

Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia

Fernando Hernández, Sandra Martínez y Teresa Viñals

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>



“Los cambios se me juntan con lo que es la vida, con lo que es la docencia”

Fernando Hernández, Sandra Martínez y Teresa Viñals

Teresa como colaboradora de la investigación

¿Qué nos llevó a pensar que Teresa podía ser una maestra cuya historia de vida podría permitirnos rastrear su relación con los cambios, finalidad del proyecto que nos proponíamos? Con Teresa habíamos mantenido una relación intermitente. En un primer momento en la Facultad de Bellas Artes cuando cursaba esta licenciatura como complemento a sus estudios de formación del profesorado de Educación General Básica. Pero fue sobre todo cuando en su escuela comenzaron a tener el asesoramiento de una colega en torno a la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo cuando compartimos algunos espacios de formación. Encuentros como las Jornadas sobre “Repensar la Escuela desde los proyectos de trabajo” (2002, 2004). En esta última presentó, junto a otros colegas el momento por el que pasaba su escuela. Fue esa presentación, que tenía mucho de reconstrucción de una trayectoria, la que nos hizo pensar que Teresa podría ser una persona cuya historia podría ser significativa para la investigación. Una actitud favorable hacia la mejora educativa, un proyecto educativo de escuela en construcción, una disposición para aprender y una trayectoria larga como maestra fueron señales que nos hicieron valorar la posibilidad de pedirle su colaboración.

Una vez presentado su perfil al grupo de investigación y que estuvimos de acuerdo en que podría ser una candidata, uno de nosotros entró en contacto con ella, primero por e-mail -donde se le anunciaba que la llamaríamos para hacerle una propuesta- y luego por teléfono. Cuando le explicamos de forma somera de qué iba el estudio, respondió que agradecía la invitación, pues le llegaba en un momento de su trayectoria en el que quizá podía ayudarle en el proceso de reconstrucción que estaba viviendo.

Una vez negociadas y establecidas las condiciones de su colaboración y aclaradas las finalidades del estudio quedamos para el primer encuentro que tendría lugar en su escuela, por la tarde, una vez terminada la jornada laboral.

Cuando quedamos para la primera entrevista le avisamos que Patricia y Sandra, además de Fernando, también vendrían, pues formaban parte del grupo de investigación, además de ser las personas que harían la transcripción de las dos entrevistas que inicialmente fijamos.

La tarde en que quedamos en un bar próximo a la escuela repasamos los temas que podrían dar pie a la primera entrevista. Convenimos que sobre todo era importante que ella llevara el hilo conductor de la historia, y que a lo sumo, nosotros iríamos señalándole –si ella no lo apuntaba- el contexto –social, educativo- de sus relaciones con los cambios.

Entramos en la escuela en el momento en que salían los niños y las niñas. La escuela, en la que Teresa trabaja desde hace 25 años, se encuentra en un barrio tradicionalmente considerado como obrero, y por el que ahora transita una población de jubilados, parejas jóvenes y emigrantes. La escuela, lugar de nuestro encuentro, se encuentra ubicada en

una de las calles de entrada al centro de la ciudad de Barcelona, lo que significa un fuerte ruido ambiental procedente del exterior al que el profesorado y el alumnado se han de acostumbrar.

En este primer día Teresa nos contó una historia en la que se iba desgranando lo que ella consideraba como más significativo de su itinerario ante los cambios, al tiempo que apuntaba precisamente, algunos de estos cambios. En esta primera entrevista los cambios que ella señaló nos brindaron los siguientes temas como ejes para orientar su trayectoria respecto a los cambios:

- La decisión de ser docente en las postrimerías del Franquismo.
- La relación con los movimientos sociales.
- El aprendizaje de la docencia.
- La entrada en un proyecto colectivo de escuela.
- El paso a la escuela pública.

Entre las dos entrevistas pasaron cinco meses. Esto no es algo normal en este tipo de investigaciones, pero Teresa y la escuela tenían que seguir su propio ritmo. Además, no hay que perder de vista que las entrevistas se han de transcribir, la maestra las ha de leer, ha de asimilar su reacción al ‘verse’ en lo que lee, y ha de encontrar un nuevo tiempo para el siguiente encuentro. A todo ello, además, hay que añadir que las vacaciones de Navidad estuvieron de por medio.

En la segunda entrevista, que también realizamos en la escuela, se produjo un cambio importante. La historia de Teresa, la de su trayectoria, sobre todo en la escuela D. había sido el hilo conductor de la primera conversación. En la segunda entrevista Teresa introdujo una reflexión sobre aquel primer relato que, al ser leído, se abrió a las matizaciones y, sobre todo, le permitía entrar de lleno en la pregunta de la investigación: su relación con los cambios o, dicho en otros términos, como ella se ha ido ‘construyendo’ desde su reflexión en torno a los cambios que han sido claves en su trayectoria.

He intentado reordenar mis reflexiones (enseña unos gráficos que ha hecho). He buscado los factores que creía que teníamos que definir, que considerar: mi biografía, la idea de “seguridad”... para llegar a esto (se refiere nuevamente al gráfico) ¹.

Fue como parte de esa reordenación que Teresa introdujo una forma de organizar la historia de vida a partir de cuatro etapas: (a) la seguridad y el anonimato; (b) el mundo de la incertidumbre; (c) el mundo de la reflexión y la fundamentación (d) el mundo de la acción más fundamentada. Vale la pena rescatar fragmentos en que Teresa realiza esta elaboración:

Puedo probar (de organizarla) con lo que hemos hablado ahora. Alguien relacionaría la primera parte con la ‘seguridad’ y aquel ‘anonimato’, como de alguien que no puede emerger, que no puede, que no quiere o no sabe. Sería la primera fase. Otra sería, yo no quiero eso para siempre, por tanto, he

¹ Las dos entrevistas fueron realizadas en catalán, así como las transcripciones de las mismas. En la construcción de la historia de vida se han traducido las aportaciones y reflexiones de Teresa, para dar un sentido más unitario a toda la narración y para facilitar la ‘entrada’ de un mayor número de lectores a la misma.

de buscarme la vida comienzo a buscar caminos propios, pero sin perder algunos referentes. Un entrar en contacto con la incertidumbre, descubrir que no hay verdades absolutas, y eso me parece que lo tengo bastante claro: “eso es lo que tenemos, pues disfrutémolo y seamos conscientes, pero es lo que hay”. Pero al mismo tiempo, este camino me hace buscar algunas seguridades en momentos concretos que me permitan navegar por la incertidumbre, pero en algún momento agarrado a alguna cosa que para mi es un referente. Otra fase es el mundo de la ‘reflexión’ y la ‘fundamentación’ como una necesidad de darle más sentido a lo que hago.

Y finalmente, una entrada más, centrada en una ‘acción más fundamentada’ que ya me da unos recursos para poder ser más expansiva y vivir esta incertidumbre, gestionarla de una manera más gratificante como persona y como ser participante en un colectivo. Algo así.

Por tanto, el desafío que se nos planteaba era construir la historia de vida a partir de estos dos registros: el guiado por una cierta cronología (primera entrevista), y el de la reflexión sobre el recorrido realizado (segunda entrevista). Uno y otro piden establecer prioridades y determinan elegir caminos, que en la mayoría de los casos se entrecruzan, pero que, a la hora de mostrarlos, hemos decidido construirlo desde una visión en cierta forma polifónica. Por un lado, está el hilo conductor que marca Teresa desde su rastreo por su memoria biográfica; por otro, está nuestra intervención colocando las referencias de contexto que hacen que esa trayectoria personal sea ‘historia’; pero hay una tercera localización, que es la que deviene de la propia reflexión que Teresa introduce sobre la transcripción de su primer relato. Estos ‘tres niveles’ se entrelazan en la narrativa del texto, marcada a su vez por la posición de los investigadores y la finalidad de la investigación. Esto implica decisiones, formas de reconstrucción y espacios para la validación. El primero, procede sobre todo del reconocimiento (o no) que la propia Teresa hace de la historia resultante. El segundo, tiene lugar entre los miembros del grupo de investigación. El tercero, es el que los lectores pueden colocar entre los espacios que la historia deja abiertos.

Al final, a modo de anexo, presentamos una serie de entradas que, aunque parte de la historia de vida, son reflejos de lo que Teresa piensa que ha cambiado a lo largo de su trayectoria respecto a:

- La relación con las reformas.
- Los alumnos.
- Las familias.
- El tipo de niño y niña que pretenden formar.
- Las tecnologías y los medios.
- Su trayectoria de formación.
- El camino que queda por recorrer.

Para representar las diferentes entradas en la historia de vida, las manifestaciones de Teresa se colocan en cursiva mientras que las aportaciones de otros autores se colocan en como citas. El texto elaborado por los investigadores fluye hilvanando estas dos fuentes de referencias.

La posición inicial de Teresa ante la investigación: vincular su historia con la de la escuela

En la construcción de una historia de vida, la posición de la persona colaboradora, resulta fundamental para situar no sólo cómo construye el relato sino para destacar la manera en que se vincula al proceso de construcción de la historia de vida. En el caso de Teresa, desde un primer momento, ella valora su participación en la investigación, no como una actividad más, o desde una posición de curiosidad o complacencia frente a la invitación que se le ha planteado. Por el contrario, desde la primera toma de contacto ella consideró que la propuesta que se le brindaba podía ser interesante

Como posibilidad de reflexión personal,... creo que en este momento puede ser muy interesante.

Lo que para Teresa significa ese momento personal, va más allá de algo coyuntural, y adquiere en sus propias palabras un sentido reconstructivo no sólo personal y en relación con su trayectoria, sino vinculado al proyecto de escuela en el que se encuentra implicada de manera intensa:

Llevo unos 25 años más o menos dentro de este mundo. Me parece que es una oportunidad magnífica. Por eso dije 'eso es como un regalo', en el sentido de poder reflexionar sobre todo de manera global, en conjunto. Justamente tiene que ver con la idea de que la reflexión nos faltaba (en la escuela) en todo nuestro proceso inicial. Tenemos ganas de saber para donde vamos y qué hacemos. Si una idea, una propuesta... no la vemos y vivimos como cerrada, acabada, es lo que nos permite reflexionar y avanzar. Quiero decir que en ocasiones las ideas más claras, que parecían en un momento dado como inamovibles, eran quizá más intuitivas. Por tanto, la posibilidad de poder reflexionar sobre todo este camino, que será mío, pero no únicamente. Ha sido un camino compartido. Por eso pienso que es un espacio necesario a nivel personal e incluso del equipo de la escuela.

De esta manera en la postura inicial de Teresa su participación en la investigación aparece a su vez como medio y como fin: de un situarse a sí misma en un proceso de reflexión que dé sentido a las decisiones que ha ido tomando a lo largo de su trayectoria, pero que se vinculan al proyecto de escuela en el que está participando. Esta vinculación del territorio biográfico con el proyecto colectivo será una de las características de la historia de Teresa y que marcan, en cierto sentido, su relación con los cambios.

Teresa: No es sólo en este momento, sino que ya llevamos tiempo en que la idea de la fundamentación ha sido una necesidad, que no sólo se ha hecho evidente sino bastante más allá de mi proceso docente. Creo que eso es una clave que nos ha permitido plantearnos cosas,... más sólidas. Es decir, cuando hablamos por ejemplo de proyectos, y ahora acabamos de tener una reunión y por eso lo tengo más fresco, no es tanto para encontrar una metodología, o una discusión anecdótica sobre si se ha de trabajar la letra de palo o no, sino como no huir de lo que es esencial. Se trata de apropiarte de todo el saber de una manera más abierta, que te sirva como persona. Hay un momento cuando estás fuera de la escuela y cuando estás dentro, donde tú tienes tu propia vida, pero hay un punto donde todo se mezcla un poco. Sientes que no vienes aquí

solo a hacer un trabajo, a cobrar, a hacer vacaciones, sino que también te implica de manera personal en muchos otros aspectos. Y de esto no he sido consciente hasta hace poco en mi proceso como enseñante. ¿Entendéis lo que quiero decir?

Fernando: *Sí, te refieres a la idea de no separación,...*

Teresa: *Sí,...*

Fernando: *Lo que estás diciendo que es no hay una separación entre la Teresa profesional y su manera de mirar la realidad como docente, su manera de mirar como mujer, como persona fuera de la escuela, sino que estás tratando de descubrir más su integración. Desde este punto de partida es desde donde te invitamos a construir un relato, con el tiempo que necesites, en torno a lo que ha sido tu trayectoria como docente. Desde que comenzaste, lo que te llevó a entrar en la docencia, tu recorrido hasta este momento en el que estás iniciando esta exploración integradora.*

Al colocarse en esta posición Teresa se sitúa desde un inicio en ese espacio señalado por Denzin como esencial para situar el marco de la investigación basada en relatos autobiográficos, que no significa otra cosa que posibilitar “construir una comprensión basada en la implicación profunda del mundo de la experiencia del sujeto” (Denzin, 1997:35).

Tener en cuenta esta posición demanda a los investigadores, abandonar el papel tradicional de voyeur y establecer la mirada hacia el sujeto no como categoría, sino corporeizado en una biografía, un sexo –en este caso femenino-, una posición familiar –la propia como hija y más tarde como madre-, unas relaciones de pareja y un lugar en una trama de vínculos que transitan por las situaciones sociales y educativas históricas, teniendo en cuenta que el observador-intérprete nunca será neutral, porque “las interpretaciones se producen en contextos culturales, históricos y personales, y están siempre formadas por los valores del intérprete” (Denzin, 1997:35). Pero, al reconocer estas limitaciones, hemos tratado de no forzar el relato de Teresa para colocarlo en un esquema, o en cajas organizadoras. De hecho, nuestro deseo inicial hubiera sido que el contenido de las entrevistas se situara en una cronología, pero la ordenación que Teresa hizo en la segunda entrevista nos llevó a replantear esta opción –que guiaba la primera entrevista- para ser fieles en lo posible a las posiciones de reciprocidad que guían este estudio.

La conceptualización del cambio

Como hemos apuntado a la segunda entrevista Teresa vino con una reordenación de lo que habíamos hablado durante el primer encuentro. Ella, como la mayoría de las personas que se enfrentan a la transcripción de una entrevista –y no digamos lo que sucede cuando la entrevista ha sido registrada en vídeo y el sujeto se ‘ve’- sufrió un choque al ‘leerse’ que le produjo una doble sensación. Por una parte de bloqueo y de sensación de inutilidad de lo dicho:

Incómodo fue poco. Comencé a leerlo y no podía. Le dije a T (su compañero) no sé si les servirá de algo mis cambios.

Y por otra, de necesidad de reordenar los temas en relación con los cambios que se apuntaban en la primera entrevista:

Entonces me dije: ordénalo. Y es que es difícil, eso que conste, hacer el esfuerzo de este viaje interior, de ver lo que realmente te ha hecho cambiar. Llegué a la conclusión de que necesitaría un año sabático para este y para concretarlo.

Esta reordenación que nos brindaba Teresa implicaba un desplazamiento desde su posición inicial. Cuando nos situamos ante el primer encuentro Teresa tenía claro que compartir su trayectoria le iba a servir para situarse de manera fundamentada en relación con las decisiones que, sobre todo, en el ámbito de la escuela había ido tomando. En este sentido unía un proyecto individual con uno colectivo. Sin embargo, al leerse en la transcripción de la primera entrevista, el foco de su reconstrucción, de la ordenación que realiza y que nos brinda en la segunda entrevista, se desplaza al tema de la investigación. El viaje interior, como ella dice, se mantiene, pero ahora se coloca en relación con los cambios. Establecer esta relación le lleva a realizar una conceptualización que nos ha parecido clave para comprender no sólo su posición, sino para poner su relato en contexto:

La idea donde queréis situar el cambio en el docente realmente responde a eso, porque a mi me pasa que se me mezcla lo que es la vida, los cambios de vida, con los cambios en la docencia. En el momento que tú hablabas más de leyes, ¿te acuerdas? Las leyes me hicieron reflexionar en momentos concretos. Pero creo que no fue la ley en sí la me produjo el cambio, sino el momento en el que llegó, y el momento como yo estaba en relación con lo que planteaba o con el que yo iba conectando. Encontrar aquello que produjo el cambio”, me resulta muy difícil. Por eso, he hecho unas grandes pinceladas (se refiere a los esquemas que he hecho a partir de la reconstrucción de la primera entrevista) que ayudaran creo, a centrarlo un poco.

De esta manera, Teresa deja el papel de colaboradora que cuenta una historia relacionada con su trayectoria y pasa a aportar un punto de vista que ‘teoriza’ su relación con los cambios, y que consiste en la no separación entre “los cambios en la vida, con los cambios en la docencia”. Esta relación holística ante los cambios aparece no sólo como una característica de Teresa, parece ser un componente fundamental de cómo las mujeres se relacionan con los cambios –algo que no ocurre de la misma manera con los hombres, que adoptan un esquema más dualista y compartimentado-.

