizaje personalizado* y comienza a ser la nueva bandera de la educación actual (OECD, 2006).

El aprendizaje consiste básicamente en lo que llamamos los conocimientos básicos: leer, escribir, contar, sumar, restar, multiplicar y dividir. Y allí es donde tienes que situarte y allí es donde tienes que ver cómo puedes hacer para motivar a ese niño, para que realmente eso sea de su interés y encima le sirva. Por ejemplo, para leer y escribir, ellos lo único que ven, o veían en aquella época, era su interés por sacarse el carné de conducir. ¡Todos querían sacarse el carné de conducir! y era claro: -“¡Eh! Si no sabes leer y escribir no puedes sacarte el carné de conducir”. Bueno, pues, esa era la motivación y te lo decían así. Lógicamente lo de las cuentas lo llevaban muy bien, en eso no tenían problemas y se sentían motivados. Bueno, pero también había que hacerlo de forma especial.

La salida de esta escuela, después de estar tres años, para dedicarse a *recorrer la geografía aragonesa* como *propietario consorte provisional*, respondió a razones personales.

Es una decisión familiar. En un momento determinado es más importante el tema de la familia. Tenemos un hijo pequeño y prima más el concepto de familia y atención al

'churumbel' que nos acaba de venir y al que hay que dedicarle tiempo; hasta entonces te has permitido hacer toda esta serie de cosas porque no has tenido que atender a un hijo o [con tu pareja] te has atendido mutuamente. Y eso, significa un cambio.

Cuando tienes hijos hay un cambio, porque no tienes la misma disponibilidad de tiempo que has podido tener hasta entonces para marcharte, como cuando me fui a San Sebastián, o para dedicarme de forma intensiva... Para levantarme a las siete y media de la mañana para ir a llevar a los chicos en el autobús a la escuela. Claro, tienes que compartir tareas de atención al chaval que tienes y procurar sacar tiempo. Así que ya no es lo mismo. Las jornadas entonces eran desde las siete y pico que te levantabas hasta las seis o siete y pico que llegabas, porque hacíamos otra vez el recorrido de vuelta para dejar en sus barrios a los alumnos con el autobús. Hacíamos jornada continuada [comíamos alumnos y maestros en el colegio] y hacíamos turnos y, al que le tocaba ir en autobús, tenía una hora más de trabajo. Terminábamos a las cinco, pero con una hora de autobús. Esto si no ocurría nada en el autobús, si ocurría, luego tenías que resolver el tema...

Cuando Julio deja el colegio la *Quer Majari Cali* algo importante se queda con él. Algo que llevará consigo y hará crecer a lo largo de su vida profesional. La experiencia de Julio en estos primeros años y la influencia que tiene en su trayectoria posterior constituyen una evidencia encontrada en distintas investigaciones sobre el profesorado novel que indican la importancia de este periodo en la constitución de la identidad docente (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

Me voy a Remolinos que está relativamente cerca. Allí se produce ese cambio a la escuela 'normal' ¿Cómo adaptas todo lo que has estado viviendo en estos sitios, tanto en San Sebastián, como en la Quer Majari Cali, al entorno donde estás? Lo que sí creo que me llevo es un bagaje emocional y de relación que es en lo que has fundamentado la relación con los alumnos. No tanto a nivel academicista, porque las notas... ya te puedes imaginar que no tenían más interés que el puramente motivador en un momento determinado o de evaluación propia del proceso en cuanto a ti y en cuanto al alumno. Pero, vamos, no el carácter que pueden tener, por la preocupación de los padres por el sobresaliente, la matrícula, el progreso adecuadamente o necesita mejorar, en un centro normalizado, como podemos estar hablando ahora del de Remolinos. Es un contraste, es un contraste fuerte. Luego también llegas de provisional, sabes que vas a estar un año, ¿hasta qué punto puedes plantearte hacer cambios?... Es complicado.

Propietario provisional consorte e itinerante

La década de 1980 se caracterizó, entres otras cosas, por una gran expansión del sistema educativo como fruto del desarrollo de la LGE, los pactos de la Moncloa y la euforia de los primeros pasos de la democracia; pero también por una gran inestabilidad espacial en los puestos de trabajo del profesorado. De ahí que Julio, como otros muchos docentes, se dedique a recorrer con su mujer - que también es maestra y consigue estabilizar su plaza antes que él- parte de Aragón: Remolinos; Villamayor; Andorra -lo que significa un cambio de provincia, de Zaragoza a Teruel-; Saviñán - vuelta a la provincia de Zaragoza-; Alpartir, Calatorao, lugares en los que sólo permanece un curso; Santa Isabel (15 cursos) y Villamayor, donde está desde 2004.

Cada año que llegas nuevo de provisional a un sitio, el sitio está organizado con unas leyes, entre comillas y con una convivencia educativa determinada, con un estatus. Entonces lo que haces es adaptarte. No queda otro remedio. Haces un proceso de

adaptación. Esto es otro hito fuerte, otro de los hitos fuertes. Yo creo también que por eso me meto [en la dinámica de los centros], porque me voy dando cuenta de que hasta que llegue a situarme en un sitio, donde pueda llevar a efecto mis planteamientos [va a pasar tiempo]. Entonces lo que haces es decir: -“Aquí tengo que estar un año, pero no puedes quedarte al margen”. Así que tratas de influir en lo que puedes influir. Tratas de hacerlo, no me paro quieto. Pero no es un proyecto que puedas determinar, que puedas planificar y que puedas luego desarrollar, para eso no hay tiempo, por lo que esos períodos no sirven para eso, pero algo queda.

A pesar de esta falta de continuidad espacio-temporal y profesional Julio no se queda al margen, sino que participa, aporta y aprende.

Comenzamos, por así decirlo, el periplo por la geografía aragonesa, que es muy interesante también, porque la verdad es que conoces sitios, lugares, vives en ellos... Gentes, compañeros, profesionales que te van dando una visión muy, muy amplia de todo [...] En Andorra había un grupo muy majo [...] sobretudo los del colegio de educación especial Gloria Fuertes. [Dabas] lo que te tocaba en cada uno de los sitios donde ibas. Unas veces primero, otras veces -era todavía la EGB- ciencias, matemáticas, conocimiento del medio y tecnologías. Otras veces te tocaba dar, pues yo qué sé, cualquier cosa, ya sabes cómo va esto... Es un plan a veces muy interesante, sobretudo por lo que supone de formación, de cambio.

