



UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO PROFESIONAL EN CINCO VIÑETAS Y UN HILO CONDUCTOR

Juana M^a Sancho Gil

Universidad de Barcelona

El sentido y en contexto

Escribo este relato en el contexto de una investigación sobre los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Como profesora universitaria formo parte del problema que estamos estudiando. Siempre ha sido así en las Ciencias Sociales, aunque nuestro afán por alcanzar el *prestigio* de las *naturales* (experimentales, duras, o –como apunta David Berliner- fáciles, o –como sugiere Edgar Morin- *asociales*), nos lleve a *objetivar* los fenómenos que estudiamos. En este proyecto no evitamos la complejidad que conlleva el estudio de un problema socialmente creado, construido y mantenido que nos afecta, en toda la extensión del concepto, a todos los miembros del equipo de investigación. Y porque queremos evitar el reduccionismo ontológico que nos puede llevar a estudiar algo completamente diferente a lo que nos proponíamos estudiar¹ consideramos como parte sustancial de nuestra investigación nuestros propios relatos autobiográficos en relación a los cambios vividos en nuestra trayectoria laboral.

Enfrentarme a mi autobiografía profesional me sitúa en una mejor posición para explorar el sentido de los cambios *objetivados* y *vividos*² por docentes e investigadores universitarios que, como yo, llevan más de veinte años en la universidad. Me permite reubicar la experiencia vivida encontrando matices imprevistos y hacerla pública para poder compartirla y aprender del diálogo

¹ Searle (1992).

² Pierre Bourdieu (1981) utiliza la estrategia de distinguir ente la historia objetivada y historia corporeizada para tratar de resolver el problema de la oscilación entre el individuo totalmente libre y consciente y el completamente determinado por la estructura, algo que suele suceder al estudiar las instituciones.



con los otros. Al mismo tiempo me plantea un sin fin de cuestiones, inquietudes e inseguridades. Las cuestiones están relacionadas con la relevancia y la pertinencia de la selección de los ejes elegidos para articular mi relato. Después de varios meses de *dar vueltas* he decidido crearlo en torno a cinco momentos, que he denominado *viñetas*, que constituyeron o constituyen para mí ocasiones privilegiadas para posicionarme o reposicionarme, aprender, reaprender o desaprender. También para olvidar lo que duele, para evitar que se enquiste y me impida crecer, reconstruirme y cometer *nuevos errores*, para no sentirme demasiado en callejones sin salida. ¿Son realmente las más importantes? ¿son las que han tenido un sentido más trascendental en la construcción de mi subjetividad y mi identidad como docente e investigadora universitaria? En este momento me parece que sí. Pero también entiendo este relato como un primer tramo en el camino, no como un destino final.

Las inquietudes tienen que ver con cómo sitúo al otro en este relato. Mis viñetas están pobladas de gente. Cada vez más tengo la convicción de que las instituciones no son los edificios, ni las leyes, ni las culturas (claras u oscuras) que las rigen. Las instituciones somos nosotros, las personas que diseñamos y ocupamos los edificios, creamos e interpretamos las leyes y configuramos las culturas. Hay un colega en mi departamento que ante el planteamiento de alguna acción que parece no ir al flujo de lo que él considera la corriente institucional comenta: -"Esto, las estructuras de la Universidad no lo permitirán". Y yo siempre le pregunto: -"Y tú, ¿podrías decirme el nombre y el apellido de estas estructuras?". Porque nunca he visto un edificio que se construya solo; una ley que se autopromulgue o unas normas que se autoapliquen. ¿Qué quiero decir con esto? Pues que me inquieta poner blanco sobre negro una experiencia vivida *con* otras personas sobre hechos que ellas pueden recordar y/o interpretar. De ahí que quiera dejar claro que no intento *culpar* ni responsabilizar a nadie de mis vivencias más negativas. Las considero parte de la vida y si alguno de los implicados en ellas las llegase a leer, me encantaría poder compartir los significados que les hemos otorgado y lo que han supuesto para nuestras vidas. Quien sabe, a lo mejor sucede. Aunque hacer este previo no disminuya menos mi inquietud. Me planteo este relato como un motivo de aprendizaje, comprensión y, si fuera posible, mejora y lo último que desearía sería que alguien se sintiese herido, interpelado, evaluado o juzgado.



El tema de la inseguridad viene al hilo de todo lo anterior. No entiendo la inseguridad como algo negativo, como algo que te impide tomar decisiones y actuar. Por el contrario la entiendo como cautela, como la necesidad de ir poco a poco, de observarme a mí misma, de escucharme y escuchar para no *imponer-me* el primer sentimiento, la primera sensación. Plantearme este texto desde la inseguridad me proporciona ese punto de lentitud que me hace sentir más segura, además de enteramente responsable de lo que digo.