En este punto Teresa subvierte el sentido de los cambios que planteaba la investigación. En nuestro proyecto los cambios formaban parte del ‘a fuera’ (legislación educativa, transformaciones sociales y económicas, nuevos usos de las tecnologías,...). Pero para Teresa los cambios tienen sentido en la medida en que le afectan a ella, que los reconoce como parte de su trayectoria. El cambio es cambio si uno cambia, sería su divisa. No basta el hecho de que ‘los cambios estén ahí’. Esto es importante porque en la investigación sobre los cambios con frecuencia se piensa que se produce de facto una relación recíproca (Hargreaves, 1996), que necesariamente los cambios de ‘fuera’ afectan al profesorado. Pero Teresa nos demuestra que es el modo de relación el que (le) interesa y, en su caso, hay un proceso personal y grupal –de escuela- que se superpone y atenúa la influencia de esos cambios.

Para ejemplificar lo dicho volvamos al tránsito que se produce entre la primera y la segunda entrevista. Este tránsito nos permite señalar cómo se produce un reposicionamiento de Teresa en relación a la investigación. La sensación de sorpresa al 'verse' en la transcripción de la primera entrevista hace que venga al segundo encuentro con otra disposición. Ya no se trata de reconstruir un relato de su historia como docente. Ahora el objetivo ha cobrado una nueva dimensión y finalidad: situarse en relación con los cambios, señalar el papel de los cambios en su trayectoria. En cierta manera, la reflexión sobre el primer texto le hace llevar su interés personal (de reflexión, de búsqueda de sentido) a la propuesta de la investigación. Por eso, Teresa viene a la segunda entrevista con una ordenación resultado de haber reflexionado sobre

(...) primero la propuesta, segundo la conversación y tercero la lectura de lo que habíamos hablado y después pensar: 'bueno, pero si yo eso me lo he de explicar ¿cómo lo haría marcando un camino menos confuso' porque en 50 años,... hay entradas y salidas, subidas y bajadas. Lo que he intentado es ordenarlo un poco para ver si sirve o no. Yo lo puedo explicar un poco con el esquema.

Pero también Teresa pasa de colocar-se en su relación con la investigación en función de su agenda personal/profesional, personal/colectiva y se posiciona en relación al proyecto de investigación. El foco, de esta manera en la segunda entrevista, se desplaza de la trayectoria del yo, a la reflexión sobre los cambios en esa trayectoria, situándose en una posición que ella define en los siguientes términos:

Yo pensaba que lo que me había marcado más, tengo la impresión, es pasar de un mundo de seguridades a descubrir un mundo de incertidumbres. O la incertidumbre que hay en eso.

Este tránsito lo refleja en los cuatro momentos que van a servir como eje para la historia de vida y que Teresa sitúa en relación a su memoria biográfica

En el momento de la infancia o de la adolescencia o preadolescencia, la relación familiar, la dictadura,... era el momento de encontrar muchas respuestas únicas. Lo que era verdad, lo que era mentira, lo que estaba bien y lo que no estaba bien, el mira lo que hacen o el mira,... Todo eso te iba construyendo un poco. También te hacía sentir anónimo en todo eso.

Y a la reconstrucción reflexiva que realiza, de manera especial, en la segunda entrevista

Por tanto, esta necesidad de dibujar caminos propios sí que me llevó a empezar a vislumbrar la incertidumbre. Yo creo que me ayudaron muchas cosas, incluso mi biografía también mi entorno. Supongo que también mi manera de ser, es decir, estas ganas sin ser Indiana Jones, de pensar que hay otras cosas detrás, y que por mucho que cueste dan ganas de no quedarte sin llegar ¿me explico?

Por tanto, con eso descubrí este mundo de incertidumbres, donde me influían nuevas relaciones, nuevas expectativas, los cambios políticos.

Pero al mismo tiempo, eso que me ofrecía caminos más abiertos, también me permitía desaprender algunas cosas aprendidas. De alguna manera, creo que

encontré unas seguridades diferentes a las que tenía. Es decir, que inconscientemente, y a pesar del esfuerzo por vivir en la incertidumbre de buscar caminos distintos a los vividos hasta ahora llegué a posturas más radicales.

Este sería el tránsito que marca la relación de Teresa con los cambios. Un tránsito que no tiene tanto que ver con lo que desde la investigación se consideran ‘espacios de cambio’, sino con su propia trayectoria en la que lo personal y lo profesional están relacionados. Aunque esta trayectoria, como veremos no se sitúa sólo desde una burbuja particular. Lo que sucede a Teresa tiene mucho que ver con lo que está pasando en Cataluña y España, con la función que van a desempeñar toda una serie de escuelas como ‘lugares de vida’ y no sólo entornos para la enseñanza y el aprendizaje.

Trazar de esta manera la trayectoria de Teresa es hacerlo, con todas sus peculiaridades y diferencias, de manera próxima a la de toda una serie de profesores de la misma generación, que durante las décadas de los años setenta y ochenta, situaron en la escuela buena parte de sus energías vitales. Una escuela que servía para resolver ‘asignaturas pendientes’ en lo personal. Una escuela donde se proyectaba el activismo social y donde lo pedagógico quedaba marcado, con frecuencia, por el consumo casi compulsivo de novedades –muchas veces sin reflexión, como señala Teresa-. Porque el deseo de estar a la última tenía que ver con el proyecto de cambio social, en el que quizá todo parecía moverse, para que lo fundamental –las formas de clasificación social y detentación del poder- continuara igual. Por eso luego, en los noventa, terminó el patio del recreo, como de manera feliz escribió un día Javier Marías. Entonces vino el repliegue y la necesidad de encontrar sentido al quehacer pedagógico y personal –en Teresa siempre unido- mediante la reflexión y la vinculación a un proyecto más cotidiano y menos trascendente. En los últimos años, es la búsqueda de la acción con sentido lo que orienta la pauta de ser y de actuar. Estos son los retazos que conforman el recorrido y la ordenación de la historia de vida de Teresa.

Primera parte: la seguridad y el anonimato

La decisión de ser docente

En la verbalización de su itinerario docente la opción por seguir un hilo cronológico, aunque no tiene que ser ni determinante ni exclusivo, puede ayudar en una primera entrevista a que la persona colaboradora transita por el terreno de su memoria biográfica. De esta manera comenzar por explorar las circunstancias y los motivos que le llevaron a decidir la profesión constituye un primer ‘espacio’ de la memoria para iniciar, desde una perspectiva de historia de vida, su contextualización.

Creo que un buen inicio tendría que ser, no sé, a los 18 años o a los 16. Fue un punto de incertidumbre en mi vida después de los estudios obligatorios. Era el momento en que todo el mundo tenía que decidir por donde iba o qué hacía, y yo en aquel momento, no lo tenía claro. Por una parte me gustaban los niños, pero bueno, me gustaban los niños, a ver, al horno o,...no sé. Creo que venía dado por mi relación con el entorno. Tenía muchos primos que eran más pequeños que yo; y algo parecido pasaba con los hijos e hijas de los amigos de mis padres. Por otro lado había una parte más artística, que ha

sido un proceso interesante también a nivel personal, que era que todos los temas vinculados con la arquitectura me interesaban mucho. Pero yo como estudiante era un poco manta e iba bastante por los mínimos. Eso no quiere decir que mis capacidades (las que se pedían en arquitectura) fuesen las necesarias. De todas formas he visto años después que cuanto me he puesto con las cosas, soy capaz de sacarlas adelante. Pero en aquel momento, arquitectura, uaaau,... Y en casa también me insistieron bastante con lo de, “mira, magisterio son tres años y ya está, y comienzas a trabajar”. Sí, a mi esta idea me apetecía en aquel momento. Entonces, magisterio. Poco convencida, pero también sin un criterio ni unas perspectivas claras en otro sentido. La decisión vino forzada un poco por las circunstancias de aquellos momentos. A partir de entonces comienzo la preparación de los tres años de magisterio, que realmente me los tomé desde los mínimos. Era fácil,...

En la segunda entrevista Teresa explica desde otro punto de vista lo que había tras esta decisión, que no era otra cosa que una forma de tránsito por el mundo de seguridades que había configurado su educación familiar y el ‘orden’ que se respiraba durante el Franquismo.

El momento de formación vino marcado por esta seguridad entre comillas. Esta seguridad en todos estos esquemas entraba en lo privado y en lo público. En el momento de escoger opciones políticas, sexuales, el papel de la mujer, la elección de caminos, el si quieres o no quieres marchar de casa. Es decir, cualquier decisión. En mi entorno había una presión que no sólo era tomar la decisión, sino que además tenía que saber explicarla y defenderla a capa y espada. Por tanto, pienso que todo eso me llevó a encontrarme en un lugar afectado por todo eso con una necesidad de dibujar caminos propios, pero sin saber cómo hacerlo. (...) No era “venga, ya has probado eso, sino te convence o si prefieres otro camino toma la decisión, te apoyamos, pero eres tú quien ha de elegir”. Sino que era “Haz de hacer esto, ¿tú que dices?”.

Pero miremos al contexto en el que tiene lugar esa decisión de ser maestra. Teresa toma la decisión de estudiar magisterio, en ese periodo que ella sitúa entre los 16 y los 18 años, que nos lleva hasta 1974 o 1976. Un periodo que coincide con el final del franquismo –Franco muere en 1975- y el inicio de la andadura de la Ley General de Educación –aprobada en 1970-. Además, en magisterio se había puesto en marcha un nuevo plan de estudios –que de forma experimental había comenzado en el curso 1971-72- que se adaptaba a la nueva legislación educativa, reconocía las especialidades que se tenían que impartir en la segunda etapa de la EGB, y permitía un acceso directo –sin oposiciones- a los estudiantes que sacaran las mejores notas. Por otra parte, se sustituía el título de maestro por el de profesor de EGB, lo que implicaba que estos estudios entraban en la universidad convirtiéndose en una diplomatura. Lo que significó aquella reforma hoy se encuentra cubierto de luces y sombras (Autoría compartida, 1992). Sin entrar en valorización modernizadora –estableciendo la entrada en lo que Cuesta (2005) denomina ‘la educación tecnocrático de masas- que indudablemente aportó la Ley, lo cierto es que su puesta en marcha respondía, como señala Paul Preston (sf), a la necesidad de adecuar el sistema educativo al proyecto de entrada de España en la órbita del sistema capitalista. Camino que se había iniciado en 1957 con el Plan de Estabilización.

“La reforma educativa apenas produjo otra cosa que la masificación, destinada a crear las grandes hornadas de directores, técnicos y funcionarios que la nueva España capitalista exigía. Esto añadió un profundo descontento educativo al descontento político de los estudiantes. Por consiguiente, la agitación universitaria aumentó”.

Esta reforma, que implicaba la escolarización de toda la población hasta los 14 años, suponía la construcción de nuevas escuelas –o la demanda de su construcción, especialmente en las poblaciones de los cinturones de las grandes ciudades, como sería el caso de Barcelona- y la necesidad de nuevos maestros. Maestros que, en buena medida serán mujeres, suponiendo para muchas de ellas, la primera oportunidad de entrar en el mundo de trabajo, en una profesión intermedia y de romper con la imagen de madre y responsable del hogar que había construido la Sección Femenina durante el Franquismo,

Fue una decisión de comodidad, de salir del paso, pensando ‘mira, tres años, seré autónoma económicamente y mira, ya veré lo que pasa’. Y podemos unir aquí que yo había estado en ‘esplais’ y había un punto en el que también disfrutaba. Pero no tenía un planteamiento de decir, ‘voy a explorar esto’ De ninguna manera podría haber elegido cualquier otro.

Por lo anterior, en la historia de Teresa, como en la mayoría de las mujeres de su generación, la profesión de maestra se vincula con la proyección de la misión del cuidado en la maternidad y el trabajo. De ahí su ese tránsito desde el irónico ‘me gustan los niños’ hasta formar parte de una profesión considerada sobre todo en sus primeros tramos como ‘femenina’. Ser profesora como era lo denominaba la LGE -aunque la corriente de pensamiento docente que encarnaba la Escola de Sant Cugat –creada en 1973- siguiera hablando de ‘escola de mestres’-, era una opción válida para las chicas – como unos años antes lo había sido los estudios de comercio- porque era de corta duración, garantizaba un trabajo seguro, daba independencia a la mujer, facilitaba una entrada estable al hogar, y se podía compatibilizar con las responsabilidades familiares.

Independencia, que en el caso de Teresa, como otras mujeres jóvenes de la época, especialmente si continuaban viviendo en la misma ciudad que sus familias, sólo podía tener lugar entrando al mismo tiempo en el matrimonio.

Todo eso genera llegar a punto de tener que tomar decisiones, tanto a nivel personal como profesional. Nivel personal en aquel momento, creo que fue la movida de romper, que me llevó a explorar caminos en los que puede ser que me faltara un poco de reflexión. Como por ejemplo, yo viví una separación de pareja porque a los 22 años, yo lo que quería era más era independizarme de la familia que abordar una relación. Busqué la manera menos conflictiva, no de manera consciente, evitando el enfrentamiento. Yo necesitaba construirme al margen de la familia. Me fui en 1978, y a D. llegué en 1981. En l’Estonac estuve antes de casarme. (...) Casarme fue una oportunidad de marchar de casa y de comenzar a escoger caminos. (...) También te digo una cosa, había gente que yo conocía que estaba viviendo en pisos. A ver también era una opción. (...) Pero había un punto de no romper, (...) de la seguridad esta de decir bueno, yo iba rompiendo pero con un puntillo de aguante,..

La formación inicial

Entrar a estudiar formación del profesorado casi por inercia, le llevó a Teresa a optar por una decisión de último hora. Esto significó no poder matricularse en uno de las Escuelas de Formación del Profesorado vinculadas a las dos universidades catalanas. Lo hizo entonces en Blanquerna, un centro que tiene sus orígenes en 1948, cuando el Obispado de Barcelona erige la Escuela de Magisterio de la Iglesia, en colaboración con diferentes órdenes religiosas. Toma el nombre de Blaquerna, la obra literaria de Ramón Llull, donde se describe el proceso de formación de una persona desde que nace hasta su plenitud. En 1979 está adscrita a la Universidad de Barcelona como Escuela Universitaria de Profesorado de EGB (no olvidemos que con la Ley General de Educación magisterio pasa a formar parte de la universidad). En 1988 se constituye en Fundación Diocesana y se reconoce como fundación privada benéfico-docente sin ánimo de lucro. Esta institución será el embrión de la actual universidad Ramón Llull.

Teresa señala su paso por esta institución de manera rápida, aunque apuntando algunas cuestiones que tendrán una presencia continuada en su trayectoria.

Estudié en Blanquerna por varias razones. La primera porque no tenía cerrado el periodo de matriculación que en aquellos momentos ya había pasado (en las otras universidades). La verdad es que no recuerdo mucho aquel inicio, pero un año de tiempo muerto también me hubiera ido bien. Yo iba diciendo, 'es igual, no he estado atenta, se me ha pasado'. Pero conocíamos a alguien que era de Blanquerna. Blanquerna en aquellos momentos comenzaba un proyecto en Lesseps, de intentar hacer grupos de trabajo, de romper un poco aquel enfoque más tradicional,... bueno, ya lo comentaremos después. Fui a Blanquerna. En Blanquerna en cierta manera lo que planteaban era un trabajo bastante por materias, pero haciendo grupos de trabajo. Es decir, habría las posibilidades al saber compartido, a la implicación de todos y todas, Pero por otra parte, era bastante de "tú haces eso, contestas a aquellas preguntas, un examen y tira",.. Por tanto, de aquellos tres años mi reflexión sobre el sentido de que quería hacer de maestra, de donde me estaba metiendo, lo pasé bastante de lado, tengo la impresión. Y cuando terminé, comencé a trabajar en l'Estonac, que era una escuela religiosa, también con ganas de plantearse las cosas diferentes,...

En contra de lo que se suele pensar fueron algunos centros religiosos y en el terreno de la formación inicial Blanquerna podría considerarse una referencia, los que encarnaron muchas de las ideas y propuestas pedagógicas innovadores que planteaba la LGE. De aquí que en la experiencia formativa de Teresa ya recibe algunas ideas y formas de trabajo que se encuentran en el pensamiento pedagógico de la Ley.

Por eso, mientras que en la mayoría de las reconvertidas Escuelas Normales, se seguía con la estructura disciplinar agrupando en las nuevas materias la enorme lista de asignaturas que hasta entonces tenía que cursar quien quisiera ser maestro, en Blanquerna introducían métodos de los que se apuntaban en la recién estrenada reforma. En este sentido, Teresa, sin darse cuenta, comienza a relacionarse con los cambios en la educación. Unos cambios que, como los derivados de esta reforma, eran el resultado de la necesidad de adecuar la población española a las necesidades de técnicos y mano de

obra cualificada que el despegue industrial –encarnado en los Planes de Desarrollo– reclamaban. A ello va a responder la extensión de la escolaridad –aunque dejando en el limbo a los jóvenes entre los 14 y los 16 años que no optaran por la naciente Formación Profesional o por el Bachillerato.