Cuando estoy en Alpartir, me meto en el tema del área de educación física. Era un área que me había gustado, había hecho cosas y estaba dando la educación física. A los maestros nos tocaba y yo no tenía inconveniente y la daba. Pero me introduzco en ello y sí que me supone también un hito y un cambio. Primero porque me sirve para poder planificar un período largo de actuación educativa, para poder fundamentar más mi práctica. Además se me da la oportunidad de formarme en un área específica. Por eso pienso que es estupendo. Esto debería estar institucionalizado, periódicamente cada x años, un período de lo que llamamos “año sabático”.

En parte los deseos de Julio para su profesión se han cumplido ya que desde hace unos años las Comunidades Autónomas suelen abrir convocatorias anuales de *licencias por estudio*. La obtención de este tipo de permiso remunerado durante un año permite al profesorado la realización de estudios académicos relacionados con un área o especialidad; o de proyectos de investigación o de desarrollo curricular que incidan directamente en la práctica docente y en la mejora de la calidad de la enseñanza. La diferencia con la experiencia de Julio es que tienen un carácter individual y no generan masa crítica ni trabajo en equipo.

La reforma de la enseñanza y la especialización en la Educación Física

El tercer momento de cambio en la trayectoria profesional de Julio está relacionado con una importante iniciativa de formación planeada por el Ministerio de Educación en la mitad de la década de 1980, vinculada a la reforma de la educación. El plan de estudios que regía la formación de Julio como profesor de EGB implicaba, sobre el papel, una especialización en Lenguas, Matemáticas, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, aunque en la práctica, el profesorado continuaba siendo *generalista*, ya que tenía que estar dispuesto a enseñar prácticamente todas las áreas del currículo. Además, seguía siendo una formación no universitaria. De ahí que, para Julio, la posibilidad de formarse como especialista en un área de su interés: la educación física; de hacerlo en la universidad y relevado de sus tareas docentes, pero con una

fuerte vinculación con la práctica y con una idea de trabajo colaborativo que continuaba más allá del periodo formativo inicial, significase un antes y un después en la construcción de su identidad docente.

Éste fue un hito también importante, lo que estábamos diciendo de las especializaciones correspondientes al nivel. Te pones en manos de los especialistas de la universidad. [Esto resulta importante ya que] desde que he acabado la carrera, estamos hablando del 87 y yo acabo en el 78, son nueve años y la educación pues ha ido avanzando y más en esos años. Entonces, para mí supone un hito muy importante todo lo que significa la reforma educativa, sus principios, y encima llevarlos a efecto dentro de un área tan interesante como la educación física. Esto me hace plantear y planificar un trabajo que posteriormente voy a desarrollar, además, en un mismo centro.

Hago la especialización aquí, en la universidad de Zaragoza. Nos conceden seis meses para poder hacerla. Y después, la práctica. A partir de entonces comienzo como maestro especialista en educación física. [...] Con lo cual, el cambio es brutal. Trabajo en un mismo centro, que es el de Santa Isabel, donde ya tienes la posibilidad -aunque yo voy de provisional todavía dos años, pero ya me puedo quedar como definitivo- de llevar a efecto ese planteamiento.

Un proyecto que sigue desarrollando y profundizando mediante actividades de formación permanente.

El primer cuatrimestre, era de contenido teórico, el segundo era práctico y en el tercero seguías haciendo actividades prácticas, pero tenías que estar adscrito a un Centro de Profesores (CEP) y formar parte de un seminario. Surge como una obligación, para hacer un seguimiento de tu desarrollo. Me parece correcto, nos da también una motivación y una forma de trabajar estupenda, que es la de compartir con compañeros tus mismas inquietudes. En el centro compartes con los compañeros pero lógicamente, con el de la especialidad no puedes compartir y que las escuelas sólo tienen un especialista de Educación Física. Trabajamos a nivel de formar parte de distintos seminarios... eso te va haciendo cuestionar tu práctica docente. Esta preocupación viene por el trabajo en los seminarios y en los grupos de perfeccionamiento. En la escuela a las personas les hablas y la verdad es que... no sienten, no hay una preocupación excesiva. Pero en mi caso particular sí que la hay porque ves el tema de la especialización y puedes dar tu opinión o por lo menos concienciarte, que es de lo que se trata, de tener conciencia y opinión personal.

Julio encuentra la forma de canalizar junto con sus compañeros de especialización unas inquietudes, preocupaciones e intereses que le resulta difícil compartir con quienes trabajan en su mismo centro.

Formamos un seminario en el que llegamos a ser cerca de setenta u ochenta personas en Zaragoza, del cual soy un miembro más que trabaja junto con los demás, para dar salida a esa inquietud que nos supone una especialidad nueva. Un campo nuevo para nosotros como el de la Educación Física, ver cómo podíamos llevar todas esas teorías a la práctica. Vamos a lo de siempre, un cursito de seis meses, que fue de los primeros que se hizo desde la Universidad, de trescientos créditos y luego otros meses de prácticas, te acerca a todas esas teorías nuevas. La verdad es que nos vino muy bien, porque fue un año sabático y de actualización, de cómo la podíamos llevar a cabo. Era una reflexión que queríamos hacer entre todos, dentro de un equipo y dentro de un grupo. En realidad

no se hablaba tanto de investigación – acción; sino más bien lo que nos preocupaba era el día a día, lo que le preocupa muchas veces al maestro: -“Bueno, mañana tengo a los niños ahí, la teoría es ésta, pero... yo mañana ¿qué hago con los niños para que aprendan esto, para que aprendan lo otro, para que aprenda lo de más allá?”.