Las *viñetas* (o pequeñas historias) que componen mi historia no siguen un hilo temporal estricto, algunas se entrecruzan en el tiempo, aunque sí comienzo con el *principio* y llego a la actualidad.

1. La Universidad ¿no era universal?

Comienzo mi andadura como profesora de la universidad casi de forma fortuita. Como institución me atrajo desde niña. La consideraba como la quinta esencia del saber. Sin ser consciente, tenía una idea muy platónica sobre ella y sin decírmelo explícitamente pensaba que el conocimiento, la belleza y la virtud formaban un triángulo casi mágico. Quizás necesitaba creerlo por haber nacido y vivido veintisiete años en una dictadura cuyos artífices gritaban: -“¡Que muera la inteligencia y que viva la muerte!”³; que mantuvo una férrea represión física y psicológica hasta la desaparición del dictador; y cuyo canon de belleza eran los *coros* y *danzas*, pasados por el tamiz del régimen, y las *folklóricas*. Pero lo que encontré, cuando entré como estudiante, me defraudó. Al menos en parte. Vislumbré atisbos de conocimiento, belleza y virtud que me ayudaron a mantener mi deseo de aprender; también entreví y viví la ignorancia (no como conciencia de un no saber que busca el saber, sino como la certeza de un saber que no es saber) y la cerrazón. Pero sobre todo comencé descubrir algo que ha resultado fundamental en mi proceso de construcción personal que casi considero como una marca: lo que NO quería aprender, lo que NO quería llegar a ser, lo que NO quería llegar a aceptar como algo *dado* y *natural*⁴.

³ Lema del general golpista Millán Astray.

⁴ Al escribir este pensamiento me doy cuenta del papel que ha representado en mi vida mi posicionamiento desde el NO. Cuando comencé a tener conciencia de ser mujer empecé a darme cuenta de que NO quería ser del todo como mi madre, mis tías y las mujeres mayores que poblaban mi vida. Las quería, aprendía de ellas, pero NO quería ser como ellas, o quizás vivir como ellas. Pero TAMPOCO quería ser como los hombres que tenía en torno a mí. También los quería, también aprendía de ellos, pero NO quería ser como ellos, ni plantearme la



No entro en la universidad desde la universidad. Cuando terminé Filosofía y Letras (Psicología), como previamente había hecho magisterio y oposiciones –para estudiar pedí la excedencia, vuelvo a trabajar a la escuela. Quería dedicarme a la educación desde la psicología de la *normalidad*. Quería trabajar de algo que no existía: de psicóloga escolar (luego de la educación, más tarde psicopedagoga...). Así que pido el reingreso, sigo trabajando como maestra, comienzo a hacer investigación, a impartir cursos de formación permanente del profesorado y, sobre todo, sigo estudiando. A finales de la década de 1970 siento que he tocado techo. La transición a la democracia está en marcha, participo en las actividades de los movimientos de renovación pedagógica (escuelas de verano, cursos de invierno) pero no veo la línea del horizonte y necesito salir. ¿Inglaterra? Tengo la certeza de que he de aprender inglés (como la mayoría de la gente de mi generación en el bachillerato y la escuela de magisterio había estudiado francés). ¿Alemania? Me interesaba la Filosofía, había hecho un curso en el *Col·legi de Folòsofs de Catalunya* y jugaba con la idea de pasar un tiempo (¿cómo y con qué medios?) en la Universidad Libre de Berlín. Por fin fue Inglaterra, como profesora ayudante de lengua española en dos escuelas secundarias. Lo más importante de esta decisión es que la realizo con Fernando Hernández, con quien he compartido la mayor parte de mi vida personal y profesional y ha representado un papel fundamental en mi propia trayectoria.

Lo que descubrí allí me fascinó. En la Inglaterra principios de la década de 1980, en la primera época de Margaret Thatcher, vi, viví y experimenté la transformación de las escuelas públicas selectivas (grammar schools) en escuelas integradas (comprehensive schools); el desarrollo del currículum en el centro; la formación vinculada a la mejora; la utilización amplia y *normalizada* de los recursos tecnológicos más allá del libro de texto; la profundidad de las discusiones sobre la educación; la concepción del currículum no como precepto administrativo sino como un campo de confrontación y posicionamiento político –no partidista, sino de visión del mundo-. Había ido por un año y me quedé tres. Hice un master en educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y esto marcó la diferencia. Allí sí tuve la impresión de que la universidad era universal.

vida como ellos. Poco a poco descubrí que hay otras formas de pensarse y construirse como mujer y como hombre.