Las primeras experiencias de trabajo: descubrir el sentido de una profesión en un entorno de cambios sociales

Teresa termina los estudios hacia 1976 –ella no lo recuerda con nitidez– y ese mismo año comienza a trabajar. Lo hace casi un año después de la muerte de Franco, periodo que supuso el inicio de lo que se ha venido a denominar ‘La Transición’ y que se caracteriza por una mezcla de tensiones –todavía en marzo de 1974 había sido ejecutado Puig Antich y en septiembre de 1975 se había fusilado a varios militantes antifranquistas– y esperanzas, de fuerzas opuestas que actúan en el interior del régimen –Adolfo Suárez convoca las primeras elecciones democráticas en julio de 1977 y en 1978 se aprueba la Constitución Española– y las denominadas fuerzas democráticas que buscan un espacio en el nuevo tablero de relaciones de poder. Un tablero en el que los “más beneficiados (...) han sido una extraña alianza de ex franquistas lúcidos y ex izquierdistas pragmáticos que han pasado de puntillas sobre los cráneos perplejos de una izquierda entre cuyos sueños no figuraba el del poder” (Vázquez Montalbán, 1988).

Mientras esto ocurre y Teresa entra a trabajar en su primera escuela, en la calle las movilizaciones se suceden, y la tensión del incierto futuro se vive en el día a día. Que Teresa comenzara a trabajar en *l’Estonac*, una escuela religiosa de Barcelona, no es casual, pues una de las funciones de Blanquerna ha sido, precisamente, formar educadores para las escuelas vinculadas a las órdenes religiosas. Teresa explica la situación con la que se encontró en los siguientes términos.

En aquellos momentos en l’Estonac que era una escuela solo de niñas y con aulas supermasificadas de 40 personas, tenían la idea de hacer un planteamiento un poco de contrato de trabajo, tipo Freinet. Yo entro con este compromiso, pero la manera de concretarlo era a través de unas fichas que ya venían dadas y estructuradas. Mantenían la lengua por un lado, las ciencias por otro,... y ellas podían decidir algunas de las cosas que elegían. Pero esta situación me ‘dio caña’, porque me permitió aprender de las relaciones, del trato, del moverme como maestra dentro de un aula, y aprender de las relaciones con las niñas (de tercero) en aquel momento. También descubrí lo que era el trabajo en equipo. (...) Un equipo en el que yo podía sentirme integrada porque a pesar de las posiciones más conservadoras también se reflejaba en muchas personas las ganas de mover ficha, de plantearse caminos distintos era un momento efervescente: en aquel momento había toda una movida más política, de cambio, de asociaciones de vecinos,... Era importante poder compartir todo lo que estaba emergiendo en aquellos momentos. Encontré este espacio.

Una de las iniciativas que propició la LGE fue la renovación de los materiales didácticos, por eso no es extraño que desde la distancia Teresa valore de forma negativa la utilización de las fichas, pero en el contexto educativo de la época supuso un salto hacia una educación más personalizada, y aunque centrada en las materias, las fichas

correspondían a libros por asignaturas, frente a la realidad de generaciones anteriores que habían estudiado ‘todo’ en las enciclopedias. Este cambio hay que interpretarlo como uno de los ‘dispositivos’ que muestran como la educación escolar está pasando de “un modo de educación tradicional-elitista, propio del capitalismo hispano hasta los años sesenta del siglo XX (a) un modo de educación tecnocrático de masas, que llega desde entonces hasta nuestros días” (Cuesta, 2005:125). Y en este marco, no hay que perder de vista –como ya se ha señalado- que fueron las escuelas religiosas las que adoptaron de una manera más clara los principios modernizadores de la LGE.

“¿Es una casualidad que este énfasis en la personalización coincida, curiosamente en nuestro país, con la educación personalizada, piedra angular del sistema de enseñanza preconizado y promocionado desde finales de los años setenta por representantes egregios del Opus Dei y de las teresianas? Se trata sin duda de una situación pintoresca –que sería preciso analizar-, que ha pasado desapercibida a algunos agentes de la modernización, a fuerza de estar tan al día, han renunciado a la más mínima consciencia histórica” (Varela, 2000:77).

Por otra parte, la masificación de las aulas era una nota característica de la educación pública y privada en los años 70. Barcelona era una ciudad con pocas escuelas públicas, donde proliferaban academias en pisos y lugares inhóspitos, y donde día a día llegaban emigrantes de otras partes de España que se instalaban por lo general en la periferia de las ciudades del extrarradio, donde no había ni los servicios más elementales. La escuela de Teresa, aunque atendía a niñas de clase media, también reflejaba esta carencia, en una sociedad donde todavía el espíritu del franquismo y de la Iglesia Católica se hacían presente en escuelas donde se seguía aplicando la separación de sexos, bajo el criterio que hasta no hace mucho se encontraba en una escuela religiosa de elite de la parte alta de Barcelona: “Quien forma a un niño forma a una persona, quien forma a una niña forma a una familia”.

Mientras Teresa iniciaba su andadura como maestra, en Cataluña y España la difícil estrenada democracia transcurría de manera acelerada y turbulenta: el 24 de enero de 1977, un grupo de terroristas de ultraderecha asesinaron a cinco personas, de las que cuatro eran abogados laboristas comunistas, en la calle Atocha; el 9 de abril Suárez anunció la legalización del PCE; el 15 de julio de 1977 se celebraron las primeras elecciones democráticas, en las que “votaron dieciocho millones de personas, casi un 80 por 100 de todo el electorado, y aproximadamente un 90 por 100 de éste votó claramente por el cambio”. (Preston, sf). En este marco, los movimientos sociales, sobre todo los relacionados con las asociaciones de vecinos adquieren una especial relevancia, sobre todo en una ciudad como Barcelona, donde se producía la explotación salvaje del suelo promovida durante la época del alcalde Porcioles. Será en relación con el movimiento vecinal de su barrio donde Teresa encuentre un nuevo desafío en esa búsqueda de sentido personal y profesional por el que transitaba a finales de los años setenta.

Segunda parte: el mundo de la incertidumbre

La relación con el movimiento vecinal

La relación de Teresa con los movimientos sociales de la época, sobre todo con el movimiento vecinal, es un reflejo de la efervescencia que se vivía en Barcelona en la época del hoy loado porciolismo.

“En 1974, los vecinos del barrio de Bonavista hicieron un boicot de 12 días para protestar por el pésimo servicio de la única línea de autobuses que les comunicaba con Tarragona. La misma razón que motivó a vecinos de Santa Coloma a organizar, el 10 de marzo de 1971, la manifestación más grande de esta ciudad para reclamar un ambulatorio que atendiera a sus 130.000 habitantes. O la *rebelión* para pedir un semáforo en el barrio de la Prosperitat, en Barcelona, y una escuela pública en el de Ca N'Anglada, en Terrassa”. (Barrera, 2005).

Este mismo movimiento, tenía lugar en otras esferas de la sociedad española, coincidiendo ya con los primeros pasos de la monarquía, una vez muerto Franco, en un camino que culminará, como se ha apuntado, en 1977 con las primeras elecciones democráticas, convocadas por el gobierno presidido por Adolfo Suárez.

“En los primeros meses de 1976 se produjeron manifestaciones masivas en favor de la amnistía de los presos políticos y se multiplicaron las huelgas laborales de grandes dimensiones. Esto se debía, en parte, al llamamiento comunista en favor de una acción democrática nacional, pero sobre todo reflejaba la exigencia de las masas populares de un cambio político.

En enero, Madrid quedó paralizado por una oleada de huelgas organizadas por Comisiones Obreras. En febrero, la Assamblea de Catalunya movilizó a más de 100.00 personas en manifestaciones de masas en pro de la amnistía, a lo largo de varios domingos sucesivos. En marzo se convocó a una huelga general en el País Vasco, organizada por un variado espectro de fuerzas políticas locales que incluía a ETA, ELA, LAB y LAIA, como protesta por la muerte por la policía de cinco personas en Vitoria”. (Preston, sf).

Teresa refleja su vivencia de la época, que coincide con su primer trabajo como maestra en una escuela de elite, en los siguientes términos:

Era un momento de gran efervescencia social, y yo a pesar de no estar en primera línea estaba en un círculo de amistades comprometidas a diferentes niveles, esto incidió en la manera de irme posicionando, aproximándome a las asociaciones de vecinos y alguna gente que comenzaba a militar en algún partido. En la escuela donde yo trabajaba en aquellos momentos l'Estonac, era un lugar de una cierta elite... Allí estuve dos años, mientras buscaba la manera de explorar otras experiencias. Lo vivía como provisional. Mi ideal de escuela se me estaba construyendo. Lo iba concretando en la implicación en el barrio en el que yo vivía.

Y esta búsqueda de nuevas experiencias le llevó a mirar al Clot, su barrio familiar. Y en

el Clot a una escuela

Que ya la conocía. Había comenzado siendo cooperativa de maestros, con una cierta movida, implicada en barrio. Yo pensaba, ‘me gustaría trabajar en este escuela’. Pero era difícil, porque no había plazas, (...) ni dinero.

Y mientras la expectativa de poder entrar a trabajar en esa escuela se abre, se inicia un periodo de transición, en el que Teresa descubre otros aspectos que van a tener una importancia notable en su manera de constituirse como maestra:

En aquellos momentos tuve la posibilidad de compartir una experiencia que se hizo en L’Hospitalet de Llobregat, y que posteriormente se convirtió en una escuela del barrio de la Bonanova. En aquellos momentos era una escuela privada, pero una privada situada en L’Hospitalet, en una nave industrial, con todas las aulas abiertas. Esto facilitaba la movilidad de los niños y las niñas... Resultó ser una escuela, con unos planteamientos progresistas en apariencia pero no de fondo. Lo que significaba que cualquier intento de modificar algo o de compartir con los compañeros, era mediatizado por las dos personas que “dirigían” la escuela.

En este tránsito un elemento fundamental fue, en muchas escuelas de Cataluña, la relación con la lengua de enseñanza en la escuela. Una situación que después se normalizaría durante los gobiernos de CIU, adoptando el catalán como lengua vehicular de la enseñanza.

En Blanquerna básicamente (trabajábamos) en castellano. Mira, tiré los apuntes porque vi que no me eran útiles, pero yo diría que era en castellano. Quizás alguna asignatura era en catalán. Después en la escuela que trabajé primero, l’Estonac, lo oral creo que lo hacían en catalán, pero todo lo que era el trabajo escrito, todavía era en castellano. La siguiente escuela donde trabajé el idioma de comunicación era el catalán y desde entonces lo he continuado utilizando como idioma vehicular.

El camino entre una y otra escuela le termina poniendo en la pista de D., la escuela del barrio a la que desde hacía tiempo buscaba vincularse.

Todo esto fue una experiencia rápida, porque entonces surgió la posibilidad de entrar aquí. Conocía a alguien y a través suyo supe que buscaban una persona para participar en su proyecto y pasé la selección que hacían, pues había bastante gente interesada. Una selección en la que había un poco de todo –ideológica, profesional,...- lo normal en aquellos momentos, debía ser 1981. Era una cooperativa, una escuela en la que se comenzaba a trabajar las asambleas en el aula. Tenía mucha importancia la implicación, las decisiones del claustro, los equipos directivos eran gestores de las decisiones colectivas. Se valoraba la participación de los padres y las madres. Los padres habían venido a montar los muebles, a pintar, un poco tipo ‘esplai’. Se buscaba una apertura en el sentido pedagógico, o en el trato con los niños y las niñas. Había la intención de trabajar sin libros de texto. Iniciábamos el trabajar por centros de interés. Explorábamos caminos en este sentido en aquellos momentos nos parecía que la idea de abordar un “tema”, por

ejemplo, tenía que ser a de trabajar la manzana, cantar la canción de la manzana, escribir la palabra manzana,... Nos planteábamos como y cuando habíamos de introducir la lectura, la escritura... quizá menos el porque, el sentido que queríamos dar a las nuevas miradas que introducíamos Total que entré en la D., y aquí estoy, y han pasado 25 años.

El inicio de una trayectoria de 25 años: los cambios en la experiencia escolar como hilo conductor

Un fenómeno que se observa a cuando se pasa a esta parte de la historia de vida en la primera entrevista, es que hasta ahora Teresa había comenzado hablando en primera persona del singular. En su relato era ella la que toma las decisiones, la que decide cambiar de escuela, la que valora las situaciones con las que se encuentra. Pero al entrar en la escuela donde ha estado los últimos 23 años, su colocación se trasmuta en primera persona del plural. Es la visión del colectivo la que predomina. Este cambio, que muestra una posición que es reflejo de lo que constituye un cambio fundamental en la trayectoria de Teresa –la adquisición de una identidad colectiva al participar en un proyecto colaborativo de escuela-, se le hizo notar al final de la primera entrevista.

Pienso que tienes razón y que esto conecta justamente con mi historia, porque el sentirte formando parte de un cierto colectivo, en un momento dado hace que tu proceso personal tome otra dimensión. Es algo que tenía que ser así, ¿no? Es el sentimiento de unos momentos en el que vas un poco por libre, pero vas sintiendo que te conectas con otras personas, tienes la necesidad de buscar espacios de formación que en su mayor parte no consiguen llenar las expectativas que buscabas, la implicación resulta superficial y lo utilizamos como recetas. A pesar de todo es importante sentir que tu desazón la puedes compartir con otros, y por tanto, emerge un espacio nuevo, compartido La sensación de sentir que has avanzado porque no estas sola yo la he sentido. ¿Entiendes? Eso no quiere decir que mi proceso personal también ha sido uno, ha sido el mío. Descubrir que, a pesar de no tener relaciones de amistad necesariamente con mucha gente era posible entendernos a nivel profesional. Descubrir esta posibilidad me permitió aproximarme de otra forma a las relaciones con compañeros y compañeras, conmigo mi misma, con mi proyecto y con el proyecto compartido, con las ideas, (...)

A este nexo entre su trayectoria personal y la de la escuela, que es clave en la historia de vida, Teresa vuelve de nuevo, cuando tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha dicho en la primera entrevista.

Cuando os comentaba el otro día la llegada a D., desde entonces he evolucionado. Necesitaba por una parte “abandonar” seguridades que no tenían ya sentido para mí, explorar otros caminos... pero resulta que en esta búsqueda encontré también nuevos anclajes, otras “verdades”, otro tipo de seguridad. Es decir, ahora ya podía decir lo que pensaba, el proyecto común ya tenía relación con todo lo que yo creía que debía ser un nivel de compromiso. Pero (...) de alguna manera esta nueva seguridad me hacía sentir en posesión de una nueva verdad. ¿Entendéis un poco lo que quiero decir?

Esta reflexión sirve de pórtico a la entrada de Teresa en la escuela en la que ha ido definiendo su trayectoria, su búsqueda constante de su sentido de ser.

La escuela activista

Superada la prueba de la selección Teresa por fin entra en la escuela de sus sueños. Una escuela a la que ha ido viendo constituirse y crecer. Una escuela que está en su propio barrio, en la que conoce a la gente y a las familias y en la que intuye, podrá encontrar espacio y relaciones para seguir con su tránsito desde las seguridades a la incertidumbres.

Primero tuve que situarme en un equipo con el que yo me sentía identificada en cuestiones más de opciones de vida. Por tanto, me sentía próxima. Sintonizaba. En este sentido yo iba más segura, entre comillas, porque el trayecto que tenía que hacer lo hacía acompañada. En la escuela habían comenzado a introducir cambios: desde las matemáticas con la pedagogía, de la psicomotricidad, vinculado con las emociones y la expresión. Íbamos recogiendo de aquí y de allá, quizá sin dar un sentido coherente y global a las innovaciones. Lo poníamos en el horario y lo probábamos sin ser del todo consciente de lo que suponía aquello realmente.

De nuevo, en la relación en paralelo que posibilita el propio proceso de la investigación, Teresa vierte en la segunda entrevista su reflexión sobre lo que para ella significó esta posición inicial respecto a la escuela. Una posición 'en espera' no sólo para situarse, sino para entrar en una nueva dimensión de su trayectoria. La que se va despojando de las certezas, de la seguridad de lo conocido, de las decisiones porque tocan. Todo ello constituye la paulatina entrada en la incertidumbre.

Reflexionando cuando hice el resumen del primer día, me di cuenta que (en esta escuela) encontraba seguridad, otra seguridad. En aquellos momentos supuso una ruptura, un cambio de ideas, de historia. Encontré a personas con las que compartes las opciones políticas, opciones progresistas, abiertas, con proyectos de cambio para el país, para el sentido de la escuela en este proceso... Personas comprometidas y simpatizantes con partidos políticos (PSUC y los socialistas). Con diferentes niveles e implicación. Paralelamente estaba el contacto con la asociación de vecinos que eran unos espacios de encuentro de diferentes personas, e diferentes partidos políticos con ganas de comprometerse y de incidir y participar en estos momentos de cambio. Todas estas movidas contribuyeron a abrirme la mente, a cuestionar las verdades absolutas, a mirar la realidad de manera cambiante. Esta apertura vivida también desde la escuela, me dio la posibilidad de poder repensarme. Me permitió analizar, reconstruir sin la tensión de tener que demostrar que todo lo tienes claro. Por tanto me permitió conocerme más a mi misma como un todo, en muchos aspectos relaciones, amistad, compromisos, implicaciones...) Fue el caldo de cultivo donde confluían muchas de las cuestiones que quería plantearme. Yo diría desde lo privado hasta el ámbito más público.