Los primeros pasos de la reforma educativa, que se llevaron a cabo de manera dilatada y vacilante⁹, estuvieron orientados por una determinada filosofía de la educación que guiaba el trabajo del Centro de Investigación Aplicada a la Educación (*Centre for Applied Research in Education*) de la Universidad de Norwich, creado por el carismático Lawrence Stenhouse¹⁰. Concepciones como el desarrollo del currículo en los centros como un proceso de investigación permanente; la investigación en la acción; la evaluación iluminativa y democrática; el profesor como investigador; la formación basada en el centro, etc.¹¹, que revalorizaban el papel de los docentes, resituaban al alumnado en el centro de la acción pedagógica y significaban una vía de superación de la dialéctica teoría-práctica, conectaron y captaron el interés y la atención de los docentes más inquietos e innovadores. El seminario organizado en Málaga en 1984 sobre Investigación en la Acción, en el que participaron, entre otros, John Elliott, Barry MacDonald y Saville Kushner¹², supuso una plasmación de estas perspectivas en el discurso sobre la reforma. Un buen número de actividades de formación –nunca las suficientes– siguieron esta aproximación y para muchos de los que las promovieron o participaron en ellas, como el propio Julio, significó un cambio cualitativo sin retorno¹³.

La reforma... la LOGSE, con todo lo que supone de reforma; de alguna manera... no, de alguna manera no, realmente supone un cambio fuerte. Un cambio fuerte en mí y, lógicamente, en las personas de las cuales estoy rodeado en ese momento. Por un lado, por lo que suponía en el aspecto de meter dentro de la primaria la Educación Física, igual que otras especialidades. ¡Con todo lo que eso significaba! Y por otro lado, todo lo que suponía de trabajo de equipo, con todo lo que de eso se hablaba en la LOGSE... sobre todo se hablaba, si recordamos, de Investigación – Acción. Nosotros formamos un grupo de Investigación – Acción, un grupo pequeño de cuatro miembros que se centra sobre todo en la reflexión sobre la práctica desde la teoría, para enganchar otra vez con la práctica, los famosos bucles de mejora.

Luego evolucionamos hacia la Teoría Crítica. [...] Estuvimos dentro del CPR¹⁴ durante unos cuatro años y, como todos los seminarios, tenemos que hacer al final la memoria. Vamos incluso a Valladolid, porque vino Kemmis, no fue Wilfred Carr, perdón. Con el libro me confundí entre Carr y Kemmis¹⁵. También Elliott fue a Valladolid con su idea

⁹ En 1999, Juana escribía para una revista chilena: “De este modo, una reforma que comienza en 1983, experimenta un giro copernicano en 1987, no cuenta con una ley marco hasta 1990, no se generaliza hasta 1996 y nace “sin dote”, es decir, sin una ley de financiación; es una reforma que nace envejecida, a contrapelo, cansada y pobre” (Sancho, 1999:43).

¹⁰ Ver Stenhouse (1985; 1987),

¹¹ José Gimeno y Ángel Pérez (1983) fueron los primeros divulgadores y promotores de estas ideas.

¹² Ver Elliott (1986).

¹³ Sin embargo, tal como hemos argumentado en otro sitio Sancho y Hernández (2004), muchas de estas nociones se fueron desdibujando por el giro que tomó la reforma desde que el Ministerio decidió adoptar el Diseño Curricular Base y las concepciones educativas que lo inspiraban.

¹⁴ Centro de Profesores y Recursos.

¹⁵ El libro de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, publicado por Martínez Roca en 1988, fue un referente fundamental para los educadores que siguieron esta perspectiva educativa.

de Teoría Crítica, Investigación – Acción, a unas Jornadas que hacían entonces¹⁶. Estuvimos allí, situándonos y viendo por donde iban los tiros. Eran macro-jornadas, quinientas personas o algo así. Y... bueno, estábamos trabajando a este nivel. [...] Eso, lógicamente, lo estoy transfiriendo posteriormente al seminario grande [se refiere al de EF].

Era una época en la que los seminarios, cursos y grupos de trabajo de los Centros de Profesores y Recursos estaban llenos.

También soy coordinador durante un año del seminario de EF de un CPR, y el del otro CPR -aquí en Zaragoza hay dos- lo llevaba el compañero que era asesor de Educación Física. Yo le ayudaba siendo coordinador de uno de estos seminarios. Luego nos juntábamos todos y el asesor era el coordinador, pero cada grupo trataba de especializarse en un tema, por turnos, porque tratábamos muchísimos y se quedaba muchísima gente sin poder entrar a los grupos. Eso también es otro cambio total y absoluto de lo que está ocurriendo ahora. Ahora el seminario pretende seguir funcionando, ha ido evolucionado. No voy a decir que los CPRs estén vacíos, porque no es cierto; pero sí que cuesta que la gente enganche a veces en cursillos. Van los funcionarios en prácticas porque tienen que ir obligatoriamente. Pero entonces, en este seminario, sobraban siempre un montón de solicitudes, y era una pena, tal es así que lo que se hizo fue hacer una especie de seminario paralelo; pero, lo de siempre, en cuanto a lo de burocracia, que es una historia. A nosotros que más nos daba ser noventa que cien, al revés, más gente, más aportamos y además nos juntábamos luego todos. Pero en cuanto a la burocracia, pues ya sabes como hay que hacer las cosas... pues hay seminario A y seminario B.

En la perspectiva del tiempo transcurrido Julio constata un cambio importante en el compromiso del profesorado con la formación. La euforia de trabajo que existía en torno los recién creados Centros de Profesores ha ido disminuyendo con el tiempo y, como señalan algunos de los docentes que han participado en esta investigación¹⁷, parecen alejados de las necesidades del profesorado y los centros.

El hito de la dirección

En 1991, tras once años de trabajo en la escuela pública y nueve destinos, Julio estrena plaza como propietario definitivo. La perspectiva de permanencia a más largo término en una misma escuela le lleva a asumir la responsabilidad de participar en la dirección del centro. La época en la que Julio se compromete con la dirección de la escuela durante ocho años, los primeros cuatro como jefe de estudios y los siguientes como director, coincide con la implementación de la LOGSE y el desconcierto que supone la interpretación de una ley que por una parte parecía querer promover la autonomía de los centros y por la otra dar más poder al director y al Consejo Escolar. Que parecía dar más libertad al profesorado y los centros para desarrollar el currículo, mientras los regulaba con descripciones prolijas y un léxico poco inteligible para el profesorado y los propios

¹⁶ Entre 1990 y 1997 se celebraron tres encuentros internacionales relacionados con la El la investigación-acción y la teoría crítica, en Autoría compartida (1995) se puede consultar el contenido del llevado a cabo en 1992. En octubre de 2007, se celebrará el *IV Congreso Internacional sobre Investigación-acción participativa*.