A mi vuelta a Barcelona me ofrecieron una sustitución en la Escuela de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue en el curso 1982-1982. La Universidad todavía no había comenzado a experimentar el cambio que supuso, en 1983, la aprobación de la Ley de Regulación Universitaria, promovida por el gobierno del partido socialista. Me interesaba de manera especial la formación inicial del profesorado, por pensar, lo sigo pensando, que la primera aproximación a la educación resulta fundamental en la constitución de las visiones, posiciones, e identidades docentes. Fue un tiempo de intenso aprendizaje. Sobre mí misma como docente universitaria e investigadora y sobre una cultura institucional que seguía encontrando poco *universal*. Hubo un episodio que me hizo reflexionar profundamente sobre cómo la universidad media en el aprendizaje de los estudiantes y representa el conocimiento. En una reunión del profesorado de psicología se planteó qué teorías sobre la adquisición del lenguaje tendrían que explicarse al alumnado. Me encantó la idea de poder discutir esto. Pero inmediatamente vino la decepción. La idea que prevaleció, no sin tiras y aflojas, fue que se explicaría sólo la propugnada por Piaget, porque si también se trataba la defendida por Chomsky los estudiantes pensarían que todo es discutible y se harían escépticos. Me di cuenta de que a la universidad de principios de los 80 le seguía faltando mucha *universalidad*. Quizás a la de ahora le siga pasando lo mismo.

2. Las TIC se instalan en mi vida

Un episodio importante en mi trayectoria universitaria tuvo lugar fuera de la Universidad. Desde el curso 1981-1982 y hasta que firmé un contrato de dedicación plena en la Universidad de Barcelona en 1987, tuve que simultanear varios trabajos a tiempo parcial. Uno de ellos fue el Curso de Aptitud Pedagógica organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, del que fui coordinadora del área de psicopedagogía durante varios años. Allí conocí a Michelle Butzbach, una profesora de Formación Profesional de francés, encargada de la parte didáctica de esta formación. Con ella y con los tres profesores que se encargaban de las prácticas organizamos un CAP en el que los estudiantes encontraban una visión integrada de los aspectos teóricos (psicopedagógicos, didácticos) y los prácticos.



Michelle formaba parte de un grupo de profesores, todos hombres menos ella, de distintas especialidades de formación profesional que a finales de la década de 1970 y principios los 80 se planteaban, siguiendo una importante iniciativa francesa de informática educativa, utilizar los ordenadores no sólo como herramientas profesionales sino como recursos de enseñanza. El contexto político y educativo del momento les facilitó la creación del CRIEP (Centro de Recursos de Informática Educativa y Profesional)⁵. La invitación que me hicieron para entrar en este proyecto no se basaba en mis conocimientos y habilidades informáticas, que no iban más allá del uso de las terminales de la biblioteca de la Universidad de Londres (primer lugar donde pude acceder directamente a una base de datos informatizada) y el conocimiento de primera mano de una de las experiencias más fascinantes educativamente hablando de uso de la informática que ha visto en mi vida⁶. Lo que les llevó a requerir mi participación fue mi forma de entender la formación del profesorado de secundaria y mi interés en la innovación educativa y la mejora de la enseñanza. También me pidieron que profundizara mi conocimiento sobre el uso del ordenador, cosa que hice con sumo gusto e interés. Y lo hice –y lo sigo haciendo- no sólo desde la vertiente práctica de utilización de aplicaciones informáticas, sino también desde la perspectiva teórica, crítica, filosófica y social de lo que representa para la sociedad la incorporación de cada nueva herramienta⁷. En este caso un instrumento con un grado de versatilidad desconocido hasta entonces.

Una serie de temáticas relacionadas con el desarrollo de los ordenadores –y más tarde de las TIC- captaron mi curiosidad desde el primer momento. Me interesaba explorar cómo estos artefactos, y las formas de hacer derivadas o propiciadas por su uso, podían realmente contribuir

⁵ En Bertran y otros (1985) y Sancho y Butzbach (1985) se puede encontrar información sobre este proyecto.

⁶ Se trataba de una iniciativa desarrollada por Chris Web en Londres, desde finales de los años 70. Un estudio sobre las necesidades de un barrio en decadencia realizado por un grupo de chicos que había abandonado la escuela, a través de un proyecto de educación ambiental, reveló que existía una carencia de personal formado en informática. Esto llevó al diseño de un currículum abierto para chicos y chicas *fracasados* del sistema que recuperaban su deseo de aprender al poder basar su experiencia de aprendizaje en sus propios intereses que el profesorado iban profundizando y orientando. En este proceso los sistemas informáticos –todavía bastante rudimentarios- representaban un papel fundamental. Durante el gobierno de Margaret Thatcher se creó una red de centros de este tipo en toda Gran Bretaña conectados a una red telemática.