Como hemos señalado en los años setenta y ochenta, la escuela, para bastantes educadores –y esta es una historia no escrita, y que aunque no prevista en esta investigación en algunas historias aparece como una constante– pasó a ser un espacio donde los límites entre lo privado y lo público se diluían. Un lugar donde se canalizaba el compromiso social, la militancia política (con frecuencia, los dos estaban vinculados), la amistad y la búsqueda de nuevas formas de relación. ¡Cuántas parejas se hicieron y deshicieron en la convivencia de horas y días sin límite, en las que la enseñanza se unía, con creencias religiosas renovadas en el ambiente del post Concilio Vaticano II, la búsqueda de alternativas sociales y espacios de libertad (también personal)!

Creo que las instituciones que había en el barrio nos ayudaron un poco. Valorábamos la implicación de la escuela en el barrio. Era un tipo de apertura diferente a como nos la planteamos ahora. Era una relación más localista: participar en el ‘correfoc’ del barrio, ‘els castellers’ venían (a la escuela), salíamos a conocer el mercado, las calles... Esto significaba una manera de entender la escuela, pues poníamos nombres a las clases como ‘La Patum’. La lengua era el catalán, con voluntad progresista, abierta a todos, era una escuela laica... y era también la necesidad de recuperar espacios perdidos, fiestas populares...un hacer país, un recuperar signos de identidad que nos unían a nuestra historia y que era necesario vivir, sentir, compartir... como un hecho diferenciador que nos permitiría a partir de aquí poder encontrar puntos de coincidencia con otras gentes.

En la escuela, en los primeros momentos, Teresa adopta una posición de empaparse de la nueva experiencia que se le brindaba, de abrirse a descubrir, de encontrar, quizá por primera vez, un sentido de lo que podía significar para ella ser maestra.

Mi papel al principio era un poco de esponja. Iba sintiéndome en mi salsa, fui encontrando mi papel. Creo que primero estuve descubriendo cosas, desde la profesión, la visión política, hasta lo que quería decir realmente hacer de maestra.

Y esa actitud de abertura comenzó a darle seguridad. Sentirse parte de un grupo en el que todo se relacionaba y vinculaba le permitió, quizá por vez primera, sentirse protagonista, le llevó a tomar decisiones que se reconciliaban con lo que ella oteaba ya como un proyecto en el que lo personal y lo profesional se van a mantener unidos.

Fui cogiendo más seguridad en mi misma en diferentes aspectos. Me sentía más protagonista, pero no un protagonismo de “estrella” sino un sentimiento de salir en cierta manera de un anonimato, de pasar a sentir que tu voz no cuenta, (ya en la escuela a la que fui como alumna) a notar que era importante tomar decisiones, definir posturas... que cuadraban con mi proyecto personal o con lo que creía que era necesario hacer.

Pero esa situación de euforia, de descubrimientos también se topó con los límites y contradicciones de los grupos que se mueven como aspersores, en todas las direcciones. Con los grupos donde no se puede eludir la micropolítica y las relaciones de poder.

Por tanto, pueden ser momentos mucho más radicales de lo que puede que fueran en realidad, pero era una manera también de reafirmar un poco

posturas diferenciadoras, una visión un poco adolescente de la jugada. Yo lo recuerdo bastante así. Entonces esas actitudes encontraban aquí dentro núcleos donde se favorecían. Y por tanto, te sentías como más segura; un poco adolescente en el sentido de que necesitabas también sentirte reconocida por el subgrupo aunque estas actitudes o posicionamientos favorecía situaciones de enfrentamiento con otros. Pensando desde la actual perspectiva, las discrepancias o tensiones vividas poco tenían que ver con la construcción del proyecto o con las diferentes miradas que podíamos aportar, más bien reflejaban las posiciones de poder dentro del grupo, el pensar más en la polarización que en el encuentro... manejarse en un colectivo no era fácil. A pesar de todo (vivimos momentos y situaciones muy "heavis") fue un aprendizaje importante.

Estas situaciones de tensión que llevan a ajustes y acuerdos, tienen lugar en un marco complejo, como fue el del tránsito de una escuela cooperativa a una escuela pública.

El CEPEC² y el paso a la escuela pública

En los inicios de la década de los años ochenta, un grupo de escuelas de Cataluña, que en su mayoría se habían creado en los años anteriores como cooperativas de padres y madres, y en algunos casos también de maestros, como alternativa a la escuela franquista y como proyecto dispar y difuso de lo que podía ser una 'escuela catalana', tuvieron un protagonismo relevante. Estas escuelas atendían en su mayoría a los hijos de clase media de origen catalán, con valores católicos, aspiraciones democráticas e inspiración catalanista. Estas escuelas (Gay, Pascual y Guillet, 1973) van a ser las abanderadas de la pedagogía centrada en el niño, la reivindicación de la expresión y la creatividad como ejercicios de democracia y libertad y en la recuperación de algunos aspectos 'mitificados' de la pedagogía republicana (de Montessori a Freinet) (Hernández, 2001). Además de seguir un tipo de pedagogía próxima a la concepción del 'learning by doing'. Lo que significaba, sobre todo, brindar a los aprendices experiencias de las que ellos y ellas pudieran aprender a partir de sí mismos, de sus propios descubrimientos. De lo que aprendían no siempre había constancia, como muy bien puso Eisner (1995) en evidencia en el caso de la educación artística. Lo importante era la vivencia que tenían en la experiencia que se les brindaba, la satisfacción que les podía producir y el resultado que se podía comunicar.

Se planteaba en aquellos momentos una escuela para todos y gratuita, desde el CEPEPC se añadía de calidad que quizás sin definir exactamente lo que queríamos decir con ello, quería remarcar y dar importancia a una escuela pública hasta entonces desprestigiada y gris.

Era importante dar una visión de escuela pública diferente por tanto del

² "En los años finales de la dictadura, sectores progresistas localizados en algunas escuelas privadas de carácter cooperativo, crearon la "Coordinación Escolar" que años más tarde desembocaría en el CEPEPC (Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana). Este organismo se creó para coordinar esfuerzos en pro de la renovación pedagógica y para plantear, en el proceso de democratización de la educación y de la sociedad en general, su paso a la red pública, como garantía, por una parte, de supervivencia pero también para reivindicar un modelo de gestión democrática, de participación y de renovación pedagógica como alternativa a la escuela "estatal". Las escuelas del CEPEPC consiguieron consolidar el proceso de incorporación a la red pública de educación y este organismos se autodisolvió una vez conseguido dicho objetivo" (Doménech, 2003)

modelo que había impuesto el Franquismo.

En este sentido hablábamos de calidad, también de escuela catalana (como una necesidad de recuperar una parte de la historia que nos había sido robada durante la Dictadura, en aquellos momentos lo concretábamos en la normalización de la lengua catalana, en recuperar el sentido de algunas manifestaciones populares, en conseguir una escuela laica y participativa...)

Estas escuelas, se agruparon en torno a una asociación denominada CEPEPC, que no sólo servirá de señal de marca ('voy a una escuela del CEPEPC', 'trabajo en una escuela del CEPEPC') sino que se relaciona de manera directa con Rosa Sensat, el Movimiento de Renovación Pedagógica, la Escola de Mestres de Sant Cugat y, claro está, la agenda de los partidos políticos respecto a la educación. La escuela a la que entra Teresa forma parte de este colectivo (así se le denominaba, como reflejo de su planteamiento asambleario) y ella vive en primera línea lo que serían los avatares por el proceso de homologación y de reconocimiento-transformación en escuelas de titularidad pública.

Una cosa que recuerdo que fue importante fue el paso a la pública. Esta fue una escuela del CEPEPC. Lo que quería decir que había una vinculación con todas las que formaban parte del colectivo. (...)

El paso a la pública no fue fácil a pesar de que este era nuestro objetivo y por lo que habíamos luchado durante tiempo.

En aquel momento yo participaba en la Rectoría que era el Equipo directivo de aquellos momentos.

Significaba ocuparse de una infinidad de cuestiones, desde la firma con los propietarios del edificio que ahora pasaba a la Generalitat, desde negociar con las familias las modificaciones, las renunciaciones, los pros y contras, con los trabajadores, con el Ayuntamiento, definir nuestras condiciones laborales y el paso al engranaje público con unas oposiciones restringidas para los que aceptasen las condiciones... Fue una buena movida a la que sobrevivimos supongo que porque estábamos muy convencidos que era el único camino para conseguir la escuela en que creíamos. A pesar de todo, fue un proceso duro.

Hubo muchas reuniones. Íbamos bastante unidos porque era una posibilidad que esperábamos desde hacía tiempo. Pero en el momento de concretar el paso hubo centros que decidieron hacer marcha atrás.

La alternativa a no formar parte del colectivo de escuelas públicas, era a nuestro entender convertirnos en una escuela elitista, era imposible mantenerse económicamente como hasta ahora. Tuvo mucho peso el modelo de sociedad que buscábamos y en el que creíamos tanto a nivel individual como colectivo.

Pero este proceso no se desarrolla sin tensiones. Tensiones que llegan a la propia escuela. Porque la estructura que resultaba de la integración en la red pública modificaba los planteamientos cooperativos e igualitaristas que habían guiado hasta entonces la trayectoria de la escuela.

Las condiciones laborales también fueron distintas y marcaron momentos de conflictos entre compañeros y compañeras. Discusiones acerca del reconocimiento de la antigüedad real, de la situación en que quedaban personas hasta ahora contratados por las AMPAS (especialistas de música, de

plástica, de educación física...) Algunas personas querían pasar las oposiciones, otras no se veían capaces.... Por tanto, las relaciones a nivel de claustro pienso que en un cierto punto se modificaron.

Se enrarecieron.

Vimos que para facilitar el poder avanzar en el nuevo proyecto era necesario conseguir un equilibrio, a veces inestable entre nuestros proyectos personales y el ámbito compartido. Todos hicimos esfuerzos en este sentido. De alguna manera fuimos aproximándonos. Desde diferentes lugares hemos ido planteándonos cuestiones que después hemos podido compartir. También tuvimos que encontrar la manera de incluir las personas que se incorporaban de nuevo.

Creo que todo este proceso nos ha permitido plantearnos la escuela como lo estamos haciendo actualmente (buscamos formación que responda a nuestras necesidades y expectativas. Definimos y ordenamos.) También han sido importantes los procesos que a nivel personal cada uno de nosotros ha ido desarrollando (Bellas Artes, participación en grupos de trabajo, participar en alguna ONG...) esto facilitó el encuentro. Fuimos capaces de establecer otra manera de ver, de plantearnos las relaciones.

En los procesos a medio plazo, las tensiones encuentran formas de situarse, de atenuarse al colocarse cada cual desde una posición que evita la confrontación y que permite seguir caminando por un proyecto de escuela que no se detiene.

Yo pasaría después por una época de más calma fuera de la escuela pero no desde dentro, porque el claustro y los trabajadores del centro habían quedado muy tocados y quedamos divididos.

A veces a causa de posicionamientos en algunas situaciones planteadas otras a causa de la dinámica propia del grupo (si alguien expresaba una opinión una parte del grupo seguro que nunca suscribiría aquella idea...) estas situaciones crearon un cierto malestar.

En este transitar para Teresa es importante detenerse en lo que ha sido una característica suya y de la escuela: la relación con las novedades pedagógicas.

El consumo de novedades

Una característica de este tipo de escuelas, que en la de Teresa será una nota definitoria que le acompañará hasta bien entrada la década del 2000, es la necesidad de estar al día. Lo que significa en muchos casos el consumo no reflexivo de la moda pedagógica del momento.

Creo que eso marcó, a mí me marcó. En este sentido también hablo de la escuela donde estoy trabajando.

Teníamos necesidad de conocer cosas nuevas pero después de escuchar una propuesta enseguida ya la incorporábamos. Aquello era lo que tenía que pasar. Una parte podía entusiasmarse, mientras que otra no entraba o no estaba desacuerdo.

Esta manera de proceder no facilitaba la reflexión y dificultaba la fundamentación seria.

Iniciábamos un camino y sin tiempo para valorar ya entraba otra propuesta. Creo que todos fuimos conscientes de esta manera de funcionar.

Teresa reconstruye como era la búsqueda pedagógica de la escuela, desde una posición que trata, desde la relación con diferentes experiencias de formación e ir construyendo un proyecto de escuela.

En la Escuela de Expresión estaba todo en marcha con Aucouturier y todo eso. Nos daba una visión de como trabajar las emociones. Hicimos un estudio. Hicimos recursos y un seguimiento de todo eso. Por otra parte fuimos a la Autónoma que montaba sesiones de Pedagogía Operatoria. Estaba todavía en la idea de materias, en lo que se refería al trabajo. Con la idea de dar un enfoque a las matemáticas, y terminar por entender cuando estábamos pidiendo una suma todo lo que podía implicar pedir cuestiones de este tipo. Que era método, pero no sólo. Ibas analizando un poco todo lo que había detrás de lo que podíamos plantear en el aula. Y aquí comenzamos a movernos un poco. También hubo asesoramiento. Había un psicólogo en la escuela que también nos ayudó a salir un poco de todo eso. Creo que fuimos consiguiendo, en este sentido me siento también mucho, como un caldo de cultivo con ganas de ir explorando otros caminos. Había también todo lo que era revisión de temas, que estaban mucho por centros de interés. Encontrar un poco lo que implicaba. Lo habíamos comentado con otra escuela que había aquí en el barrio, con la que habíamos hecho intentos de salir un poco de la escuela. Y entonces, imagino que también por cuestiones de cada uno de los flashes que iban apareciendo, yo recuerdo que todo lo que en aquellos momentos se vinculaba con la plástica o con la expresión, a nivel intuitivo, yo veía que aquello tenía mucha importancia dentro de lo que era el trabajo en el aula con los niños y las niñas. Por tanto, comencé a explorar todo eso. A algunos temas llegué con el libro de Roser Juanola (y Marta Balada)³, eso antes de Bellas Artes que planteaba una aproximación a la historia del arte que rompía con lo que eran las manualidades. Fue todo un mundo que poco a poco me fue interesando y que lo fue conectando con esta cuestión más de conjunto, que tenemos más planteada ahora o con el camino más claro. Pienso que la reflexión sobre todo eso, la necesidad también de comenzar a escribir más cosas que iban a nivel intuitivo. Recuerdo que en estos inicios no escribía prácticamente nada. Había mucha acción. Lo teníamos muy claro. Mucho material. Manipulábamos, hacíamos, pero no queda nada escrito de la idea que teníamos.

La relación con la psicomotricidad vivencia reflejada en Bernard Aucouturier –y la Escuela de Expresión que había nacido en torno al Ayuntamiento de Barcelona y Carme Eymerich (Farreny, 2004)- y la influencia de la Pedagogía Operatoria, como interpretación de los hallazgos de Piaget para llevarlos al aula por parte del IMIPAI, fueron dos opciones pedagógicas y formativas que tomaron muchos educadores en los años ochenta. En cierta manera, parecía la síntesis perfecta para constituir un proyecto de escuela basado en la emoción corporeizada y la racionalidad científica. Pero a la postre no fue ni lo uno ni lo otro. La psicomotricidad terminó siendo autoayuda y

³ Se refiere al libro BALADA, M. y JUANOLA, R. (1984) *L'educació visual a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat. (La edición en castellano fue publicada en 1987 por la editorial Paidós).

terapia para los educadores y la Pedagogía Operatoria una visión que convertía la escuela en laboratorio, dejando de lado tanto la dimensión social y política de la institución (Hernández, 1996) como la consideración de los aprendices como sujetos experienciales y no epistémicos (Charlot, 2001).

Pero este extenso párrafo de la conversación con Teresa sintetiza también, con bastante claridad, lo que se consideraba que tenía que ser el papel del maestro en los años ochenta y, en cierta medida, lo que tenía que ser la escuela. La referencia más clara de este modelo la representaba las Escuelas de Verano (Escoles d'Estiu), y en Barcelona, la de Rosa Sensat. Un lugar de encuentro, organizado como una feria, o si se quiere como un gran centro comercial. Cada curso era como una tienda donde se podían adquirir 'nuevos' productos. Donde lo importante era ir a recoger aspectos de las experiencias de los otros colegas. Experiencias que se transmitían desde la funcionalidad del hacer, desde el valor y la celebración de la propia experiencia y de sus resultados. Pero donde no había una reflexión sobre lo que esa experiencia significaba en términos de aprender, de conocimiento, de papel del maestro, de posición del aprendiz. Era la idea del profesor que encarnaba el ideal de la escuela activa. El pensamiento, la reflexión procedía o de la universidad o de los partidos políticos. Dicotomía que luego se verá reflejada en la reforma de 1990.

Pero esta situación de acción y tensión permanente no puede mantenerse de manera indefinida. Y llega la necesidad de parar, de situarse. Teresa describe este tránsito en la primera entrevista en los siguientes términos:

He escrito un poco de todo el proceso (de la escuela) que llega un momento que yo también pienso que nos movíamos más por la intuición, el buen hacer. El decir, bueno hemos de ir todas en este sentido. Si se ha dicho éste, pues éste. Y esto te llevaba un poco a incorporar cambios sin saber demasiado porqué, ni cómo nos afectaba. Es decir, una cosa lleva a la otra, pero no eras consciente ni habías compartido demasiado la esencia de aquel cambio.