¹⁷ Ver Sancho, Cid y Fernández (2006) y Hemosilla, Sancho y Ordiales (2007).

formadores¹⁸. Además, no existía una formación específica que preparase al profesorado para las tareas de dirección. Así que Julio fundamenta su trabajo en todo su bagaje formativo anterior y trata de poner en práctica las ideas educativas que ha ido desarrollando.

Este proceso también me influye¹⁹. Cuando cojo la jefatura de estudios del colegio en el que estoy con otra compañera, se produce un cambio en relación a otro tema también de la reforma, el aspecto de la dirección de los centros. Hasta entonces era el director el que lo llevaba todo. No había secretario... era el último que llegaba, el más joven. Y entonces se introducen los tres miembros del equipo directivo y junto a dos compañeras formamos un equipo. También tratamos de llevar la teoría a la práctica y eso nos supone unos planteamientos diferentes a lo que hasta entonces pretendíamos, lo que habíamos estado haciendo y se había hecho en los centros. Estamos más por la labor de que el claustro sea realmente el que decide. La ley, si recordáis, en este punto tuvo sus más y sus menos, no estaba claro. Se le daba o se pretendía darle, por un lado, mucha responsabilidad al equipo directivo, más al director, a lo que ahora se vuelve otra vez. [...] Se le quitaba competencias al claustro y a nosotros... se introduce los Consejos Escolares, también como órganos participativos, inclusive con mayor poder. El Consejo Escolar tiene más poder que el claustro en un momento determinado. Entonces lo que hacemos es... tratar de llevar a la práctica lo que nosotros pensamos que es el centro y tratar de formar un equipo de trabajo, en el cual las deliberaciones las tomamos entre todo el claustro, que era el que determinaba y decidía. Y desde luego se contaba, a través del Consejo Escolar, con los padres; pero inclusive antes. O sea, al Consejo Escolar ya se llegaba con los acuerdos negociados, que es de lo que se trataba. Es decir, había todo un proceso de información, de debate, de negociación en la toma de decisiones que hacía que cuando se llegaba al claustro, al consejo, esos temas ya habían sido consensuados anteriormente. Tratamos de apoyarnos en los equipos de ciclo, que hubiera negociación, que hubiera trabajo. Tratamos de que los papeles, entre comillas, realmente sirviesen para algo, que no fuesen una copia de nada, que hubiese un auténtico proceso de información para todos, un contraste de mi propuesta con la que tuviesen los demás. En fin, todo un proceso.

Julio intenta que el paso por la dirección no tenga un carácter burocrático sino pedagógico. Utilizando los términos actuales tan en boga en los países anglo, busca desarrollar un liderazgo pedagógico propiciando su propio aprendizaje y el de todos los integrantes de la escuela (Robertson, 2005).

Llevamos a cabo formación en el centro, con distintos tipos de seminarios, empezamos con el tema de la lectura... basada en el proceso [constructivista de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro...]. Al estar en Educación Física no lo vivo tan de cerca. Pero claro, soy el jefe de estudios, entonces no me cabe otra que ponerme al día, con la ayuda de los asesores, de la asesora del CEP, que viene y nos ayuda. Además, es curioso, porque nuestro centro era un centro en el cual había una serie de personas con mucha edad, mientras los que entramos en el equipo directivo éramos los jóvenes, en aquel momento. Estoy hablando de hace diez años. Yo era de los últimos que había llegado al centro. Las

¹⁸ Delval (1990) consideraba que en los primeros documentos propuestos para la reforma de la enseñanza derivada de la LOGSE se había introducido una terminología compleja e innecesaria, que confundía más que ayudaba a comprender las intenciones de los reformadores. Mientras advertía que los documentos estaban escritos en una prosa farragosa que no invitaba a la lectura.

¹⁹ Se refiere a su trabajo en el seminario de Investigación en la Acción.

personas se han ido jubilando prácticamente todas, pero creo que demostraron también su buen talante profesional cuando fuimos capaces todos de hablar, de negociar, entre comillas. Por un lado, todo el tema de vocabulario que sí es cierto que era duro en la LOGSE. Se decía siempre, antes de empezar a hablar: -“Vamos a ver qué significa cada uno de los términos”. Es lógico, en todos los grupos hay primero que negociar qué estoy entendiendo yo de lo que estamos hablando y qué es lo que estás entendiendo tú, porque podemos emplear las mismas palabras, pero no significan lo mismo ni para ti ni para mí. Sin embargo, sí que es cierto que todos somos capaces de engancharnos; pero también somos conscientes y respetamos las distintas edades, las distintas etapas y las distintas posturas. Pero sí que nos enganchemos en ello y se produce un avance en lo que sería el contexto general. Es significativo el buen ambiente que había en cuanto a las relaciones de la gente, pues... se celebran los cumpleaños, nos invitamos a casa de unos y otros, en las festividades nos íbamos a comer a un sitio o a otro, en las jubilaciones participaban las familias de los que se jubilaban. Todo esto significa... que hay una relación. Teniendo claro... porque sino esto se confunde, que somos compañeros y otra cosa es ser amigos. Pero seamos amigos o no seamos amigos, tengamos nuestros intereses o se produzcan situaciones complicadas, por lo menos existía esa relación de compañerismo. Esa relación de buen compañero sí que se llevaba. Luego lo piensas y dices: -“Pues sí, hicimos esto, hicimos lo otro...”.

El ambiente creado y el trabajo realizado durante los primeros cuatro años de formar parte del equipo directivo le llevan, en el siguiente mandato, a asumir la dirección.

Luego paso a ser director. La compañera es destinada a otro centro y entonces yo paso a ser director y seguimos en la tónica; y es importante también que en el centro haya habido una continuidad ya que en los colegios públicos esto es complicado y difícil. Por eso es importante.

Tras cuatro años como director y un incidente que le resulta doloroso, la trayectoria profesional de Julio entra en una nueva etapa, caracterizada por su deseo de volver ser tutor y de dedicarle más tiempo a la formación. Como consecuencia de dos decisiones importantes: dejar la dirección y la especialidad de Educación Física. Antes de hablar de esta nueva etapa nos detendremos en las razones que le llevaron a dejar tanto la dirección como la especialización.