⁷ Para vislumbrar el papel que la tecnología ha tenido en la civilización moderna ver Mumford (1934).



a encontrar soluciones a los problemas de la educación. Comencé a darme cuenta de que la propia versatilidad de esta nueva tecnología de la información y la comunicación la hacía adaptable a cualquier perspectiva de enseñanza y aprendizaje; es decir, que la innovación tecnológica que suponía no implicaba de inmediato –como así se ha ido evidenciando- la innovación y la mejora de la educación. Empecé a ver las consecuencias que el incesante desarrollo de estas aplicaciones tecnológicas y la generalización de su uso en todos los ámbitos de la vida cotidiana estaban teniendo e iban a tener en la misma forma de concebir, crear, recuperar, transmitir y difundir y aplicar el conocimiento. Pero sobre todo –y ésta ha sido quizás la razón más importante de que haya seguido trabajando e investigando en este campo- descubrí que la introducción de una tecnología tan *blanda* como el ordenador y más tarde Internet, en una estructura tan *dura* como la escuela (Sancho, 1996) permitía repensar desde ángulos insospechados una forma de hacer la educación que por tradicional e instalada se había llevado a *naturalizar* como la única posible. En los últimos años he dedicado un importante volumen de tiempo y energías a través de la enseñanza, la investigación y la escritura a esta tarea.

Esa primera incursión al mundo de la *informática educativa*, también me abrió nuevas posibilidades académicas. A finales de curso 1984-1985, el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, sacó a concurso una plaza de profesor asociado de 3 horas para la creación de una asignatura optativa para la licenciatura de Pedagogía denominada: *Introducción de la Informática en el Currículum*. Presenté mis credenciales y un programa y, tras ser seleccionada, comencé a trabajar en este departamento al curso siguiente. Aquí sigo desempeñando mi trabajo académico en relación a los distintos aspectos relacionados con la innovación y mejora de la educación, prestando una especial atención al tema de las TIC y los cambios experimentados por la sociedad como un todo en estos años.

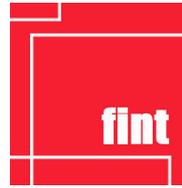
3. Mi primer I+D y el largo camino de la investigación



No sé si sucede en otros trabajos, pero en la Universidad nadie te informa de modo explícito sobre las tareas que se supone un profesor universitario *debe* realizar. De 1985 a 1990 tuve un contrato de profesora asociada. Parece ser que este tipo de profesores no tienen más obligación que dar clase, atender al alumnado y, se supone, asistir a los Consejos de Departamento, aunque tampoco estaba muy claro. Sin embargo, yo entendía que estar en la Universidad representaba hacer investigación y preparar publicaciones. Así que lo primero que intenté fue crear un grupo, ya que no encontré ninguno al que integrarme y comenzar a preparar proyectos.

De este modo nació lo que sería el primer grupo de investigación con el que trabajé en la Universidad: El Grupo de Trabajo de Nuevas Tecnologías (aunque ya tenía experiencia de trabajos de investigación en grupo fuera de ella). Lo integrábamos las personas que trabajábamos en el área de Tecnología Educativa, más desde la vertiente de lo que se comenzó a llamar Nuevas Tecnologías, y una de nuestras primeras decisiones fue presentar un proyecto al Plan Nacional de Promoción General del Conocimiento. Cuando lo presentamos, en 1988, todavía no era profesora titular –aunque sí doctora, claro está-. Éste ha sido un cambio notable en la Universidad, ya que ahora sólo los profesores titulares pueden figurar como investigadores principales en los proyectos del Plan Nacional. Para mí, y me consta que para las personas que llevamos la investigación (Cristina Alonso, Montse Guitert y Núria Simó), fue una gran oportunidad. Las tesis doctorales de las tres se vincularon a ese proyecto. El trabajo llevado a cabo nos permitió evidenciar una problemática que hoy sigue vigente: que la mera presencia de TICs en las escuelas no transforma la enseñanza, que el profesorado encuentra difícil incorporar estas herramientas versátiles en un horario y un currículo compartimentalizado y que la formación no puede quedarse en el *dominio* de unas aplicaciones informáticas sin contexto educativo. Fue un gran aprendizaje que presentamos en diferentes foros.

Sin embargo, al finalizar este proyecto me encontré con una situación inesperada que conllevó la desintegración temporal del grupo. A Montse, que era becaria predoctoral del MEC, la dirección del DOE no le ofreció ninguna posibilidad de permanencia, así que se fue a otra universidad. Lo mismo que sucedió con Núria, a la que no se le renovó su contrato de asociada. Para mí fue un momento amargo que viví como una gran injusticia. Pero como todo pasa en la vida, también



pasó, y hoy las cuatro estamos integradas en un conjunto más amplio y afianzado: el grupo de investigación consolidado Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías (FINT).

