

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL

**Vida cotidiana y profesión docente:
Teoría y práctica educativas
centradas en historias de vida.
Un enfoque etnográfico.**
(TESIS DOCTORAL INÉDITA)

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
SEVILLA, 1996

ÍNDICE.

AGRADECIMIENTOS... 9

INTRODUCCIÓN... 11

PARTE I.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DE INVESTIGACIÓN.

1. Los problemas paradigmáticos y epistemológicos... 17

1.0. Introducción.

1.1. El paradigma positivista.

1.1.1. Caracterización general del positivismo.

1.1.2. La investigación educativa desde las coordenadas positivistas.

1.1.3. El paradigma pospositivista.

1.1.4. Críticas al paradigmas positivista.

1.2. El paradigma interpretativo.

1.2.1. Caracterización inicial del paradigma interpretativo.

1.2.2. El concepto de realidad.

1.2.3. La búsqueda de la comprensión. El debate entre comprensión y explicación.

1.2.4. El enfoque cualitativo. La disputa cualitativo/cuantitativo.

1.2.5. El sujeto y el objeto. La superación del dualismo.

1.2.6. Los valores.

1.2.7. La producción y la utilización del conocimiento.

1.2.8. Las implicaciones metodológicas.

1.2.9. La credibilidad.

1.3. El paradigma crítico

1.3.1. La Teoría crítica como fundamento del paradigma crítico.

1.3.2. Caracterización del paradigma crítico de cara a la investigación social y educativa.

2. La investigación cualitativa. Enfoques, tendencias, características y tipos...
59

2.0. Introducción.

2.1. Orientaciones filosóficas y de pensamiento que han contribuido a la configuración de la inv. Cualitativa.

2.1.1. El Historicismo y la Fenomenología.

2.1.2. La Hermenéutica.

2.1.3. Otras corrientes de pensamiento.

2.2. Sinopsis histórica de los métodos cualitativos.

2.3. La sociología del "interior".

2.3.1. Las aportaciones iniciales de M. Weber.

2.3.2. La Escuela de Chicago: los inicios del trabajo de campo.

2.3.3. El Interaccionismo simbólico.

2.3.4. La Fenomenología social.

2.3.5. La Etnometodología.

2.3.6. El Análisis sociolingüístico del discurso y la Etnografía constitutiva.

2.4. La Antropología y la Etnografía.

2.4.1. El enfoque antropológico y la perspectiva etnográfica de los estudios de campo. De las antropologías holistas a las antropologías interpretativas.

2.4.2. La Antropología de la educación y la Etnografía educativa en los Estados Unidos.

2.4.3. La etnografía interaccionista y neomarxista en Gran Bretaña.

2.4.4. La investigación cualitativa y etnografía de contenido educativo en España.

2.5. Características y tipología de la investigación cualitativa.

2.6. Investigación cualitativa y educación.

3. Los profesores como tema de investigación... 121
 - 3.0. Introducción.
 - 3.1. El estudio de los profesores.
 - 3.1.1. Los modelos iniciales del pensamiento del profesor.
 - 3.1.2. El conocimiento práctico del profesor. Los modelos del profesor investigador y reflexivo.
 - 3.1.3. Revisión de algunas investigaciones de enfoque cualitativo sobre los profesores.
 - 3.2. Los procesos de socialización de los profesores.
 - 3.3. Los contextos del trabajo docente: el aula, el centro escolar y los sistemas institucionales y socioculturales.
 - 3.3.1. El contexto del aula.
 - 3.3.2. El contexto del centro educativo y otros contextos socioculturales
 - 3.4. Los procesos de innovación educativa y los profesores.

4. Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos... 158
 - 4.0. Introducción.
 - 4.1. Origen, evolución y estado actual del método de historias de vida.
 - 4.2. Tipos y características de los documentos personales.
 - 4.3. Supuestos teóricos y epistemológicos de las historias de vida.
 - 4.4. La realización de historias de vida. Propuestas y procedimientos.
 - 4.5. El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores.

PARTE II.

DISEÑO, PROCESO METODOLÓGICO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

- 5. Diseño y proceso metodológico de la investigación... 193
 - 5.0. Introducción.
 - 5.1. Origen de la investigación.
 - 5.2. Propósitos de la investigación.
 - 5.3. Supuestos básicos de partida
 - 5.4. Enfoque metodológico elegido.
 - 5.5. Diseño inicial.
 - 5.6. Proceso metodológico.
 - 5.6.1. Selección y elección preliminar del caso. El acceso al campo, la entrada y las primeras etapas.
 - 5.6.2. El rol del investigador. Las relaciones en el campo y su evolución.
 - 5.6.3. Recogida de datos: La observación participante, las entrevistas, y los documentos escritos y otros materiales.
 - 5.6.4. Proceso analítico e interpretativo.
 - 5.6.5. La credibilidad y las garantías de calidad.
 - 5.6.6. Las cuestiones éticas. El informe de investigación.

- 6. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL COLEGIO PUNTAL... 236
 - 6.0. Introducción.
 - 6.1. Orígenes, historia, tradición y cultura de Puntal.
 - 6.2. El colegio como espacio físico.
 - 6.3. La dirección y el equipo directivo.
 - 6.4. Los profesores.