La incomprensión y la falta de apoyo

El recorrido de Julio por la educación, desde su adolescencia, ha estado guiado por el interés y compromiso con el trabajo docente y sobre todo por la idea de establecer relaciones fructíferas con los padres, las madres y la comunidad. Pero en los últimos años siente que en torno a esta relación están sucediendo dos cambios importantes: el aumento de las actitudes permisivas y sobreprotectoras de las familias y la politización (o *partidización*) de los municipios. Estos cambios, en su experiencia vivida, contribuyen a la transformación de las situaciones creadas y los significados construidos.

Hay también cosas que te marcan y concretamente tienen que ver con el tema político, con el tema padres, con el tema de la relación con los padres y su relación con los políticos. Y cuando los políticos son padres, pues todavía mucho más y peor. A lo largo de la vida hay una serie de hechos y todos van ligados un poco a este tema: mi relación con la asociación de padres. En los distintos centros que he estado y en el que estoy

ahora he pretendido siempre que sea un trabajo común y conjunto. Creo que la mayoría de las personas también lo entienden así. Salvando también que a todos nos gusta que nos laven la cara y nos digan lo majos que somos, lo bien que lo hacemos; a mí el primero. Fíjate qué chulo soy, qué guapo soy y qué bien hago las cosas y demás historias. Si eso se traduce en un desarrollo del centro correcto, en cumplir los objetivos que te propones y demás, pues me parece estupendo. Pero cuando lo que hacemos es ver en los centros donde estás que los representantes del ayuntamiento ya no van solamente a ver en qué pueden ayudar sino que van a decir: -“Es que mi partido va a dar ahora y el partido anterior no ha dado...”. -“Es que yo como persona, como elemento político dentro de un partido, proporciono al centro esto, esto y esto y lo hago desde mi poder...”. Y al revés: -“Si no estoy de acuerdo contigo o si tengo un problema contigo, un problema de mi hija, alumna tuya contigo. Entonces eso ya no es problema de un padre con un maestro, no, no, es problema del partido con el director del centro, ni siquiera con el profesor de educación física...”.

El ambiente creado por este tipo de comportamientos, que llegó a convertir un hecho cotidiano y trivial de la escuela en una seria acusación, sumió a Julio en un gran desconcierto y le produjo una gran tristeza.

Eso me ha ocurrido en un par de ocasiones y la última fue dolorosa porque te das cuenta que ante un suceso equívoco, un suceso que realmente no es nada, que cuando lo piensas y lo piensas y lo piensas, dices: -“Pero ¡Dios mío!, si lo único que hice a las dos muchachas que estaban en la fila que estábamos haciendo, ensayando un desfile para carnaval, fue cogerles de la ropa y decirles: -“¡Chicas que es por aquí...!”. Y eso se traduce en [acusación de] lesiones, en fin, ¡para qué te voy contar!.... Te puedes imaginar, se saca de quicio, se lleva, o se pretende llevar a una confrontación política que no sé qué tiene que ver, porque yo no soy ningún elemento político como director del centro. Entonces era profesor de educación física, o sea, la actuación había sido como profesor de educación física, con lo cual, no se desliga nada, no se tiene en cuenta nada, si no que se va a: -“Pues vamos a hacer que, que el director se vaya, vamos a echar a este director porque...”.

El problema parece estribar en que una de las chicas era la hija del representante el ayuntamiento y las cosas comenzaron a crecer y descontextualizarse, produciéndose un fenómeno de *distorsión* de la realidad aprovechado por algunos para *ajustar viejas cuentas*.

... te das cuenta de lo que te supone primero emocionalmente, porque es un palo, en ese momento el desarrollo de las críticas, los enfrentamientos. Se empiezan a decir y sacar cosas que, que, que, no, no, dices: -“¡Dios mío!”. Empiezan a aflorar por todos los lados desencuentros anteriores, por así decir. O te empiezan a sacar tu carácter que es tal, que es esto, que es lo otro. Yo tampoco me lo planteo ni como un plebiscito dentro del centro, ni nada de eso, únicamente informo de las situaciones para que la gente pueda contrastar las informaciones que van produciéndose por estas otras personas. Se aprovecha esto, había un enfrentamiento dentro de la propia APA entre unas personas y otras, y también se aprovecha esto como un elemento más de enfrentamiento entre las facciones, por así decirlo... Vas a buscar apoyos en la Administración y te das cuentas de que la Administración no apoya.

[Te dicen:] -“No, no, perdona, tú eres director, tú eres Administración también”. Y dices: -“Sí, por eso pido apoyos de la Administración”. -“No, no, no, la Administración a ese nivel, no, no, no”. Viene el inspector, se reúne con los otros, trata de poner calma y

demás y me dice, que quien lo tengo que arreglar soy yo y quien se tiene que bajar del burro soy. Yo sé que me tengo que bajar del burro, entre comillas, yo sé que soy el director y que tengo que dar la solución al tema, pero, pienso, bueno, repito lo mismo, que cada uno tiene que asumir su parte de responsabilidad y repito, no de culpa, sino de responsabilidad dentro de la situaciones. Cuando la responsabilidad la afronta solamente una parte, pienso que entonces no funciona bien el tema. Los mismos compañeros en principio te dicen que sí, que sí, que sí, pero, sinceramente, te encuentras solo o con aquellos del equipo con los cuales estás compartiendo. Supongo que esto le pasará a todo el mundo que tenga responsabilidades, tampoco lo voy a sacar de madre. Quizás yo es que estaba acostumbrado a vivir muy bien y que estas cosas no me habían ocurrido muchas veces, supongo que habrá gente que le ocurrirá esto más a menudo. Pero sí que de alguna forma te marca, te marca bastante y te produce un cambio, un cambio en la forma de ver las cosas, repito, no en el trabajo con los niños. Eso es lo que pretendo, hay un período de tiempo en el cual las heridas producidas hacen que no te acerques a determinadas situaciones o que huyas un poco de las situaciones de más relación. Sobre todo porque la sociedad está muy sensibilizada con todo el tema de las relaciones de adultos y niños...

Finalmente se solucionó... de aquellas formas. Haciendo un paréntesis. Por mi parte hubo una llamada a las personas, un reconocimiento por mi parte de que en ningún momento se había producido ese hecho, en ningún momento se habían producido esas situaciones que me estaban diciendo y que, desde luego, si ellos pensaban que yo había hecho algo malo, que me disculpasen, que no lo pretendía. Los otros no correspondieron. Como se dice vulgarmente, la cosa se quedó en suspenso, se quedó allí.