¿Cómo llegué hasta aquí? El camino tuvo un paso intermedio en el que, vinculado a proyectos europeos, creé el grupo de investigación sobre Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (ETIC). Un grupo en el que desarrollamos proyectos interesantes y con un alto nivel de desafío, por la complejidad de los temas tratados y la composición de los consorcios – grupos y países europeos con tradiciones culturales y académicas muy diferenciadas-. El aprendizaje, no sólo de aspectos relacionados con la educación sino también con la *naturaleza* humana, fue intenso y profundo. Y en algunos momentos doloroso. Fue una época en la que sentía que nuestro trabajo no sólo no era respaldado por la dirección del departamento, sino que, en ocasiones, incluso se veía entorpecido. Un momento especialmente álgido y decepcionante para mí fue cuando la dirección se negó a dar el visto bueno a la petición de un técnico de ayuda a la investigación. No contar con este refrendo significó no poder acceder a la convocatoria y perder un recurso humano importante que hubiese contribuido al desarrollo de la investigación del grupo. Yo no podía entender que una institución que teóricamente te *pedía* que buscases recursos te negase que los solicitases. Ahí corroboré mi teoría de que las *estructuras institucionales*, es decir, quienes posibilitan o impiden que algo suceda, no son entes materiales y *duros*, como las sillas, las mesas, las paredes o los documentos, sino sujetos carnales y humanos transitados por sus visiones, intereses y emociones. Con todo, el equipo siguió desarrollando su trabajo y pervivió hasta integrarse en el grupo consolidado al que me he referido anteriormente.

En 1994 la Generalitat de Catalunya lanzó una convocatoria para reconocer como consolidados a grupos de investigación de una cierta envergadura y una trayectoria reconocida. La iniciativa animaba a la agrupación de equipos de investigación con pocos miembros para fomentar sinergia y poder disfrutar de más recursos. Mi primera intención fue proponer a las personas que en la Facultad de Pedagogía trabajaban en temas de tecnología formar un grupo consolidado. Pero cuando logré fijar la reunión algunas me indicaron que ya estaban preparando una propuesta con otros grupos. Como los días habían pasado y ya era tarde, pensé que no pasaba nada si preparaba el proyecto para el año siguiente y que este *no* de otros grupos de tecnología



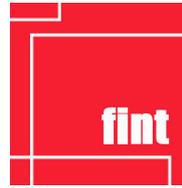
quizás nos daba la oportunidad de abrirnos a perspectivas más amplias. De este modo le propuse el tema a Fernando Hernández, con el que llevábamos tiempo desarrollando proyectos y trabajos conjuntos de investigación, fonación y asesoría, y coordinaba un grupo de investigación centrado en el tema de educación artística y la cultura visual; y a un grupo de personas de mi departamento que estaban trabajando en temas de didáctica universitaria. A esta convocatoria se añadieron personas que habían hecho el doctorado con nosotros y trabajaban ahora en otras universidades.

El grupo Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías presentado a la convocatoria de 1995 fue considerado como grupo consolidado. Estatus que ha mantenido en las subsiguientes convocatorias hasta la actualidad. Todos éramos conscientes de que en un principio más que un grupo éramos una *amalgama*, pero teníamos la voluntad de ir constituyéndonos realmente como grupo. Esto ha significado, y significa, discusiones constantes –profundas y ricas- sobre el sentido del grupo, sus visiones, sus formas de actuar. Pero al mismo tiempo, la preparación y realización de proyectos de investigación conjuntos a los que las personas se adscriben en función de sus intereses y no en base a su pertenencia a un departamento o su posición contractual. Ha sido, está siendo, una trayectoria fascinante. No exenta de momentos mejores y peores. Pero, hablo por mí, viva, interesante, fructífera que recrea, hasta donde nos es posible, lo que algunos entendemos como el ambiente emocional e intelectualmente propicio para llevar a cabo una de las tareas fundamentales de la Universidad: la investigación y la autoformación

4. La puerta de Europa

En 1986 España entra a formar parte de pleno derecho de la Unión Europea. Desde mi perspectiva este hecho y el despliegue de la LRU –a pesar de las *perversiones* que suelen conllevar la puesta en práctica de las leyes- han sido dos elementos fundamentales en la configuración de la *nueva universidad*.