Mientras que en el segundo encuentro, cuando ha reflexionado sobre la insatisfacción que se derivaba de una actividad compulsiva, su conceptualización del tránsito adquiere otro sentido. Porque se mueve en una tensión, derivada de la dificultad de no pararse y seguir asumiendo nuevos desafíos, y al mismo tiempo de no moverse en todas las direcciones desde una inercia casi descontrolada.

En mi caso llegó un momento que era una necesidad, que puede que fuera cuando hizo un giro en el mi papel aquí, por la necesidad de encontrar sentido a lo que hacíamos. De ir encontrando sentido, cosas que nos fue muy difícil. Decir 'paramos un momento o no paramos, y continuamos. Pero no se puede parar tanto. Pero decir '¿dónde nos lleva esto?'. O ante un cambio, ¿por qué creemos lo otros? Entonces todos: 'no, ¡eso fuera! Los otros: ¡eso fuera! Claro, era polarizar sin argumentar o sin dar un poco de sentido a lo que hacíamos. Eso me hizo tomar una postura que va a terminar en que no me satisfacía; pensaba que no nos llevaría a nada; que íbamos integrando las cosas sólo por una cuestión bastante formal. Por tanto, la necesidad de comenzar a explorar otras cosas surgió del mismo momento, de esta efervescencia.

Y esta realidad de grupo, de activismo social y pedagógico, de consumo de novedades como reflejo quizá de una euforia externa, pero también de necesidad de diferenciarse de otro tipo de escuela le llevó a necesitar hacer una parada, al cambio.

Tercera etapa: la reflexión y la fundamentación

Pero no fue de un día para otro, sino que hubo una transición, un proceso, en el que el primer paso fue tomar consciencia de lo que estaba sucediendo. Para ello fue importante, necesario, tomar distancia, mirarse en lo que estaba aconteciendo. Como aquella persona que tiene la consciencia de que se separa de si misma y se ve diciendo, actuando guiada por el consumo de novedades.

Pienso que toda esta movida, yo, como persona,...ya no diría que como docente, una parte como docente, de dar valor a todo lo que era la reflexión y buscar los fundamentos. Toda esta movida me ha hecho decir, lo que de alguna manera he hecho con vosotros, ¿quién lo quiere compartir? A nivel personal, y puede ser no de una manera tan amplia, quiero decir, ¿para dónde vamos? ¿Qué estamos haciendo exactamente? ¿Cómo es que aquí se mueven unas cosas y fuera hay otras? ¿Qué está pasando entre el dentro y el fuera de la escuela, también a nivel mío? Por eso en este sentido decía que me iba muy bien a nivel personal, si pienso que no noto tanto esta diferencia, que cuando nos planteamos trabajar de una manera o de otra, no estamos buscando un método,... o una cosa que resulte divertida y que adopte este sentido tradicional, sino que hay una movida donde tú también te implicas. Y esto es lo que da un 'suquillo' (juguito) importante, ¿no? Puede ser que conectándolo conmigo es la cuestión esta de la emoción y de la ilusión como cosas que me parecen fundamentales en mí,... como persona, pero también vinculado con el trabajo dentro de la escuela. No sé (comienza a reír, al mismo tiempo que se queda pensando).

La primera pista para la ordenación, para la entrada en la reflexión vino, precisamente, de otra experiencia de formación, de otra novedad. Lo que demuestra que el cambio no se produce de manera sustitutoria, sino desde la transformación de lo conocido y vivido.

Creo que todo eso comenzó, nos llevó un poco todo. Pero el momento puede ser que comenzamos a profundizar un poco más fue cuando comenzamos a ir a los seminarios de filosofía (para niños), que daba unas expectativas diferentes a todo lo que era el pensar. La importancia de pensar, de pensar bien. Por tanto, detrás de todas las cuestiones de habilidades, de compartir, de hacerlo con los otros, de hacerlo de manera individual. Creo que todo eso estaba en el ambiente. Nosotros ya trabajábamos los valores y nos escuchábamos, y...estos compromisos. Pero allí comenzó a cuajar.

Aprender para los educadores se convierte entonces en una forma de establecer relaciones. Ya no se trata de ir a la formación para tomar aspectos de lo nuevo y llevarlo a la escuela y el aula. Ahora, con la entrada de la reflexión, lo nuevo se pone en relación. Se vincula a una necesidad de dar sentido, de poner un nexo entre la experiencia y la teoría. Se asocia el hacer con el dar nombre.

Para cada uno había diferentes entradas. Yo por un lado. El otro cuando se comenzó a plantear todo lo que era eso de proyectos, que nos ligamos un poco a la experiencia de Pompeu, a ver que había que fuera diferente de lo que nosotros entendíamos por centros de interés. Nos costó entenderlo con eso de la LOGSE. Cuando hice el escrito de lo que nos había ayudado a cambiar, puede ser fue el comenzar a leer a César Coll, que no entendimos nada, así de claro, o muy poca cosa. Pudimos rescatar la idea del hecho significativo del aprendizaje. Comenzamos a rescatar la idea como de decir: “si no es significativo es muy difícil que haya aprendizaje real”. Sí que comenzamos a ver todo eso en conjunto, a decir, “bueno, a ver qué estamos haciendo”. Pero normalmente era de Sociales o Naturales básicamente. A partir de aquí hicimos unos cursos con M. M. y M. V. en un claustro de otro escuela de no sé donde. Y entonces comenzamos a poder, con lo que íbamos trabajando aquí, cómo íbamos adaptando lo que entendíamos que eran los proyectos, fue muy bien para situar algunos aspectos.

En algún otro lugar (Hernández, 2004) ha quedado constancia de que la perspectiva de los proyectos de trabajo aparece vinculada, por parte de muchos maestros, como la manera de enseñar y aprender que preconizaba la reforma de la LOGSE. De hecho el libro de Hernández y Ventura (1992) fue considerado como el ejemplo de cómo se tenía que llevar a la práctica una reforma que circulaba bajo el paraguas de nombres como ‘constructivismo’, ‘aprendizaje significativo’ y ‘globalización’.

Entonces tuvimos la asesoría de M. V., la participación en estas últimas jornadas (de proyectos) y en las anteriores que también nos dieron apertura. El trabajo con C. G., que también ha incorporado una mirada de las matemáticas que podemos aportar dentro de esta movida de proyectos. Es decir, hemos ido construyendo y estamos construyendo esta mirada más colectiva, y un poco a contracorriente, porque ves que se sale de de lo que es más habitual, pues cuando comienzas a ver normativas, ves que no es esto. Pero en este sentido, pienso que está bien que nos estemos encallados, que si nos encallamos es porque no sabemos gestionar toda esta diversidad que tenemos como colectivo. Porque puede ser que viene gente (a la escuela) que el proyecto este no le da ni frío ni calor, y como yo he estado un año... (se queda pensando), pues pasa un poco, y tampoco considero saber rescatarlo, que es lo que os decía. Bueno, estamos en todo esto,...

Y la reflexión se proyecta no sólo en la formación, el día a día y el proyecto de escuela, sino en la indagación en torno al propio sentido de la reflexión.

Creo que no teníamos la idea clara de que la reflexión es una cosa que tuviéramos que tener como un eje vital,... ni como individuo, puede ser que en este sentido hablo por mí. Era más ligado a la acción, a la relación,... ¿haremos eso, no? También con los niños y las niñas, estaba bien cuando hacían una cosa, pero si era un momento de pensar, de reflexión, de interiorizar, eso no tenía cabida. Esto lo hemos ido incorporando también después.

Pero sobre todo la reflexión aparece, toma cuerpo, en el intercambio con los otros, en la capacidad de reconocer a los otros como portadores de experiencias y saberes. Y en la

necesidad de dar cuenta del proyecto de la escuela, no sólo para las familias –en ese contacto privilegiado que la escuela en su historia ha tenido siempre como divisa el mantener- sino para sí mismo. Para el propio colectivo. Para los que están desde los inicios del proyecto y para los nuevos, los que llegan sin saber muy bien a donde vienen. Para tener consciencia de los propios cambios.

También ha habido una manera de recoger las propuestas que, parece mentira, que han ido cambiando. Parece una tontería, pero la manera de cómo damos valor a los álbumes que hacíamos hasta el año pasado, comenzamos a explorar las cajas. Cada uno tenía su caja e iban recogiendo su trayectoria y lo que íbamos haciendo. Esto también lo fuimos trabajando. Esto no es material mío, es la idea de Juanjo, y todo lo que hablábamos de las esculturas que entran cuando trabajamos con un currículo moderno.

Hemos hecho como refritos. Que esto lo presentamos en la reunión de padres. Les explicamos este esquema, que fue un poco una recogida, no es mío, pero un poco como si lo suscribiéramos. Como mensajes que les pasamos un poco a las familias, para darles cuerpo. Otra cosa también es un documento que estamos haciendo que sería como un ideario. Porque con todo lo de la LOGSE, comenzamos el PEC, que nos dio mucho rollo. Hablamos y hablamos y ahora lo miramos y ya está. Lo hemos de actualizar

Una manera de actualizarlo, nos pareció que con toda la reflexión que estamos haciendo con M. V. sobre proyectos, de intentar hacer un tipo de documento vivo, que lo podamos ir cambiando, porque si no nos queda que lo revisamos cada año o,... no sé. Hemos comenzado a hacer un documento que se llama “Qué nos va definiendo y qué se va diferenciando”, no tanto diferenciando en el sentido de ehhh, sino qué estamos tomando como proyecto común y como juego para que salgan los mínimos. En este documento hemos incorporado más cuestiones, y autores que unos estaban leyendo, y queríamos incorporar su opinión o un trozo. Y las voces de los niños y las niñas, la información, la idea del currículo integrado.

De esta manera Teresa, como la escuela, va encontrando otra forma de representarse y de relacionarse. Otra manera de ser que afecta no sólo a los educadores, sino que da protagonismo a las familias, a los niños y a las niñas. Mediante su reflexión Teresa y la escuela se autorizan y la conciencia del espacio que transita les lleva a la última etapa de esta historia. Una etapa que no supone una sustitución de la anterior. Porque en las historias de vida, las etapas no son páginas que se pasan, sino fotografías que definen un perfil en el que se encuentra todo lo vivido, las huellas del pasado. Porque en la educación y en la historia de Teresa no hay caídas del caballo, sino deambulares que en un momento dado van a dar paso al descubrimiento de una señal de atención, de un punto de contacto con la realidad que la redefine, y al hacerlo, Teresa se coloca en otra posición, desde otra mirada.

Cuarta etapa: la práctica fundamentada

De esta manera, la trayectoria de Teresa llega al presente. Un periodo que ella define de búsqueda de lo que sería una acción fundamentada. El cómo llega a esta etapa no es de

un día para otro, sino incorporando, como ya hemos dicho, la reflexión sobre el transitar por la etapas anteriores.

Esto yo creo que ha sido una constante, al menos en mi proceso,... quizá también como persona, no te digo yo que no; lo pensaré más. Pero, igual en unos inicios también un poco la idea ésta de ir asumiendo los cambios según vienen, pero que en un momento dado tienes necesidad de poder intervenir tú, de la reflexión y poder intervenir desde tu mirada, y sabiendo de qué va la película y lo que te supone a ti el cambio. (...) La posibilidad de reflexionar, de ver todo esto porqué.

Pero como en toda su historia, desde que se incorporó a la escuela en la que ha estado más de 20 años, este proceso no ha sido individual, sino que forma parte de la propia trayectoria de la escuela. Pero a pesar de no hacerlo en solitario, esta transformación no es un plan de dieta que se aplica y el cuerpo se transforma de la noche a la mañana. Introducir la reflexión como guía de la acción, o como dice (Lieberman y Miller, 2003) la indagación desde la acción, supone ir reajustando de manera constante las 'lentas' desde las que uno mira y se mira.

Yo creo que ha sido un proceso personal, pero también colectivo,...o bastante colectivo, que yo me doy cuenta en un momento dado en mi participación en el grupo, en el ciclo, en los claustros ha ido buscando un poco aquello que decías de un poco fundamentación. Y me ha costado, y todavía me cuesta un poco ir a lo que es lo esencial. Un poco en este sentido, cuando aquí había una reflexión sobre todo lo que era la plástica o la educación visual, y las manualidades que se había llegado a plantear en este sentido, esto a mí, a nivel personal, me llevó a apuntarme a Bellas Artes. Y no es que Bellas Artes me fuera a descubrir el,... ¡no! Pero era una reflexión que compartí con diferentes personas en la escuela que me ayudaron a planteármelo (...) Quiero decir que ha habido unas necesidades personales de ir dando sentido y consolidando un poco, basándonos en muchas cosas que no fueran las modas o las intuiciones, ¡que también tiene importancia la intuición! Pero he necesitado vestirla, darle otra mirada. Que para mí también hacer de maestra, incluso todo el estilo este de,... intuición, o una parte de seducción en este sentido, todo eso para mí son elementos importantes que también,... que yo también me los he ido trabajando y descubriendo.

Una andadura ésta de la acción fundamentada, para la que se necesitan estrategias de apoyo. Una de ellas, que Teresa reconoce como valiosa, es su entrada en el proceso de escritura, en el compromiso con dejar huella de la experiencia vivida.

Lo que decías tú de si tenía alguna cosa recogida liga un poco con lo de la reflexión, porque llegó un momento que todo era un poco inmediato, que no teníamos tiempo ni para elaborar cualquier tipo de reflexión o de documento, que fuera un poco, igual no es necesario, grandes cosas, pero que fuera una cosa que hemos hecho en un cierto momento. Lo hemos ido haciendo a nivel colectivo y yo a nivel personal, hasta el punto que el curso pasado este comencé a hacer un diario personal, que eso con la asesora también lo habíamos hablado, pues en los asesoramientos también sale esto de la idea de reflexión sobre lo que a mí me parece relevante aquel día, y también sobre lo

que yo he aprendido, o lo que he conocido ese día, o lo que he notado en mí ese día. O que hablamos de tolerancia y eso no lo tolero y no me doy cuenta. O sea, que tengo cosas personales recogidas, puede ser que un poco tarde, y no sé, el comienzo, no sé.

Pero el camino del cambio, de la conciencia del cambio, sólo se produce cuando es posible ver el resultado de las decisiones tomadas, de la apuesta asumida. Es entonces cuando surge el ¡ajá! que hace que el reto inicialmente planteado como tanteo cobre un nuevo sentido: el que permite conectar el saber generado con situaciones cotidianas, con las relaciones en el aula, con el pensar desde y no para, con la relación entre lo que se siente como propio –personal- y lo que permite colocarse en el aula y en la escuela desde otra posición, con otros saberes.

Yo he notado un cambio incluso de las lecturas que he ido incorporando,...como variada. Como decir, bueno tú puedas estar leyendo un libro de Chillida, donde habla de su proyecto personal, de lo que le motiva a nivel de escultura y lo que le implicaba,.. y decir ¡hostia!, pero a ver, esta idea me da mucha caña o me hace reflexionar e incluso llevarlo al grupo de niños y niñas. Quiero decir que ha habido otra manera de entender las lecturas.

Un punto y aparte

La historia de vida Teresa, reconstruida a partir de las dos entrevistas y de la revisión que ha realizado ella de la narración se detiene en este punto. Como síntesis del mismo, hemos seleccionado una frase de Teresa, al final de la primera entrevista, en la que aparecen algunos aspectos que han constituido su relación con los cambios: la búsqueda constante de un proyecto colectivo; la necesidad de fundamentar la acción diaria; tener un ambiente acogedor en la escuela que permita compartir al profesorado; formar parte de un proyecto que conecte con la vida, pero sin impedir vivir la propia vida.

Una búsqueda, yo creo que sí porque de alguna manera si estamos donde estamos también creo que es un poco por todo el camino que hemos seguido. Pero hemos sido conscientes de todo eso a partir de un momento que hemos dicho, a ver, pero qué estamos diciendo exactamente. O cuando en el claustro comenzaron a haber problemas de eso, de la letra de palo, de la letra ligada, que empiezas un poco a decir, pero bueno, qué es lo que hay detrás de todo eso. Detrás no sabíamos muy bien lo que había, y no era tan importante saber bien lo que había. Supongo que eso nos ha ido llevando a la importancia de la reflexión y también de compartir. Puede ser compartir de una manera más tranquila, porque antes íbamos a la guerra, a saco. Un trabajo de dinámica de grupo ante el que también estábamos en pelotas que se dice. Compartir con los otros también pide una predisposición y una reflexión. Me gustaba mucho el compartir, pero nos constaba mucho llevar a la práctica lo que quería decir la idea de compartir. (...) La idea era que era una escuela que te enganchaba un poco toda la parte de vida, pero no en el sentido que os decía últimamente, que sobre eso quisiera señalar una diferencia: no era vivir la escuela de la manera de como estás en la vida. Cosa que no era así antes. Antes era decir, basta ya, no prepara más porque no tiene sentido, estabas llenando horas de una cosa que no tenía contenido, que no ayuda a crecer de alguna manera.