Es decir, a él nadie se le disculpó ni asumió el daño emocional y moral que pudiera haber sufrido. Julio salió de este tema profundamente sensibilizado, más cauteloso y menos confiado, pero con el mismo deseo de realizar bien su trabajo, de seguir aprendiendo y educando al alumnado. Este episodio se sumó al proceso de reflexión que venía realizando sobre su papel como director y le ayudó a tomar la decisión de dejar este cargo.

La dirección y la participación en los equipos directivos disminuyen el horario y la relación, te conviertes en un mero gestor. Tiene que haber gestores o tiene que haber personas que realicen este trabajo, ya que no hay gestores específicos en nuestro país sobre educación, por lo menos en la estatal, en la privada sí que los hay, me parece. Pero en la estatal no. Entonces pues, bueno, hay que hacerlo, se hace, pero no es tampoco mi ilusión, ni a lo que yo iba. Me ha parecido muy bien, me ha gustado, lo he estado haciendo, me parece interesante, pero la educación es otra cosa.

Un alto en el camino para seguir aprendiendo

Julio deja la dirección con un alto grado de satisfacción porque *se sigue produciendo una continuidad*. Se va con la convicción de que los avances realizados por la escuela no van a ser flor de un día. Y sale de la dirección porque se siente cansado y con la necesidad dedicar más tiempo a su formación, a la que no ha podido atender durante estos años de la forma que le hubiese gustado.

Su decisión de dejar la Educación Física está también relacionada con su deseo de poder avanzar en su formación global como educador y en una práctica docente más global. Un deseo al que se unen otras dos razones: la edad y el deseo de recuperar una relación más cercana con el alumnado.

No es que no me sienta ágil, pero sí que de alguna forma los años no perdonan. No creo ser fundamentalista en absoluto -mi caso, individualmente y particularmente, no creo que sea generalizable, ni que todo el mundo tenga que hacer lo mismo-, pero considero que es lo mejor para los propios niños y para mí. Me apetece dejar la educación física, dejarla entre comillas, porque sigue estando allí. Y deseo volver a la primaria, a lo que he estado haciendo durante mucho tiempo, para ser maestro, maestrigo, como quieras decirlo, de primaria. Los especialistas tienen un 'handicap' muy grande que es la relación con los chicos y eso te quema, te va quemando y te va dejando [vacío].

Julio no dejó la especialidad de Educación Física por sentir haber perdido fuerza y agilidad. Tampoco por no permitirle proyectar su compromiso social con el alumnado y la comunidad, tal como evidencia su participación en el proyecto de convivencias deportivas de la Margen Izquierda del río Gallego (MIG). Una iniciativa en la que logra canalizar su compromiso educativo y social no sólo con la escuela sino con la comunidad, a la que se refiere en los siguientes términos.

Surge a raíz del trabajo de Educación Física en el cual estamos hablando de adaptación de la teoría a la práctica; y la práctica es situarte en el sitio en el que te encuentras. Nosotros tenemos una idiosincrasia particular en cuanto a la zona de la margen izquierda del Río Gallego: es que todos [los chicos y chicas de] los pueblecitos y barrios que han sido antes pueblos y ahora son barrios de Zaragoza de esta zona, van al mismo instituto, que es el IES Ítaca, que antes era la universidad laboral²⁰. Es un macrocentro donde acuden todos los centros de alrededor que son justo todo lo contrario, chiquitos. Entonces se trataba de potenciar de alguna forma la relación de los chicos que iban posteriormente al instituto, de trabajarla para que los chavales pudiesen conocerse, relacionarse y, sobre todo, en practicar deporte. Es interesante que haya escuelas unitarias y que los pueblos sigan manteniendo a sus alumnos; pero claro, con cinco niños una escuela no puede montar un equipo de fútbol, y los niños no pueden jugar a fútbol. Y es importante que haya un grupo donde podamos reunirnos once y once: veintidós para jugar a fútbol o a... lo que sea. Entonces surge esta iniciativa, pero con esto llevamos ya veintitantos años...

Se trata de un proyecto que surge del propio entorno, por iniciativa de las Asociaciones de Padres de Alumnos (APAs), al que luego se suman las escuelas.

Al principio las APAs lo montan como alternativa a los juegos escolares, aquí no se podía participar porque no había los suficientes niños para montar un equipo. Entonces, se establece una especie de competición interna entre los colegios de alrededor. Luego lo retoman conjuntamente APAs y colegios y se lleva desde hace mucho tiempo, dieciocho o diecinueve años, APAs y colegios juntos. El APA se encarga de todo lo que es infraestructura y los colegios de las convivencias. Son convivencias deportivas, pero se ha pretendido que no se queden en el hito y en el momento concreto de realizar la actividad; sino que hay una preparación para que los chicos se puedan cartear, se puedan invitar, en fin, que se establezca y se prepare esa convivencia. El objetivo es claro, que se prepare esa relación, para que cuando estén allí se lleven lo mejor posible y se eviten todos los problemas que existen de toda la vida entre barrios cercanos.

²⁰ Las universidades laborales fueron creadas en el año 1955 por el Ministerio de Trabajo como entidades educativas complejas, formadas por un conjunto de instalaciones capaces de dar cabida a miles de alumnos, en régimen de internado su gran mayoría, procedentes de toda España y pertenecientes a las capas sociales menos favorecidas de la sociedad. Estos centros impartían estudios de tipo profesional y técnico, orientados al mundo laboral. Con la promulgación de la LGE muchas de ellas se convirtieron en Institutos de Bachillerato y Formación Profesional.

Rivalidades entre los pueblos y los barrios, que si tú eres de aquí, que yo soy de allá, y al acabar el partido, todos enfrentados o pegándole al árbitro, una de dos. Se trataba de trabajar estos hechos concretos y luego también la relación que esos chicos van a tener posteriormente en el instituto. Como maestro también estás fomentando y creando que cuando lleguen ahí haya un mínimo de acercamiento y que esa rivalidad vaya... desapareciendo.