Para mí significó la posibilidad de trabajar, investigar y compartir con colegas de países tan cercanos y lejanos como Italia, Portugal o Finlandia. De aprender desde cero cómo gestionar los proyectos, cómo tener en cuenta las diferencias culturales, los equívocos de las lenguas que no



se dominan, cómo intercambiar entre *iguales*, cuando existen países que se piensan *más iguales que otros*.

La primera vez que me invitaron a participar en una red temática sobre formación del profesorado y TIC, a finales de la década de 1980, me costó descubrir quién era la persona encargada de firmar este tipo de proyectos. Cuando comenzaron los intercambios de estudiantes a través de la iniciativa Erasmus (de la cual coordiné varios programas) y la UB creó la Oficina de Relaciones Internacionales, me vinieron a entrevistar para saber en qué proyectos participaba y si sabía de alguien más que lo hiciera. Cuando recibimos el primer grupo con los integrantes del consorcio de un proyecto TEMPUS, nos recibió quien se encargaba en aquel momento del tema internacional, la secretaria de la Universidad, entonces la doctora Encarna Roca, y los representantes de Chequia (entonces Checoslovaquia) se quedaron perplejos al verla porque le traían como regalo una corbata. *Era evidente* que un alto cargo de la Universidad tenía que ser hombre. Hoy la UB, además de una Oficina de Relaciones Internacionales, tiene una oficina específica de proyectos de investigación europeos (OPER) gestiona y participa en un buen número de proyectos y todo el mundo sabe que los regalos institucionales no pueden llevar la marca de género.

Las oportunidades para participar en proyectos europeos son variadas, aunque no todas tienen el mismo reconocimiento institucional. Los proyectos considerados más prestigiosos, que cuentan con más dotación económica y son extraordinariamente competitivos son los encuadrados en los denominados Programas Marco. En estos programas, como ya es habitual, las ciencias y tecnologías *duras*, que producen patentes y pueden convertir sus hallazgos en productos de consumo, se llevan la mayor parte del presupuesto. La educación, dentro de las ciencias sociales, se sitúa en *resquicios* muy concretos, ya que las posibles *aplicaciones* de los resultados de los proyectos pasan por la elaboración de políticas que sólo los gobiernos nacionales pueden promulgar y desarrollar. Aún así, desde el 4º programa marco, ahora vamos por el 7º, he tenido la oportunidad de participar y coordinar proyectos europeos de I+D. También participar en la evaluación de los mismos. Todo un aprendizaje.



De toda esta experiencia que ha representado un camino sin retorno en la construcción de mi identidad profesional, quiero destacar mi participación como coordinadora en un proyecto presentado a la convocatoria de *La escuela del Mañana* del 5º programa marco. La Unión Europea quería explorar escenarios de la escuela del mañana que integrasen un uso intensivo de las TIC. Nosotros pensábamos que era imposible desarrollar cualquier escuela de hoy o del mañana que no se basase en una clara perspectiva pedagógica que pusiese a los sujetos (docentes, estudiantes, padres y madres) en el centro de la relación educativa y desarrollase las tecnologías para reforzar su autoría, su capacidad de ser y su implicación responsable en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así que, de acuerdo con las directrices de la Comisión Europea, pero teniendo en cuenta nuestra forma de entender la educación, organizamos un consorcio en el que participábamos en *igualdad* de condiciones cuatro universidades, una empresa (que tenía que desarrollar un sistema integral de gestión del aprendizaje), y cinco institutos de secundaria. Cuatro públicos y uno privado, ya que en Grecia, uno de los países participantes, las escuelas no tienen autonomía para firmar un contrato con la Comisión Europea.

Durante los tres años que duró el proyecto School+⁸, el trabajo fue apasionante en la pequeña babel del consorcio: cinco países (España, Grecia, Israel, Chequia, Finlandia); siete lenguas (catalán, castellano, griego, hebreo, checo y finlandés e inglés como *lingua franca*); tres alfabetos (latino, griego, hebreo) y cuatro religiones (católica, ortodoxa, judía y cristiana, lo que no es un tema menor dado que es la religión la que marca algunas vacaciones escolares con lo que los proyectos que han de establecer intercambios entre alumnos y profesores pueden ver sus actividades seriamente afectadas).

Todo ello resultó para mí, y espero que para todos los participantes, en aprendizajes profundos en relación a las posibilidades y limitaciones de las escuelas de hoy para convertirse en *escuelas del mañana*. Sobre todo si pensamos que la escuela del mañana tiene que ser significativamente mejor que la de hoy, o al menos ser capaz de trascender los problemas de burocratización y cultura inercial que la caracterizan. Sin embargo, para mí, las experiencias y aprendizajes más profundos y corporeizados tuvieron lugar en el plano de la gestión de un grupo

⁸ <http://fint.doe.d5.ub.es/school-plus/>



humano (más de 30 miembros) tan heterogéneo, con expectativas tan diferentes y bagajes y prácticas culturales tan distintas. Al acabar el proyecto, le comentaba a nuestro interlocutor de la Unión Europea, que después de finalizar todo el proceso con éxito me sentía capaz de ponerme a trabajar en la ONU.