Este perfil que aquí se dibuja, y que hemos articulado a partir de las cuatro etapas señaladas por Teresa no han tenido lugar en el vacío, sino en relación con los cambios sociales y políticos, con las dinámicas derivadas de las diferentes reformas, con las modas educativas y con los tránsitos que la escuela, los educadores y Teresa han ido recorriendo en cada momento. La relación con estos tránsitos es lo que hemos tratado de reflejar en esta historia. Las conclusiones de la misma, no hemos de escribirlas sólo nosotros, sino con Teresa, con los colegas del grupo de investigación y con las relaciones que se establecen con las otras once historias de vida que forman parte de este estudio.

En todo caso, una dificultad de una historia de vida es la decisión de cómo establecer su final. La síntesis anterior de los tránsitos que ha recorrido Teresa es una posibilidad. Pero otra, quizá más acorde con el ‘tono’ de este relato, sea terminar con una frase de la propia Teresa. Una frase con la que responde a la pregunta sobre su lugar en el futuro, donde se le pide que comente cómo se ve en un futuro próximo, si su trabajo en la escuela continuará teniendo sentido.

¡Hombre! Hombre... para mí no ha dejado de tener sentido, y un poco es lo que da sentido a mi (pone el énfasis en la palabra mi) vida constantemente. Con esto que os decía: enganándome en algún momento en mis seguridades; tienes ganas de ir un poco más allá y esto sí que te lo puedes mirar en biografías o en historias y todo esto para mí ni tiene sentido en estos momentos. No sé cómo lo veré de aquí a un tiempo. De alguna forma una cierta obertura entrar y en conectar cosas del mundo para mí es fundamental. El buscar un poco. Porque no me he cansado supongo, primera cosa; y segunda, es lo que me ha dado sentido un poco a la energía que estamos invirtiendo y lo que estamos gestionando. Y porque bueno, porque puede ser que sí, que estemos cambiando cosas, yo he cambiado cosas... Tampoco no me siento que iré a cambiar el mundo, esto también es verdad, no lo siento, pero sí puede ser la parcela que puede tener mía y la que puedo compartir, y en este sentido tampoco estamos solos, yo pienso que es una buena manera, ¿no?

A modo de anexo: Explorando la relación con ‘otros’ cambios

Aunque el hilo conductor trazado por Teresa ha tomado un rumbo diferente al que la investigación se planteaba, sin embargo, en las dos entrevistas, de forma directa – porque lo preguntábamos- o indirecta –derivado de la propia conversación- han ido apareciendo comentarios de Teresa en relación a algunos temas que –este es nuestro supuesto- que han cambiado a lo largo de sus 25 años de profesión. Temas que, en buena medida, -y éste es otro supuesto- han afectado a su posicionamiento como maestra y al proyecto de escuela en el que ha participado de forma intensa. La exploración de estos temas es lo que recogemos en este ‘a modo de anexo’, que no hemos incluido en la historia de Teresa, para no interferir en el hilo conductor que ella ha ido marcando, pero que, como se verá, también puede intercalarse, casi a modo de fractal, en la narración que hemos presentado.

La relación con las reformas

Uno de los temas que, supuestamente, afectan a la trayectoria de un docente, son las reformas educativas. En el caso de Teresa, desde que comenzó a ‘hacer-ser’ maestra ha vivido cuatro reformas. De la primera, la de Ley General de Educación (LGE) no tiene mucha consciencia. La necesidad de encontrar su lugar como mujer y como maestra, fueron seguramente más importantes que la reflexión sobre las circunstancias en las que su sentido profesional comenzaba a constituirse. Por otra parte, aunque el marco legal de la LGE estuvo presente en su formación y, en la ordenación del sistema educativo, seguramente fueron las circunstancias sociales y personales del momento y la intensidad de los primeros años en la escuela más importantes que las posiciones a favor o en contra de la LGE.

Por todo ello, el relato de Teresa comienza con la LOGSE, en la medida en que esta Ley se va haciendo visible, está presente en la vida de los educadores desde que el Gobierno del PSOE plantea desde 1983 que va a encarar una reforma. Periodo que, en el caso de Teresa, coincide con su implicación efectiva en el proyecto de la escuela.

En relación con la LOGSE, dos parecen ser los focos de las señalizaciones que hace Teresa. Por un lado, el hecho de que la ley normativiza lo que hasta entonces había sido un proceso natural y fundamental en la escuela: la relación con los padres y las madres.

Con la LOGSE (1990) creo que allá nos malgastamos con el proceso que teníamos. Comenzaron los consejos escolares y nos planteamos la función del Consejo Escolar que era un poco las relaciones que ya teníamos con los padres y las madres, pero la idea esta de constituirlo y que llegara a todo el mundo era lo que nos faltaba, eran las expectativas. Fue un poco el aspecto del Consejo Escolar lo que nos llevó a preguntarnos ¿qué hacemos ahora? ¿Todo eso que supondrá? ¿Qué tendremos que negociar con los padres? ¿Cuál será el valor del claustro? Pero no nos afectó en otros planteamientos.

El otro aspecto a reseñar es la propia idea del cambio que suponía o no la LOGSE. En este sentido, parece que Teresa y la escuela con ella, han asumido lo que fue una señal del Departamento de Enseñanza: el sentido de la reforma para escuelas como la de Teresa, era continuar haciendo lo mismo, pues ya eran escuelas que en su trayectoria encarnaban el espíritu y la letra de la reforma.

La LOGSE conectaba más con lo que teníamos en marcha, no teníamos la sensación que fuera una cosa con la que teníamos que cambiar completamente de rumbo. (...) Puede ser una parte de inconsciencia, pero no tuve la sensación de que tenía que modificar, ni que teníamos que modificar como escuela muchas de las cosas que estábamos haciendo. (...) Creo que como colectivo no ha supuesto un cambio muy bestia: ¿que es obligatorio? Pues vale. Por aquí podemos pasar, pues tiramos. Y con lo demás ir haciendo un poco adaptaciones. Quiero decir que no hemos llegado a profundizar. (...)

Esta actitud ante la reforma de la LOGSE refleja, en buena medida, lo que en otro lugar hemos señalado (Hernández, 2000), que el foco de atención de esta Ley, las aguas que removió afectaron sobre todo a la escuela secundaria. En primer lugar por la extensión

de manera obligatoria de la educación hasta los 16 años, con lo que esto implicaba de obligado reposicionamiento al profesorado que había construido su identidad como 'especialista de materia' que debía transmitir a los alumnos que el filtro de la EGB seleccionaba a los 14 años. Y en segundo lugar por los efectos de la incorporación a este sector de la educación básica de la avalancha de inmigrantes que han ido llegando a las escuelas en los últimos diez años con experiencias educativas, visiones culturales, representación del papel de la escuela y construcciones identitarias que ni las escuelas estaban con la disposición de recursos y flexibilidad curricular y organizativa para darle respuesta, ni la profesora en disposición 'mental' para asumir el reposicionamiento en el que les colocaba estas nuevas relaciones. En medio de todo este trasiego, la escuela primera, en esto quizá la escuela de Teresa sea una excepción notable, se han mantenido en una 'calma blanca' donde casi nada se ha movido y pocas prácticas se han puesto en revisión.

Esta calma se agitó un poco cuando el Partido Popular planteó su reforma, y aprobó sin casi consenso y de forma maratoniana la LOCE. En esta ocasión, la escuela parece que sí vivió como una amenaza algunas de las disposiciones de esta normativa: la vuelta a los libros de texto, las agrupaciones de alumnos por capacidades y rendimiento, la enseñanza de la religión...

Con la reforma de la LOCE (2002) en esta escuela pecamos un poco de ingenuos. A nivel curricular nos intentamos exaltar un poco, pero no saltar totalmente, porque tampoco somos capaces. Pero sí que hemos intentado, ya hace mucho tiempo que trabajamos sin libros, son cosas que puede ser que meramente formales. Pero un poco el que está dentro es como nos planteamos las agrupaciones, los trabajos de los niños y las niñas, todo eso que, cuando se ve una reforma de estas, no es que sea decir 'ostra' es que todo eso se acabará o ahora vienen horas que habremos de poner más lengua y religión, porque en el medio sí que hay un punto que nos subleva un poco. Pero bueno, qué dice la LOCE exactamente, ¿nosotros podemos continuar haciendo lo que estamos haciendo? Hay una parada que sí la hemos hecho y ha sido plantearnos que querrá decir exactamente la LOCE. Porque con la acción política que tiene tras de sí el Partido Popular y ¿cómo nos implicará a nosotros la aplicación? Lo que sí nos ha preocupado bastante es el aspecto de la religión, porque tenemos la impresión de que todo lo demás podemos continuar haciéndolo. O sea, un poco un punto vamos de ingenuos. Y otro punto sería sentir la fuerza colectiva que en un momento dado también la tenemos.

La respuesta de la escuela, la posición de Teresa ante lo que podía haber sido un cambio sustancial en la organización de la docencia y la relación con los alumnos y los saberes, es táctica: a ver lo que dice la normativa para ver cómo podemos continuar haciendo lo que estamos haciendo. Quizás esta sea una posición que puede caracterizar como el profesorado se sitúa ante los cambios que proponen las reformas de arriba hacia abajo. Siguiendo una terminología piagetiana, el propósito es tratar de 'acomodar' lo nuevo a lo que ya se hace. Lo que supone transitar sin conflictos, ni cambios de una reforma a otra. Al menos en la escuela primaria. O en una escuela primaria, como la de Teresa, donde en el proyecto que se construye día a día es lo prioritario en la agenda del profesorado. Con todo, esta posición no ha de interpretarse como de escapismo o inhibición. En el caso concreto de la LOCE Teresa es consciente de que vieron las

‘orejas al lobo’, pero la reflexión política no terminó por tomar cuerpo en el debate de la escuela.

Con la LOCE era un momento gris, también de cabellos por así decirlo, y a nivel colectivo también. Que decías ¿qué está pasando aquí? Quiero decir que se unía a una reflexión puede ser más de ámbito político, o dile como quieras,...

En éste transitar por las reformas vividas, Teresa llega a la más reciente, a la que estaba en discusión y en proceso de debate por parte del Ministerio de Educación cuando realizamos la segunda entrevista.

Con la LOE (2006), cuando la cosa (de la LOCE) se frenó dijimos vamos a ver qué pasa. Porque ahora también está toda la reflexión sobre lo que llega. El otro día estuve mirando el documento que ha hecho el Ministerio. Comencé a mirar las propuestas y valdría la pena con algunas poder intervenir. De todas maneras tenemos el documento. Lo fotocopiamos, que es un tocho, 150 hojas, 143 creo. Como en cada apartado hay unas propuestas sobre las que puedes dar tu opinión, pensé que quizá sería bueno decir lo que pensamos. Nos volvimos a leer lo de la religión, que no queda separado. Bueno, que no contará como materia, pero que lo podemos pedir y que la escuela pública puede estar dentro. Que dices, ya que ha habido un cambio, eso se hubiera podido trabajar de otra manera también. También nosotros podemos decir algo. Lo hemos dicho en alguna manifestación, en algún escrito, pero quiero decir que a lo mejor tenemos cosas que decir en este sentido,...

Es la situación de la enseñanza de la religión el tema clave en la reflexión de Teresa. Algo que parece normal en una escuela que desde sus inicios ha defendido una posición de educación laica, en la que el ámbito de las creencias religiosas, en una sociedad plural –y ahora diversa en lo cultural- lo religioso ha de formar parte de la esfera de lo privado o permanecer en los lugares de culto.

Los cambios en los alumnos

En la investigación a nosotros nos interesaba conocer cómo Teresa percibía los cambios en/de los alumnos. Si los niños y las niñas eran diferentes ahora respecto a cuando ella había comenzado a hacer de maestra. Esta pregunta tiene que ver con una preocupación que acompaña a este estudio y que gira en la relación entre los cambios en las representaciones sociales sobre la infancia, y cómo los niños y las niñas son mirados y representados en la escuela. Algunos autores (Postman, 2000) han hablado de la desaparición de la infancia. Otros, que el consumo ha destruido la noción de infancia (Steinberg y Kincheloe, 2000). Como contrapunto, autores como Buckinham (2002), señalan por el contrario, que dado que la infancia es una construcción adulta, no es la infancia la que cambia, sino la mirada de los adultos sobre ella. De aquí nuestro interés por conocer el punto de vista de Teresa. Pero ella interpretó nuestra pregunta en otro sentido. En realidad, la llevó al terreno del hilo conductor que ella había ido marcando en su historia: el cambio de mirada que ella habido ido proyectando en los alumnos en relación con sus propios cambios. Pero esta mirada, focalizada desde la perspectiva de lo que ella dice, nos permite localizar una serie cambios en las representaciones sobre la infancia escolarizada.

La primera representación que Teresa nos ofrece tiene que ver con una infancia ‘en silencio’. La función de la escuela tradicional, la que había transitado de forma más o menos homogénea durante el Franquismo, era la de inculcar, mediante una serie de dispositivos de control externo, prácticas de sumisión y recepción.

Cuando yo comencé en L’Estonac, que eran niñas en aquellos momentos, yo no me había planteado,... yo pensaba que había que dar conocimientos, sabiduría, entre comillas. Las veía como receptoras de conocimientos de estos más clásicos. Porque para mi el mundo de las relaciones, de cómo yo me aproximaba a ellas, o hablaba de todo eso,...No era la distancia aquella del maestro que dice “hablo yo”. Sino que cuando una niña tenía un problema, la idea de escucharla, ya era una cosa que comencé a descubrir: la posibilidad de escuchar. Porque con el conocimiento yo me sentía la única responsable. Por tanto, aquellos momentos eran preparar fichas, la buena letra, el silencio, o sea todo lo que me habían dicho que eso es así. En las aulas, no recuerdo la estructura, sí, estaban en filas. Daba igual, porque en realidad lo que había era silencio durante todo el tiempo.

Pero la reforma de la LGE, como hemos visto, y en especial en algunas escuelas religiosas, comenzó a quebrar estas prácticas, iniciando la introducción de las pedagogías psicológicas (Varela, 2000) que darán paso a formas de control ‘blandas’ mediante las cuales los individuos interiorizan, ya sin la imposición directa externa, las normas de subjetivización. De aquí que Teresa nos hable de un descubrimiento en su trayectoria, que se deriva del cambio de posición de cómo ella fue educada –en la pedagogía del silencio- al inicio de la pedagogía de la escucha. Esta posibilidad se proyecta de manera más clara en la siguiente concepción sobre la infancia escolarizada que nos muestra.

Como ya se ha apuntado, desde la segunda mitad de los años sesenta, un grupo de escuelas en Cataluña comienza a construir una alternativa a la escuela del silencio. Son escuelas para los hijos y las hijas de una clase media, catalana y próxima al catolicismo social de la época. La línea pedagógica de estas escuelas traza un puente entre algunas de las tradiciones que encarnaba la escuela republicana (activa, centrada en el ‘niño’, psicologizada) y algunas aportaciones recientes (que en parte, aunque no sea así reconocido, encarnará la LGE, como las escuelas británicas de ‘espacios abiertos, la educación personalizada, la pedagogía por objetivos de Bloom, etc.) Una característica compartida por estas escuelas es la de preparar para la democracia, algo que estaba en el ambiente internacional desde finales de la Segunda Guerra Europea, cuando personalidades como Herbert Read, Lowenfeld, entre otros, plantean la necesidad de que la escuela, en especial a través de la educación de las artes, contribuya a la construcción de seres humanos ‘libres’ que ejerzan la democracia alejados de totalitarismos (fascismo y nazismo primero, comunismo soviético en la Guerra Fría). Son escuelas que, a pesar de sus intenciones, se mueven en lo que Lerena (1983) denominó la ‘pedagogía del como si’.

En este sentido, el relato de Teresa nos muestra una infancia que ya no está en silencio, sino que hace ‘como si’ participara en las decisiones, pues como ella misma confiesa, ‘eran los maestros quienes montábamos el trabajo a realizar’. Un silencio que se quiebra en una escuela que preparaba para entrar de lleno en la democracia formal en la que los

ciudadanos, al votar cada cuatro años, hacen ‘como si’ fueran los agentes de las decisiones que luego otros, los políticos, toman la mayoría de las veces en respuesta a otras agendas e intereses que poco tiene que ver con los de los ciudadanos.

Después en la escuela ---, había gente muy variada. La dinámica en la que se movían los ‘niños’ en la escuela era diferente. Porque ya no eran las aulas cerradas, sino que había diferentes niveles. Por tanto comencé a conocer lo que quería decir el no silencio dentro de un aula. Para movernos y decidir que actividad teníamos que hacer teníamos que hablar y teníamos que organizarla. Por tanto ellos entraban un poco en el trabajo que hacíamos, aunque éramos los maestros quienes montábamos el trabajo a realizar. Yo sabía lo que haríamos en los próximos quince días, y como máximo si había una contrariedad hacíamos una adaptación. Por tanto, eran los ‘niños’ los que recibían un poco lo que el maestro les daba.