A lo largo de estos años han cambiado muchas cosas, algunas en un sentido que Julio no comparte. Poco a poco se ha ido implicando la comunidad educativa como un todo y no sólo los miembros de las Asociaciones de Padres (APAs). Pero cada vez parece más difícil mantener la filosofía de fomento de la relación, el conocimiento, la colaboración y la deportividad que personas como Julio quieren impulsar a través del proyecto.

Son las APAs las que en principio retoman este tema, y son las que quieren trabajarlo, sobre todo por lo que supone en cuanto a que sus hijos puedan realizar una actividad física; pero se da un cambio en cuanto a exigencia. Es decir: -“Esto se tiene que hacer porque se ha hecho ‘siempre’. Esto se tiene que hacer porque ¿cómo le voy a privar yo a mi hijo...?; ¿mi hijo tiene el derecho!”, y ahí sí que hay un cambio que quizás no es para mejor. En vez de involucrarse en que es una convivencia en la cual lo que tienen que hacer los niños, o lo que aprenden es a respetarse, a valorar el trabajo en equipo, el esfuerzo, etcétera; pues a lo mejor te encuentras con que ahora hay más: -“No, no, mi hijo, ¡cómo que no va a participar!, ¡mi hijo tiene que ir a participar!”. Porque ahora es lo que está de moda, meternos en veinte mil cosas, y él tiene que hacer esto y tiene que hacer lo otro, y cómo vas a dejar a mi hijo. Ahora los profesores vienen diciendo: -“Pero cómo voy a dejarlo..., pero si solamente puedo meter a dos chicos para realizar esta prueba”. Claro, estamos hablando de que somos setecientos u ochocientos para realizar una actividad. Cuantos más somos, la participación de los niños más restringida queda.

Aunque Julio valora la participación del profesorado, que ha ido aumentando con el tiempo, se ha visto recompensada, en parte, por el hecho de que la Consejería de Educación haya reconocido su actividad como un proyecto de innovación²¹.

Cuando me despedí del tema, lo solicitamos como proyecto de innovación y nos lo concedieron. Y eso de que se nos reconozca mínimamente, un poquito, porque tampoco era más mucho... Primero, sí, dinero para comprar material, el material que se pone en común en las jornadas. Eso sí que nos llegó, y en cuanto a la formación era un reconocimiento mínimo de dos créditos.

Esta experiencia vivida con sumo interés e implicación por Julio evidencia que no es la falta de gusto o satisfacción por el deporte, y la dimensión comunitaria que conlleva, lo que le ha llevado a dejar la especialidad de EF. La razón principal parece encontrarse en el cuestionamiento de la metáfora organizativa en la que se basa esta manera de entender el currículo. Una forma que fragmenta y descontextualiza el saber y lo aleja de los intereses y experiencias del alumnado²².

...Lo de la especialidad única en educación primaria y secundaria, es así y así está. Pero creo que en educación primaria por las edades de los niños, yo desde luego como maestro no llego a conocerlos con tres sesiones a la semana. Tres sesiones que no son nunca de una hora. Además, la educación física, pues la verdad, es una ‘maría’. Eso queda más claro que el agua, por mucho que nos empeñemos. Cuarenta y cinco minutos,

²¹ Los docentes ejercen una de las pocas profesiones que no cobra horas extras, ni dietas cuando sale fuera de casa. Además de tener responsabilidad civil sobre lo que le suceda al alumnado que tiene a su cargo.

²² Ver, entre otros, Hernández (2001) y Yus (2001).

tres sesiones de cuarenta y cinco minutos, a veces de cuarenta. Pasas por doscientos y pico alumnos. A mí se me van las cosas de la cabeza y cuando quiero realmente conocer a los chicos, cuando quiero realmente interpretar qué es lo que me están diciendo con su forma de ser, cuando quiero realmente educar, que al fin y a la postre es lo que pretendemos ¿no? Entonces no llegas. Sí que instruyo, entre comillas. En educación física sí que soy capaz de dar los contenidos. Pero yo creo que en la primaria, para mí no tiene que primar eso. Pienso que hay otro momento, la secundaria por ejemplo, en el cual eso puede primar, pero en la primaria, pienso que tiene que primar otra cosa, que eso se puede hacer, pero no es tan específico.

Para Julio la educación primaria tendría que tener un carácter más global y conectado con los intereses y preocupaciones del alumnado.

Una educación en su totalidad, en la cual muchas veces el niño te viene con una historia en la cabeza que no tiene nada que ver con lo que toca en ese momento. -“Es que en este momento, hijo, toca educación física”. Y al muchacho, pues yo qué sé, o ha ocurrido un acontecimiento en el ámbito familiar o en el del pueblo o en el de la nación.... Creo que el día a día es lo más gratificante, la relación con los alumnos, cuando por la mañana vienen y te cuentan todo. Eso de... iba a decir lo que en infantil se conoce con el nombre de asamblea. Este año estoy en quinto de primaria, pues bueno, lo podemos llamar también así, asamblea o saludo u: -“Hola chicos ¿qué tal estamos? y ¿qué nos contáis?”. Y cada uno trae de su casa, aporta a todos los demás y nos cuenta. Creo que ese rato es uno de los más agradables, es ‘la relación’.

De ahí su deseo de ocuparse de un grupo de alumnos y alumnas y no de una asignatura.

La vuelta a la tutoría y a la formación

Julio decidió en su día dedicarse a la docencia al comprobar que a pesar de estudiar ingeniería donde se sentía bien era trabajando con los chicos y las chicas a los que impartía clases primero en una barriada obrera y luego en un orfanato. En esta tarea parece conseguir aunar su deseo de enseñar, sus ganas de aprender y su compromiso social.

En el momento en el que realizamos esta historia de vida profesional Julio, con más de veinticinco años de experiencia y unos cuantos todavía por llegar, resignifica los aspectos más positivos de su trabajo al decidir dejar una especialización, que le ha dado muchas satisfacciones pero le ha dificultado construir unas relaciones más personales, más educativas con el alumnado, para volver a ser tutor.

Su primer año como tutor de curso, después de algún tiempo de trabajar como especialista y de dedicarse a la gestión, reafirma su idea de la importancia del tiempo y la calidad de la relación en el proceso de aprendizaje.