5. Mi primer medio sabático

A veces bromeo con mi familia y amigos diciendo que fui una niña trabajadora, pero no explotada. Aunque en realidad no es una broma. Comencé a ayudar en un negocio familiar, que daba servicio 15 horas al día durante los 365 días del año, cuando recién había cumplido los 12 años. Los fines de semana y las vacaciones relevaba a mis hermanas más mayores para que pudieran disfrutar de unas horas o unos días de descanso. Siempre viví este hecho como algo positivo -aunque a veces me costara y protestara, sino no hubiese sido una niña- por la seguridad que me dio para desenvolverme en muchas situaciones, relacionarme con todo tipo de personas, entender las consecuencias de las propias acciones u omisiones y expresarme con seguridad. Desde entonces, siempre he simultaneado mis estudios con trabajo, al principio esporádico (clases particulares, ferias de muestras, etc.); y desde que acabé magisterio permanente. Así que en 1992, tras casi 30 años de combinar estudios (bachillerato elemental, magisterio, licenciatura en psicología, master en educación y doctorado) y trabajo, y ya siendo profesora titular de universidad, me planteé que necesitaba un sabático. Quería tener la experiencia de poderme pasar el día entero en una biblioteca siguiendo cualquier pista interesante de mi tema de estudio; quería poder asistir a seminarios a cualquier hora del día y de la semana; hablar con colegas; asistir a otras clases; dedicarme a mi investigación y a la escritura. Quería hacer algo que nunca había tenido oportunidad de hacer. Así que pedí un permiso sabático de 5 meses a mi departamento, al que añadí el de vacaciones de verano, y una ayuda de movilidad al ministerio y me fui al Educational Technology Center (ETC) de la Universidad de Harvard.



Desde que comencé a trabajar en la enseñanza he tenido el privilegio de aprender de mis alumnos. Desde la escuela de párvulos⁹ en la que Pablito, un niño de cinco años, me enseñó que *hoy ya era mañana*¹⁰, hasta este mismo curso al escuchar las aportaciones de mis estudiantes. Así que no puede sorprender que una de mis estudiantes me ayudase a decidir en dónde pasaría mi primer semestre sabático. Yo estaba buscando un centro de investigación en Estados Unidos que tuviera un proyecto interesante y estuviese situado entre Boston y Nueva York o en torno a San Francisco. El año anterior Montse Guitert, la becaria de predoctoral a la que me he referido antes, aprovechando la beca de movilidad que le ofrecía cada año el MEC visitó varios centros que cumplían estas características. El que más le interesó y sintió que interesaba nuestro trabajo (se había llevado los artículos derivados de nuestro primer I+D) fue el ETC de la Universidad de Harvard. Así que le escribí a su codirectora Martha Stone Wiske, quien me respondió inmediatamente con una invitación.

La llegada al ETC, que ocupaba el edificio de la Harvard Graduate School of Educación en el que Jerome Bruner llevó a cabo su trabajo mientras trabajó en esa Universidad, un 1 de marzo con medio metro de nieve y un frío atroz, no pudo ser más acogedora. Martha, hoy una excelente amiga, además de una cálida acogida, puso a mi disposición todo lo que necesitaba para trabajar: un despacho –se disculpó de que lo tuviese que compartir con un becario predoctoral, cuando el mío de Barcelona que era mucho más pequeño lo ocupábamos tres profesores titulares y tres becarios-; un ordenador con acceso a Internet; una dirección de correo electrónico; una tarjeta para poder utilizar *todas* las bibliotecas de la Universidad! –tuve la sensación de tener la visa-oro-, con ellas también podía utilizar los equipamientos deportivos. También me fue presentando a los demás colegas y pasándome información sobre los múltiples acontecimientos que tenían lugar.

Era un no parar, pasaba horas en la biblioteca, buscando y leyendo. Asistía a las clases de Martha, y David Perkins, no me perdía ningún seminario ni actividad –así tuve la oportunidad de

⁹ Mi primer destino como maestra nacional –así nos llamaban en la época de Franco a las personas que aprobábamos las oposiciones a la escuela primaria –EGB a partir de la Ley General de Enseñanza de 1970.