Esta estrategia del ‘como si’ democratizador se pone más claramente de manifiesto en la escuela de los sueños de Teresa. Allí, la asamblea, siguiendo la tradición de Freinet, como espacio-tiempo institucionalizado para hablar no sólo de ‘conflictos’, sino de cosas ‘que interesaban’, se hace a una hora un día a la semana. La preparación de este espacio de participación introduce la figura del ‘niño responsable’ que se preocupa por recoger los temas de los que es importante hablar en la asamblea.

Al entrar aquí en D., quizás el tener la asamblea planteada no sólo como resolución de conflictos, sino como propuestas, como cosas sobre las que hablar que interesaran, aunque era una hora y un día a la semana al comienzo,...esta acción generaba una dinámica de aulas. Ya comenzaba a haber ‘niños’ que se preocupaban de recoger qué temas eran de los que hablaríamos en la asamblea. Así se comenzaban a responsabilizar de cuestiones puede ser que formales, pero todavía continuaban muy incipientes.

La incorporación del niño responsable a la pedagogía escolar será el paso previo/simultáneo al del ‘niño consumidor’, denominación que no tiene necesariamente una connotación negativa, dado que ha de ser considerado como con capacidad de elección, aunque eso sí, dentro de una retórica que todavía transita por el ‘como sí’ más arriba apuntada⁴. Tránsito que comienza a quebrarse cuando el educador, Teresa en este caso, descubre que si se ‘reposiciona’ respecto a una educación bancaria y con finalidad cerrada, la acción de aprender pasa al grupo. Un grupo del que ella también forma parte. Apareciendo así el ‘niño agente’ o con capacidad de acción y decisión efectiva en el proceso de aprender que se considera, sobre todo, un proceso de colaboración en el que el adulto está implicado.

Al trabajar por centros de interés, este preguntar a los ‘niños’ daba la sensación que tú no podías decidir el qué y el cómo. Porque claro tenías que decir qué saben, cómo lo haremos para saberlo, qué nos planteamos y dónde

⁴ Uno de nosotros, Fernando, vivió de forma intensa la experiencia del ‘niño consumidor’ en la experiencia que acompañó en la escuela Pompeu Fabra (Hernández y Ventura, 1992). Precisamente una de las finalidades de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo fue sustituir el ‘como sí’ de las decisiones de los alumnos, por una elección ‘a partir de’ los niños y las niñas. Y ello con todas las consecuencias para los educadores, al llevarles a investigar temas de los que no sabían, o por los que tenían que transitar al mismo tiempo que el grupo.

podemos encontrar la información. Eso fue poco a poco, con idas y venidas en cuanto a compartir caminos para escoger. Pero ya no era el adulto el que escogía lo que tocaba, sino que ellos de alguna manera comenzaban a intervenir. Así hemos estado muchos años, hasta llegar a pensar que es tan importante que un 'niño' propone, como lo que propone el adulto. Esto ha estado un giro. Era algo que lo decía C. G. con una imagen que me gusta. Puedes pensar en un momento dado que fulanito es igual que Omar, Judit o Marc, pues todos tenían que llegar a unos saberes que eran los que se habían escogido que se tenían que saber. Por tanto, quien no llegaba aquí, pues le hacías fichas especiales o una atención individualiza o lo que fuera. El objetivo era llegar a aquí. Se planteaba que lo que tenemos es el saber que lo tenemos allá como rígido, y sea más el saber de cada uno de nosotros creceremos y podremos participar. Cambia de alguna manera la percepción que tienes de cómo abordar toda la dinámica y cómo nos aproximamos al conocimiento y a las relaciones.

Esta implicación de Teresa, esta manera diferente de mirar al niño y la niña como 'portador de saber' supone un necesario aprendizaje, que tiene como foco principal introducir una visión más holística del sujeto y de la relación educativa, un rescate de la individualidad del ser, un alejamiento de la obsesión por la respuesta correcta y prefijada, una apertura hacia otras formas de priorizar lo que se persigue como finalidad educativa. Que deriva más del descubrimiento que de la certeza, de la posibilidad que del logro, de la búsqueda que del resultado.

Esto ha demandado un desaprender, porque nos hemos tenido que plantear mucho quien era cada uno, cual era nuestro papel como maestro y qué nos pedía un poco este repensarnos. Por tanto, no es una actitud de decir yo soy el maestro, lo sé todo; sino pasar a gestionar todo lo que salía del aula. De momento lo puede proponer el mismo adulto diciendo: "pues mira qué os parece esto"; pero el irlo construyendo entre todos nos da una visión para decir: "estoy aprendiendo, o al día siguiente, tengo ganas de volver al aula porque quiero ver como acabamos aquello que teníamos comenzado", Porque a mí me interesa también como persona y como miembro de este grupo que lo estamos compartiendo. Por tanto, para mí esto sí que ha sido un gran cambio, de pasar de la fragmentación hasta la idea esta más global. Pero en el momento que todo parecía segmentado, el saber, la edad de los niños, el papel, las materias, el tiempo, separar las emociones o los sentimientos, la biografía de cada uno del que se está cocinando allí, o a la homogenización también, que es igual para todos, que yo también he vivido como aprendiz; a pasar un poco a entender esta globalización con ingredientes de trabajo cooperativo, contextualizarlo, de entre todos ir relacionando un poco lo que surgió de aquí. Y ligado con la idea de diversidad entendida como la idea de aquella de identidad, que a mí esto también es una coda que me ha abierto mucho la mirada. De decir como es cada uno, no la diversidad en cuanto a lo que dicen de esto del aula de acogida. De decir: "¿cómo hacer que todas las aulas puedan ser de acogida y para todos? La idea de acoger a todos, de darnos un poco de tiempo a que vayan saliendo las cosas que hay en el aula, (...) (donde) no es tan importante la corrección de decir: "ah, muy bien, aquí has hecho una resta, fantástico". Esto lo habíamos hecho inconscientemente, o esperar a ver que averiguases un poco aquello que tú estabas esperando que

dijera. Si no decir: “a ver, qué ha hecho esta persona para llegar a este cálculo”, qué ha hecho y todo esto ha dado esta respuesta, a rescatarlo.

Este recorrido de Teresa en torno a sus visiones de la infancia en la escuela, desde el silencio al reconocimiento, supone también, en cierta medida, el recorrido que han hecho algunos educadores a lo largo de estos 30 años. Un trayecto que sólo es posible desde la consideración de la profesión docente no como un lugar o puerto de llegada, sino como un punto de partida, en el que cristalizan encuentros, preocupaciones, descubrimientos, y como dice Teresa con frecuencia, disposición a caminar por la incertidumbre. Eso sí, nunca en solitario sino en compañía con otros. Una posición que se proyecta en el tema del siguiente apartado, el tipo de niño y de niña que pretende(n) educar en la escuela en la que trabaja Teresa desde hace 23 años.

El niño y la niña que pretenden formar

En el proyecto de la escuela en la que participa Teresa, ya no sólo se trata de indagar en torno a los modos de relación con el niño y la niña, sino adentrarnos en el proyecto de sujeto que la escuela trata de formar. En este sentido, la visión de la subjetividad que se apunta es a la vez “individualización y colectivización” (Rose, 1999:46). Una visión que se articula a partir de cuatro ejes: la autonomía, la escucha, la autoría compartida y la competencia lectora.

El primer referente es el de la autonomía. Dentro de la tradición de la escuela activa, y más concretamente, del movimiento que se pone en marcha de forma extensiva para encarnar los ideales democráticos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la noción de autonomía, como capacidad para decidir, es un aspecto esencial de los proyectos pedagógicos de las escuelas que comparten estos ideales, e incluso de las reformas que se desarrollan desde los años setenta.

Hombre, a mí hay un punto que siempre me doy cuenta que es el nivel de autonomía. De autonomía y claro, hemos de concretar lo que quiere decir autonomía. Que no sea excesivamente dependiente de los otros en cuanto a tomar opciones, a su avance. Y que lo que ellos proponen que tenga de alguna manera cancha. Podrá tenerla más o menos o tendrán que encontrar el momento y como lo reciclamos. Para mí esto sería muy importante.

El segundo referente está vinculado con el sentido de escucha por parte del adulto y de los compañeros. El sentido de escucha tiene mucho que ver con el papel mediador de la palabra que un tipo de escuela y de educador considera como prioritario en la relación educativa. Una escuela y un educador que colocan al alumno en el centro del proceso educativo, que configura el proyecto pedagógico ‘centrado’ en el aprendiz. Lo que hace que rescate su voz, como elemento esencial de relación.

Lo otro, que no esté acoquinados, es decir, que puedan sentirse escuchados y que puedan decir lo que les preocupa o que tengan ganas de proponer sin los sentidos de que alguien se les esfumara, y ahora no sé qué; o que de alguna manera se le dijera: “ala, ¿qué estás diciendo?”. Un poco esto sería muy importante.

Este proyecto pedagógico, que es el que Teresa comparte con su escuela, contrapone ese interés por 'el niño' la preocupación por el proceso grupal, con la historia del grupo-clase. Esta preocupación socializadora no sólo de relaciones, sino de experiencias de saber es otro de los componentes del proyecto formativo en el que Teresa participa.

Lo otro que tengan, si puede ser, la experiencia de compartir este saber, que entiendan como lo hacen ellos y que lo hacen con los otros. Para mi esto es muy importante y como podemos tirar hacia adelante cuestiones que ni ellos ni yo pensábamos que las tiraríamos hacia adelante. Y de ligar un poco, puestos a decirlo también. No sólo ahora hacemos esto y aquí se queda; sino, esto que tiene que ver con nosotros, tiene que ver con la historia del grupo y si, por ejemplo, en el curso pasado tuve yo a este grupo, qué lazos hacemos con algunas cosas del curso pasado con éste.

Por último, Teresa señala un aspecto peculiar de su aproximación al tipo de sujetos que pretenden formar. Peculiar porque se sale de los valores generales y entra en el terreno de una praxis específica. La que tiene que ver con la lectura que hacen (o pueden hacer) del mundo.

A parte pues me gustaría que fueran competentes en cuestiones de lectura, que pudiesen acabar disfrutando cada uno a su manera y los textos que les apetezcan, pero que pudiesen encontrar el poder de disfrutar con esto; que pudiesen relacionar todo lo que es el mundo del arte o de la expresión con cuestiones ligadas al pensamiento y opciones de vida, que ellos también pueden decir lo suyo, no sé. Sería un poco todo esto.

Todos estos aspectos configuran el proyecto educativo del que Teresa participa. Forman parte de las características desde las que piensa la proyección que la escuela puede tener en los educandos. Proyección que, indudablemente, se complementa con el papel que otorga a las familias.

Los cambios en las familias

Cuando se le pregunta a los educadores sobre los cambios actuales de la escuela, la mayoría señala a las familias y su (falta de) interés por la educación, como un factor fundamental a considerar. En este sentido, el profesorado se hace eco de la quiebra de la que habla Corea (2004), de una escuela que formaba parte de una narrativa construida entre el proyecto civilizatorio y ciudadano del Estado, en sintonía con la familia. Pero esta relación Estado-familia-escuela se ha quebrado en estos tiempos donde el Estado ha delegado sus funciones tradicionales en el mercado; las familias no tienen tiempo para 'educar' por las condiciones laborales que les impone el nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002) y las escuelas necesitan redefinir su narrativa y su proyecto en un mundo caracterizado "la desaparición de las certidumbres ideológicas del pasado, los fundamentos morales aparentemente firmes sobre los que se asentaba la educación y, conforme a los cuales la gente construía sus vidas y mantenía sus deberes y obligaciones" (Hargreaves, 1998:13).

En esta trayectoria de cambios, cuando Teresa se refiere a los cambios en las familias lo hace desde la perspectiva de la historia de su escuela. Una escuela que como

cooperativa en su primera etapa, se caracterizaba por mantener una relación próxima, no sólo en la construcción del proyecto pedagógico, sino en la intervención en las condiciones materiales de la escuela.

Aquí, la relación con las familias, al comienzo era una cooperativa, era muy estrecha, porque necesitábamos a los padres para que nos diera una mano para pintar. La gente que escogía esta escuela era gente que se creía el planteamiento y que estaba arremangada. Yo me acuerdo de los consejos escolares que estábamos cansados de encontrarnos aquí en familia de manera sistemática una vez al mes o hasta las 12 de la noche. Porque no se hacía a las 5 y media, era igual a las 10 porque acaba de trabajar no sé quien, de 10 a 12 y después irte a tomar una cerveza. Quiero decir que había una relación estrecha con un núcleo de padres. Nos veíamos bastante, porque a ver, como edificio era cutre, tenía su gracia, pero era todo junto teníamos que creernos un poco aquella manera de trabajar.

Cuando la escuela dejó de ser cooperativa y se integró en la red pública, el papel de las familias cambió, en parte como consecuencia del cambio en las relaciones que esta nueva situación posibilitaba –ya no había una interdependencia mutua ni en lo económico ni en lo pedagógico-, y en parte porque la escuela tenía que abrirse a la comunidad. Estos dos factores significaron, como apunta Teresa, que hubo padres y madres que continuaron enviando a sus hijos a la escuela porque compartían el proyecto pedagógico, mientras que otros lo hacían por la conveniencia que la proximidad de la vivienda al centro les brindaba. Estas dos posiciones llevaron a la escuela a la necesidad de buscar nuevas maneras de presentar el proyecto de la escuela, para establecer puentes y relaciones con los ‘dos’ tipos de familias.

El paso a la pública, yo pienso que aquí hubo un algún cambio, no de la noche a la mañana, pero hubo algún cambio, porque había un gran grupo de gente que se miraba lo que le planteabas, pero otro, (lo hacía) porque vive aquí al lado y lo que quería era tenerlos (a los hijos e hijas) aquí. Por lo tanto, tuvimos que hacer un trabajo de rescatar de alguna manera a las familias en el proyecto, y esto lo hacíamos en las reuniones de padres, en las entrevistas o como hiciera falta, ir rescatando un poco a las familias en todo esto. Y a medida que iba avanzando se añadía una parte de gente que venía también de fuera. Por tanto, al principio, tampoco sabían muy bien donde ir a parar, y tuvimos que hacer el esfuerzo de explicar un poco el proyecto. Lo que pasas es que tampoco ha sido una ola como en algunas escuelas que realmente se han modificado bastante...

El cómo lidiar con esta dualidad de posiciones y actitudes de las familias respecto a la escuela es uno de los desafíos que la escuela se plantea en la actualidad.

(Hoy) hay gente que viene de fuera, pero mucha gente también nos busca por el proyecto. Por tanto, ahora es más implicar a las familias. Nos estamos cuestionando si un objetivo del equipo directivo y del claustro que nos planteamos, ya un poco el curso pasado es cómo incorporar un poco todos estos cambios que estamos viviendo.

En esta búsqueda de la implicación, la forma de trabajo de la escuela, mediante proyectos de investigación, hace que las familias tengan un protagonismo. Lo que ayuda, en cierta manera, a ir acercándose al propósito educativo y formativo de la escuela.

Con los trabajos que hacemos aquí con los niños, a veces les hacemos venir. Los niños también en ocasiones traen cuestiones que tienen planteadas y que tienen un semana para hablarlo con las familias. Y alguna vez al final de algún proyecto los niños mismos proponen si lo pueden compartir con los padres. A ver es una relación un poco incipiente que comienzan un poco el comenzar a buscar. Había una cartelera que no sé os habéis fijado antes, cuando vinisteis la otra vez no la teníamos hecha. La cartelera también dijimos que sería una manera de agilizarla explicando una poco lo que cada grupo que se está planteando en estos momentos, para que todos los que quisieran podían verla y generar un poco de dinámica compartida entre todos. La tenemos encallada. Porque bueno, ya veis. La gente también se apuntó. Todos, todos, todos los grupos aportaron un cartón de lo que les parecía relevante de lo que estábamos haciendo, o sobre lo que queríamos compartir, o que nos pedían ayuda en algún aspecto.

En este aspecto, como en otros apuntados en este Anexo –y en la propia historia de vida- Teresa vincula su visión ante los cambios con el acontecer de la escuela. En este sentido, los cambios en las familias no se han vivido de forma dramática, más allá del necesario proceso de adaptación que, en su día, fue necesario realizar al pasar de ser una escuela cooperativa a una de titularidad pública. La preocupación mayor de la relación con las familias parece ser que se concreta en el deseo de que compartan y colaboren con el proyecto de la escuela. Algo que, al menos desde las manifestaciones de Teresa, parece que se va consiguiendo sin excesivas tensiones y dificultades.

La relación con la Administración

Un factor importante que consideran las investigaciones sobre procesos de cambio en la educación (Stoll y Fink, 1999), tiene que ver con la relación que los educadores establecen con la Administración. O situado en otros términos, el papel que juega la Administración como posibilitadora –o no- de procesos de cambio. En la trayectoria de Teresa, la relación con la Administración pasa por dos fases, que se relacionan con dos periodos de la historia de su escuela. En el primero, mientras que la escuela es una cooperativa, y todavía se está realizando el proceso de transición a la democracia, la relación que se establece se concreta en la inspección que es la que ha de avalar el proyecto de la escuela. En este sentido buscan relaciones de complicidad, basadas en la comprensión de lo que la escuela estaba haciendo. Algo no demasiado difícil en un periodo histórico en el que ya algunas de las prácticas iniciadas en el Franquismo, como el de la enseñanza en catalán, se habían normalizado durante los primeros gobiernos de Convergencia y Unión.