El encontrarme en esa relación con los chicos de forma agradable, de no tener que empezar la clase ya dirigiendo, porque es la hora, porque, no se qué... Soy tutor del curso, tengo más tiempo, tengo más áreas, pero también tengo más tiempo para desarrollarlas y me puedo organizar mejor el tiempo. Cuando soy especialista, llego, tengo una hora aquí, otra hora en otro lado, otra hora... Yo creo que eso me reafirma en

que la educación de los alumnos necesita su tiempo, necesita su trabajo y que realmente es lo gratificante de ella.

Por otro lado, en esta nueva etapa, decide seguir profundizando en otra de las líneas articuladoras de su vida profesional: la formación. Julio, como argumenta Sarason (2003), necesita mantener condiciones de aprendizaje productivas que garanticen su propio desarrollo, para a su vez propiciar el del alumnado.

Cuando dejo la dirección es para poder dedicarme a otras cosas. Me estoy dedicando, no es que lo deje, que haga un paréntesis. Dejo la dirección del centro y el tema de la Educación Física, por un lado, porque me apetece cambiar; por otro, porque me encuentro cansado. Pero... también, al cambiar, lo que hago es meterme en más berenjenales. Me meto a estudiar Psicopedagogía. Pues ahí estoy. Por un lado, porque, volvemos a lo mismo, te apetece beber de las fuentes. Y no cabe duda de que en Psicopedagogía, con todas las ramas que hay ahora, ha habido una evolución tremenda, sobre todo desde que yo estudié. Y, bueno, me he metido ahí y estoy haciéndola y sí veo que, desde luego, los fundamentos teóricos han avanzado y que para fundamentar la práctica hay que tener la base teórica. Por otro lado también en la acción. Me he metido en el seminario de proyectos²³, aunque estoy empezando a ese nivel con los alumnos de primaria con los que estoy. Pero sí que de alguna forma estás pretendiendo ir avanzando en lo que vas viendo que los compañeros han ido haciendo, van planteando y, sobre todo, ese cambio de mirada que supone cambiar la educación, la perspectiva de la educación en cuanto a relación, en cuanto a persona integral, que decíamos en aquellas épocas y que ahora no se emplea tanto pero que sigue siendo un referente. Con el tema del trabajo en equipo como constante, no se trata de que yo haga sólo Psicopedagogía, sino que tengo que meterme a trabajar con un grupo, en un seminario como estaba haciendo hasta ahora.

En estos momentos, Julio, más activo que nunca, si cabe, sigue dedicándose con entusiasmo a la docencia y complementa el trabajo de tutor y la formación reglada con otras responsabilidades en la escuela, actividades formativas y acciones de compromiso familiar, personal y social.

Hasta el momento soy coordinador del Ramón y Cajal²⁴, estoy haciendo un seminario de redes, formo parte de la biblioteca y estoy haciendo un curso a distancia sobre biblioteca. Al igual que la Psicopedagogía que la hago a través de la UOC. [...] Este año solamente me he matriculado de una asignatura en este primer trimestre, porque quería dedicarme a estos dos aspectos en el colegio. Lo he retomado [la coordinación del Ramón y Cajal] después de varios años, lo fui en su momento, pero al ser director lo dejé como era lógico [...] La biblioteca es otro de los temas que también es importante e interesante. Es que si haces unas cosas no puedes hacer otras. Esto me apetecía también hacerlo y lo estoy haciendo. Y luego, a nivel de vida personal, somos de varias asociaciones, de los servicios de ayuda a la infancia con niños de Chernobil, afectados por la catástrofe de radiación de Chernobil. Hemos tenido cuatro años aquí a una niña viviendo con nosotros en los veranos, dos meses. De alguna forma tratas de involucrarte también en la práctica social, en la práctica en tu vida, todo lo que supone tener tres “churumbeles”, bueno de “churumbeles” ya nada, a tres chavales por ahí, hay que

²³ Los proyectos de trabajo son una perspectiva educativa que favorece, entre otros aspectos, la integración del currículo. Ver Hernández (2002).

²⁴ Programa que tiene por objeto integrar el uso innovador de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los centros de enseñanza.

dedicarles tiempo y trabajo, y los padres están con problemas, propios también de la edad. Ahora avanzamos y aguantamos más años, pero esto supone también unas dificultades que hay que atender.

Referencias

- Autoría compartida (1995) *Teoría-Crítica e investigación-acción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cochran-Smith, Marilyn y Zeichner, Ken (Eds.) (2005) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington: AERA.
- Delval, Juan (1990) La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, pp. 75-80.
- Elliott, John (Comp.) (1986) *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència
- Gimeno, José y Pérez, Angel I. (Comp.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- Hargreaves, A. (1996-1997) A vueltas con la voz. *Cooperación Educativa-Kikiriki*, 42 – 43, pp. 28-34.
- Hermosilla, Patricia; Sancho, Juana M.; Ordiales, M. Antonia (2007) *Entre la convicción y el dilema: El desafío personal de renovar cada día la ilusión de ser maestra*. <http://www.cecace.org/proj-cambios.html>
- Hernández, Fernando (2001) El currículum integrado: de la ilusión del orden a la realidad del caos. *Cooperación educativa*, 59/60, 79-85.
- Hernández, Fernando (2002) Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, pp. 78-82.
- Moreno, Carlos (1993) «Golipen lachi» (Buena salud). *Cuadernos de Pedagogía*, 214, pp. 18-19.
- OECD (2006) *Personalising Education*. París: OECD.
- Robertson, J. (2005) *Coaching Leadership*. Wellington, NZ: NZCER Press.
- Sancho, Juana M. (1999) El ilusionismo legislativo: un acercamiento a la reforma del sistema educativo español. *Paideia. Revista de la Universidad de Concepción* (Chile), 25, pp. 31-51.
- Sancho, Juana M. y Hernández, Fernando (2004) ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, pp. 39-51.
- Sancho, Juana M.; CID, Alicia; FERNÁNDEZ, Manuel (2006) *La Biología como interés y la enseñanza como profesión*. Documento policopiado.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma*. Barcelona: Octaedro.
- Stenhouse, Lawrence (1985 [1974]) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1987) *La Investigación como base de la enseñanza*. Stenhouse. Madrid: Morata.
- Yus, Rafael (2001) *Educación integral. Una pedagogía holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée. Vol. I y II.

Agradecimientos

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