¹⁰ Ver Sancho y Millán (1995) y Sancho (2005).



hablar con Jerome Bruner, Donald Schön, Seymour Papert –quien me invitó a participar en los grupos de profesores con los que él trabajaba-, Joseph Weizenbaum y un largo etcétera de especialistas de la educación; asistí por primera vez a la AERA, donde conocí a muchos de los autores que había leído; visité escuelas tanto en el área de Boston como en Nueva York donde, de la mano de Robie Macclintock del Teachers' Collage pasé un día en la Escuela Dalton con auténtica emoción¹¹; realicé mi propio proyecto de investigación sobre el uso de los sistemas multimedia en la enseñanza; y escribí.

También hice amistades y disfruté de naturaleza de New England y la vida cultural de Boston. Fue un auténtico lujo que aproveché tanto como pude y que, una vez más tuve el privilegio de poder compartir con Fernando. Como en el caso de la estancia en Londres, fue un antes y un después. Resulta difícil sintetizar toda la experiencia vivida y los aprendizajes realizados. Sólo puedo decir que este sabático orientó de un modo especial la forma en la que he venido desarrollando mi trabajo.

El hilo conductor

Cuando repaso estos y otros episodios de mi vida siento que los recorre y entrelaza un hilo conductor. Un trazo perceptible hecho del deseo de aprender, de no volver a repetir los mismos errores, de no conformarme con lo dado, de ir más allá de lo posible, de marcar una diferencia, de compartir con colegas y estudiantes los retos y las preguntas que me planteo a mí misma, de contribuir a crear una cultura de la colaboración en la que la *envidia* sea luminosa y nos ayude a vislumbrar un lugar desde donde construirnos y encontrar nuestro sentido de ser.

Tras casi cuarenta años de dedicarme a la enseñanza (sin contar las clases particulares), 25 de ellos en la enseñanza superior, me siento igual o más de comprometida que cuando comencé con todas las actividades que implica la Universidad: la docencia, la investigación y la gestión. Siento la misma ilusión cuando comienzo un semestre que la sentida el día que estrené escuela de párvulos; y la misma punzada de inquietud: -“¿Seré capaz de proponer al alumnado algo que realmente les valga la pena, que les ayude a aprender sobre ellos mismos, los que les rodean y

¹¹ Ver Sancho (1994)



el contenido de la materia". Y sigo interesada en mejorar, por lo que sigo involucrada en proyectos de innovación docente¹². Sigo diseñando sin desaliento, junto a otros colegas, proyectos de investigación que unas veces conseguimos y otras no.

Los nuevos aires que se acercan al compás de los procesos de convergencia europea y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, no me provocan mayor inquietud, aunque sí cierta preocupación por el rumbo que puede acabar tomando la Universidad. Pero la vida es cambio, y siguiendo el hilo conductor que consciente o inconscientemente me he trazado, intentaré aprender de lo que entienda contribuye a la mejora de mi trabajo y me posicionaré críticamente frente a lo que no vea así. En cualquier caso, como he hecho desde que tengo conciencia de mí misma, no me pondré al margen.

Referencias

Bertrán, Miquel y otros (1985) Los componentes metodológicos y psicopedagógicos de la formación en informática educativa. En A. Peiffer y J. Galván (Eds.) *Informática y Escuela* (pp. 231-242). Madrid: Fundesco.

Bourdieu, Pierre (1981) Men and Machines. En K. D. Knorr-Fetina y A. V. Cicourel (Eds) *Advanced in Social Theory and Methodology. Towards an Integration of Micro and Macro Sociology* (pp. 304-317). Boston: Routledge and Kegan Paul.

Searle, J. R. (1992) *The Rediscovery of the Mind*. The MIT Press.

Sancho, Juana M. (1994) Dalton: la escuela del futuro-presente. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 60-66.

Sancho, Juana M. (1996) Software educativo. Los límites duros de una tecnología blanda. IV *Jornadas de Software educativo* (pp. 53-70). Granada: Centro de Profesores de Granada.

¹² <http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat>

Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios
Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2006-01876.
<http://www.cecace.org/proj-profuni.html>



Grupo de investigación consolidado:
Formación, Innovación y Nuevas
Tecnologías (2005SGR 00431)
<http://fint.doe.d5.ub.es>

Sancho, Juana M. (2005) Hacia la escuela del futuro desde la transformación de la del presente.

Revista de Cooperación Educativa. Kikirikí. 75-76, 23-28.

Sancho, Juana M. y Butzbach, Michelle y (1985) Informática educativa y formación permanente del profesorado: Un proyecto en desarrollo en Cataluña. En A. Peiffer y J. Galván (Eds.) *Op. Cit.* (pp. 249-254).

Sancho, Juana M. y Millán, Luis M. (1995) (Coords.) *Hoy ya es mañana. Tecnología y educación: un diálogo necesario.* Morón: Publicaciones M.C.E.P.