Con la Administración, al comienzo, que era cooperativa, pasaba a mirar a ver si lo hacíamos en catalán o en castellano. Ha habido inspectores o inspectoras que comprendiera un poco el proyecto y no hubo pegas. (Se queda pensativa).

Pero fue en la etapa en la que ya la escuela pasó a ser un centro de titularidad pública, cuando comenzaron a surgir retos que, según parece, no siempre se resolvían con satisfacción. Uno de estos retos fue la elección del profesorado. Hay que tener en cuenta que durante la etapa de la cooperativa era la escuela la que escogía a los nuevos docentes. Ahora, aunque algún miembro de la escuela se pudiera personar en el momento de la elección de centro para informar a los aspirantes de las características del mismo, eran 'los puntos' los que determinaban que un educador fuera o no a la escuela. Esto suponía, como señala Teresa, que se pudieran encontrar con maestros que elegían el centro por conveniencia, por ejemplo de proximidad, pero que no compartieran el proyecto pedagógico.

Una vez en la pública, yo pienso que el escoger personal, al respaldar un poco el nivel de recursos materiales y humanos proyectos que estaban empezados, encontrábamos el tope y la homogenización. Estaba estipulado y es lo que había. Yo también dudaba: se tiene que seleccionar a la gente, no se tiene que seleccionar a la gente. Y entonces más que una selección puede ser que lo que pedíamos era que la gente conociese el proyecto. Porque aquí había gente que había venido por un año y nos decían: "hombre, a mí me llegan a decir que aquí no hay libros, ni vengo". Y en cambio, había gente que decía: "ostra, pues a mí me gustaría venir".

En la actualidad, la relación con la Administración continúa siendo, sobre todo, con la inspección. En este sentido, lo que busca Teresa y la escuela, es que le permitan continuar haciendo su trabajo. Algo que parece que sucede sin dificultades. Por otra parte, es interesante observar que Teresa también considera Administración a los Servicios Sociales que dan apoyo a las escuelas en caso de necesidades puntuales de atención a las familias o a algún alumno.

Por otra parte, la Administración ahora ve un poco como va todo. Nosotros y la Administración hemos ido un poco al margen. A ver, no totalmente al margen, pero sí que hemos ido un poco, mira lo de los libros, ir toreando un poco. La inspectora que nos ha tocado, que puede ser la que tiene más contacto, ha tolerado bastante siempre y le gusta como trabajamos y le podemos enseñar los trabajos, e incluso si quiere puede venir a algún claustro. Le mostramos todos los trabajos de proyectos que habíamos hecho y los que había, y quedó encantada y bueno, íbamos trampeando un poco así.. Entonces hay relaciones más con los Servicios Sociales, que también cuando tenemos algún caso de algún niño... Tenemos un caso de un niño de 10 años muy puesto en el mundo de la delincuencia.

La relación con la Administración se ha caracterizado, desde la perspectiva de Teresa, vinculada, sobre todo, a la posibilidad de desarrollar el proyecto pedagógico de la escuela. Los tres momentos que señala, tienen que ver con la historia de la institución, y parece ser que han transcurrido sin mayores dificultades de relación, pues la escuela ha podido llevar a cabo su forma de trabajo sin mayores interferencias.

La relación con los medios

En los años que Teresa lleva como maestra, seguramente uno de los cambios sociales que más ha afectado a la vida de las personas ha sido la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la cotidianidad. Hasta el punto de producir lo que algún autor (Prensky, 2001) ha señalado como una brecha entre los nativos digitales (los niños, las niñas y los jóvenes) y los emigrantes digitales (los adultos, y en nuestro caso el profesorado y los progenitores). Es sobre todo en la relación con la información y con las posibilidades que los nuevos medios ofrecen a los niños y las niñas para establecer conexiones e inferencias, el aspecto que Teresa destaca con más relevante.

Yo creo que los niños en muchos aspectos, tienen ideas hechas de muchas cosas, y saben muchas cosas en todos los niveles. Pienso que en cuestiones más de informática, de ordenadores, con los juegos y la tele, todos los flashes estos que tienen, tienen una importancia que puede ligar un poco con la idea aquella que todo podemos acercarnos a la cultura visual. Con todo esto qué camino escoger y cómo gestionarlo, porque es un potencial muy bestia. Sólo explicar como van los pokemons, y todo lo que desarrollan, la idea de la transformación, que lo hicimos con el “penone”, y que le dijimos: “claro, porque esto es como una evolución”. Es decir, ya cogían muchos referentes. Nosotros tenemos que escuchar cuáles son estos referentes, porque hay mucha entrada y salida.

Pero Teresa también observa que la relación con los nuevos medios y los modos diferentes de acceder a la información también plantean retos y desafíos para su trabajo. El principal es cómo tenerlos en cuenta, cómo incorporarlos en la escuela, de manera que la relación que se establezca no sea pasiva, de meros consumidores (tanto para los alumnos como para los educadores).

Está esta cuestión importante de cómo gestionar todo un poco para hacerlo útil, porque también creo que tenemos muchos bombardeos bestiales. Nosotros también, pero ellos también; es decir, hay niños que ves que todo lo que utilizan le pueden dar sentido o están acompañados en el momento de la elección, y niños que se enfrentan en todo esto a lo bestia. A lo bestia quiere decir que a nivel de imágenes, flashes, inputs, bueno todo lo que le llega es mucho, muy importante. Yo creo que con todo esto, a ver, que debería tener una presencia mucho más superior que la que tiene. Yo pienso que con esto tenemos una cierta incultura, yo como adulto, en cuanto a ver que hay detrás de todo esto, no tanto, puede ser, a nivel de decir qué implica que los niños los vayan fomentando, y venga este juego, qué hay detrás de todo esto. Y como ellos se pueden posicionar detrás de todo esto, o cómo pueden ser críticos, o cómo se pueden sentir más creativos o no más creativos con todo esto que tienen delante.

En este sentido es importante recordar, que tal y como señala Bandura (2001:217) “Buena parte de la construcción social de la realidad y la formación de la consciencia pública, tiene lugar a través de la aculturación electrónica”. Consciente de este hecho, Teresa se hace eco de las carencias desde la que la escuela se enfrenta no sólo con la utilización de los medios, sino con la interpretación de los mismos.

La escuela, tal como lo veo, pienso que ha sacado (poco partido) de los recursos informáticos, de poder disponer en un momento dado de ordenador, de poder trabajar algunas imágenes. No hay un trabajo. Yo creo que esto cómo afecta un poco en toda la manera de percibir el mundo que pueden tener ellos a través de éstas... Creo que aquí, hay un vacío todavía importante, porque yo pienso que todo esto va evolucionando, no sólo la lectura de la imagen; sino qué hay detrás y cómo esto hace que los niños vean el mundo de una manera o la vean de otra también. En este sentido pienso que la escuela en general, y yo en particular, todavía nos falta entrar más en toda esta movida. Que lo vayamos utilizando, pero que lo vamos utilizando un poco como una cosa de decir: “vale, lo tenemos que utilizar”. Es decir, el ir rescatando un poco que hay aquí, que también es un mundo que tampoco no sabes como entrarle de pleno.

Señalar estas carencias en relación con los nuevos medios nos llevó en nuestra conversación a explorar la relación de Teresa con la formación permanente.

Los cambios en la formación docente

Desde una hipótesis no demasiado osada, se supone que los cambios sociales, los cambios en los sujetos y en los medios han de llevar a un cambio en la formación de los educadores. En este sentido, Teresa señala dos momentos en su trayectoria. En el primero, Teresa busca más conocer nuevas metodologías, nuevas formas de hacer. Seguramente imbuida de esa ideología del ‘ser maestro’ de la que se hablaba más arriba, propiciada, sobre todo por instituciones como Rosa Sensat, en la que la concepción del educador era la de un práctico, y la formación debía consistir, sobre todo, en dotarlo de recursos –metodologías, en la terminología utilizada por Teresa- para esa práctica.

Mis períodos de formación han pasado por una época, por decirlo a grandes rasgos, de buscar más cuestiones ligadas con metodología, de encontrar metodologías más adecuadas, más interesantes. Que no ir analizando el fondo un poco. Por lo tanto, pasé durante mucha (pone el énfasis a la palabra “mucha”) tiempo en metodologías más o menos acertadas o inconscientes o conscientes algunas también, que me permitieron ir avanzando y llegar a un momento que también veía más la formación desligada de lo que parece que toca como maestra, de todo para maestros.

Sin embargo, en la fase actual en la que se encuentra Teresa, y como parte de su disposición a aprender estableciendo relaciones, la formación la localiza más ‘en la cultura’, en los ‘lugares’ donde no le ofrezcan sólo formación para maestros.

Conocer o ir escuchando un arquitecto o ponerte a leer lo que piensa un artista, o ir mirando lo que aquella cultura hace. En este planteamiento que estamos en estos momentos, a mí me acaba conectando todo. Es un poco la imagen de una niña cuando estábamos intentado poner sobre un papel, relacionando lo que habíamos hecho y digo: “ostra, es que esto ¿cómo va encajando, no?” Ella lo notó así. No es tanto que encaje, sino un poco la relación que puede haber de todo junto. Pero esto lo he descubierto más con las lecturas, o con artículos, o en películas, o en conversaciones, o en escritos.

También he tenido más necesidad de escribir, de participar, de comunicar. Me pasa más un poco por todos estos niveles. Un poco que no quede tan separado el mundo más de tareas, la parte más profesional de toda la otra manera de entender el mundo. Esto, sí que me ha dado unas expectativas muy interesantes, que yo como adulto o como persona las disfruto y que noto esta pasión, que puede ser la que encontraba a faltar desde... mis orígenes, ¿no? Lo que pasa es que bueno, supongo que si hubiera comenzado antes las herramientas que tendría también serían otras, pero bueno es lo que hay.

Por eso Teresa es capaz de señalar los límites y las posibilidades; de apuntar caminos que le quedan por recorrer, al tiempo que valora lo realizado, la trayectoria seguida, como parte de un proceso que le ha permitido adquirir un bagaje, una manera de ser y de hacer que le sigue abriendo puertas en una trayectoria que todavía se encuentra repleta de desafíos.

La mirada hacia el futuro

Teresa en la actualidad se encuentra inmersa en escribir una nueva agenda para su escuela. Una agenda que orienta su quehacer profesional y que le abre, en buena medida, nuevas posibilidades en su sentido de ser. El proyecto de escuela que ha sido tan importante para ello durante 23 años, tiene nuevas páginas por escribir. Páginas que miran a otra forma de agrupación de los alumnos, a otras maneras de relacionarse entre los profesores, los saberes y la comunidad.

Nosotros nos estamos un poco planteando el romper esta fragmentación en muchos aspectos, el poder plantear una escuela, donde no estuvieran los niños agrupados por edades en un espacio cerrado, donde cerrando la puerta y allí hay un maestro y todo esto. A ver, todo se tiene que plantear. Alguna vez aquí lo hemos intentado y lo hemos hecho, lo que pasa es que no lo hemos hecho todavía. Yo pienso que la idea ésta del proyecto que no tenga que corresponder con la gente que toca por edad; si no que puedan ser proyectos que se puedan encender, que puedan haber niños de 9 años de 10 de 15 de 4 con un adulto que pueda gestionar donde se puedan ir. A ver, yo me lo imagino como un espacio abierto. El romper un poco... A ver, aquí no deja de ser un espacio cerrado, por mucho que entres, esto condiciona también. Tú llegas y entras aquí y tienes un horario, tienes un grupo y tienes el proyecto; pero no deja de ser, no diré artificial en este sentido, pero sí que si pudiera generar toda una dinámica diferente de movidas esto sería para mí la Utopía Ideal. Donde todo (hay que) perfilarlo... A ver, no me preguntes más, no lo sé. Pero alguna vez aquí han intentado decir, que nos mezclen en algún momento, que pudieran haber espacios de encuentro donde coincidieran, y que fuéramos creando un poco estos saberes, estas relaciones, que pudieran ser en un momento dado compartirlas con algún otro que lo esté haciendo igual o irnos a ver entonces no sé, al médico de delante porque necesitamos ir a ver lo que sea, ¿no? Yo pienso que sería un poco el ideal, como lo veo, digamos.

Esa puerta, que Teresa considera como la de la Utopía es la que marca que pone el punto final de este Anexo. Queda abierto el camino para escribir nuevas historias, para

interpretar, como dice Walkerdine (1998), nuevas canciones que no han sido hasta ahora interpretadas. O para recuperar canciones ya escritas pero con otra música y desde otra partitura. Escucharlas, compartirlas con Teresa será, sin duda, el tema de otra historia.

Referencias

- Autoría compartida (1992) *La Ley General de Educación. Veinte años después*. En **Revista de Educación**. Número extraordinario.
- Bandura, A. (2001) *Social Cognitive Theory of Mass Communication*, **Media Psychology**, 3, pp. 265-299.
- Barrera, J. (2005) *Veïns, de la protesta a la proposta* analiza un fenómeno que nació en los 70'. **El Periódico de Catalunya** - 03/03/2005. Bajado 5-5-2006 de: http://www.nodo50.org/foroporlamemoria/documentos/2005/veins_03032005.htm
- Boltanski, L. y Chiapello, É. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Buckingham, D. (2002) *Crecer en la era de los medio electrónicos*. Madrid: Morata.
- Corea, C. (2004) Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. e Lwkowicz, I. **Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas**. (pp. 41-70). Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. (Org.) (2001) *A Noção de Relação com o Saber: Bases de Apoio Teórico e Fundamentos Antropológicos*. En **Os Jovens e o Saber. Perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ArtMed.
- Denzin, N. K. (1997) *Interpretative ethnography. Ethnographical practice for the 21st century*. Londres: Sage.
- Domènech, J. (2003) *Las redes de centros educativos y la renovación educativas y la renovación pedagógica. La experiencia de la Coordinación de Escuelas 3-12 en Catalunya*. En **Tabanque**, 17. Bajado el 28-12-2006 de <http://www.pangea.org/jei/edu/tab/domenech.htm>
- Eisner, E. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Farreny, M.T. (2004) *Carme Aymerich: Pedagogia, art, vida i expressió*. En Hernández, F. y Vidiella, J. (coords.) **V Jornades de Història de l'Educació Artística**. Barcelona: Publicacions Facultat de Belles Arts.
- Gay, J., Pascual, A. & Guillet, R. (1973) *Sociedad Catalana y Reforma Escolar. La continuidad de una institución*. Barcelona: Laia.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid.
- Hargreaves, A. (1998) *The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership*. In the **International Journal of Leadership in education**, 1, (4), pp. 315-336.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992) *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (1996) *Psicología y Educación*. En **Cuadernos de Pedagogía**, 253, pp. 50-57.
- Hernández, F. (2000) *Per a sortir de la "calma blanca"* de l'escola primària*. En **Temps d'Eduació**, 23, pp.185-198.
- Hernández, F. (2001) *La reforma de 1970 y la tendencia expresionista en la Educación Artística*. En Hernández, F., Juoanola, R. y Morejón, L. (Eds.) **IV Jornades d'Història de l'Educació Artística. La perspectiva expressionista i els llibres**

- de text a l'educació artística.** 79-102. Barcelona: Publicacions de la Facultat de Belles Arts.
- Hernández, F. (2004) *Pasión en el proceso de aprender.* En **Cuadernos de Pedagogía**, 332, pp. 46-51.
- Lerena, C. (1983) *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea.* Madrid: Akal.
- Lieberman, A, y Miller, L. (2003) *La indagación como base de la formación del profesorado.* Barcelona: Octaedro.
- Preston, P. (sf) *La agonía del Franquismo.* Artículo aparecido en una monografía dedicada a La Transición publicada en el volumen 13 de la colección **Historia de España** de Historia 16. Bajado el 4-5-2006 de <http://www.salman-psl.com/la-transicion/indexcast.html>
- Postman, N. (1990) *La Desaparición de la infantesa.* Vic: Eumo.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants,* On **The Horizon** 9 (5). Se puede obtener en www.marcprensky.com/writing/default.asp
- Rose, N. (1999) *Powers of freedom: Reframing political thought.* Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Steinberg, Sh. y Kincheloe, J. L. (2000) *Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de la información e infancia postmoderna.* En **Cultura infantil y multinacionales.** (pp.15-43). Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas.* Barcelona: Octaedro.
- Varela, J. (2000) *El triunfo de las pedagogías psicológicas.* En T.T. da Silva (coord.) **Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales.** (pp. 75-82). Sevilla-Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- Vázquez Montalbán, M. (1988) *Sobre la memoria de la oposición antifranquista.* **El País**, 26/10. Bajado el 3 de mayo de 2006 de <http://www.vespito.net/historia/franco/antifran.htm>.
- Walkerdine, V. (1998) *Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la postmodernidad y lo popular.* En Curran, J., Morely, D. y Walkerdine, V. (comps.) **Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad en el postmodernismo.** (pp. 153-186). Barcelona: Paidós,