- 6.5. Las madres, los padres y los estudiantes.
- 6.6. La portera.
- 6.7. La sala de profesores. Los recreos.
- 6.8. Relaciones y encuentros personales.
- 6.9. Fiestas, salidas y contactos con la comunidad.
- 6.10. Problemas y dificultades.
- 6.11. El colegio Puntal en perspectiva diacrónica. Situación actual.

PARTE III.

ESTUDIO DE CASOS ETNOGRÁFICO. LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LAS PERSPECTIVAS DE LOS PARTICIPANTES.

- 7. La actividad cotidiana en el aula de Jaime... 259
 - 7.1. Primera parte de la observación: Febrero a Junio de 1994 (Curso 93-94).
 - 7.2. Segunda parte de la observación: Septiembre a Diciembre de 1994 (Curso 94-95).

- 8. La práctica educativa de Jaime. Perspectivas e interpretaciones...291
 - 8.0. Introducción.
 - 8.1. El punto de vista de los alumnos.
 - 8.2. El punto de vista de las madres.
 - 8.3. El punto de vista del propio maestro.
 - 8.4. Balance crítico e interpretativo sobre la práctica educativa de Jaime.

- 9. La actividad cotidiana en el aula de Coral... 310
 - 9.1. Primera parte de la observación: Febrero a Junio de 1994 (Curso 93-94).
 - 9.2. Segunda parte de la observación: Septiembre a Diciembre de 1994 (Curso 94-95).

- 10. La práctica educativa de Coral. Perspectivas e interpretaciones... 349
 - 10.0. Introducción.
 - 10.1. El punto de vista de los alumnos.
 - 10.2. El punto de vista de las madres.
 - 10.3. El punto de vista de la propia maestra.
 - 10.4. Balance crítico e interpretativo sobre la práctica educativa de Coral.

PARTE IV.
ESTUDIO DE CASOS BIOGRÁFICO. LA HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL DE JAIME Y DE CORAL.

- 11. La historia personal y profesional de Jaime. Evolución cronológica, descripción temática y ensayo interpretativo... 374
 - 11.1. Evolución cronológica y descripción temática.
 - 11.2. Ensayo interpretativo. Relaciones entre vida personal y vida profesional en la historia de Jaime.

- 12. La historia personal y profesional de Coral. Evolución cronológica, descripción temática y ensayo interpretativo... 391

- 12.1. Evolución cronológica y descripción temática.
- 12.2. Ensayo interpretativo. Relaciones entre vida personal y profesional en la historia de Coral.

PARTE V. CONCLUSIONES.

- 13. Conclusiones... 419
 - 13.1. Sobre los estudios de casos etnográfico y biográfico.
 - 13.2. Sobre el enfoque de investigación y el proceso metodológico.
 - 13.3. Sobre los profesores, el desarrollo profesional y la formación inicial y permanente.
 - 13.4. Limitaciones de la perspectiva de investigación empleada.
 - 13.5. Sugerencias para nuevos estudios.

PARTE VI. ANEXOS.

Anexo 1: Transcripción de las entrevistas con Jaime sobre la práctica educativa... 435

Anexo 2: Transcripción de las entrevistas con Jaime sobre la historia de vida personal y profesional... 458

Anexo 3: Transcripción de las entrevistas con Coral sobre la práctica educativa... 526

Anexo 4: Transcripción de las entrevistas con Coral sobre la historia de vida personal y profesional... 574

Anexo 5: Transcripción de la entrevista con J.P.R., compañero de Seminario de Jaime... 655

Anexo 6: Transcripción de la entrevista con Paco Leal, profesor de Coral en la Escuela de Magisterio... 676

BIBLIOGRAFÍA... 688

AGRADECIMIENTOS.

A mi director de Tesis, Dr. Luis Núñez Cubero, por el estímulo constante, las orientaciones recibidas, la amplitud de criterios, la humanidad y la confianza.

A María Luisa Calderón, a Lucía y a Julia, porque me han ayudado y apoyado de muchas maneras diferentes y durante muchos momentos distintos.

A la Dra. Casilda Peñalver, por el apoyo de todo tipo recibido.

A la profesora Dolores Limón, por aceptar compartir nuestras cargas docentes durante el curso 95-96, lo cual me ha permitido no tener docencia durante el período final de redacción de la investigación.

Al Director de mi Departamento, Dr. Emilio Lucio-Villegas, por permitirme distanciarme durante algún tiempo de las tareas administrativas, asumiendo él una carga de trabajo que no le correspondía. Este agradecimiento lo hago extensivo a nuestros administrativos, Ana y Carmelo.

A los demás compañeros del Departamento y al Consejo del mismo, por autorizar la disminución de mi carga docente durante el curso 95-96.

A Antonio Correa, con el cual me encuentro cada día más en deuda, por la colaboración en la transcripción de cintas, por las lecturas críticas de las transcripciones y por sus muchos comentarios, de los cuales sólo he sabido y podido aprovechar una

pequeña parte.

A los estudiantes del turno de tarde de la licenciatura de Pedagogía de los últimos cinco años, por las estimulantes, polémicas y en ocasiones hasta conflictivas discusiones de clase, que aprecio en lo que valen.

A las personas que me han prestado materiales o bibliografía; entre otras: Luis Núñez Cubero, Casilda Peñalver, Emilio Lucio-Villegas, Alejandro Ávila, Isabel López Górriz, Carlos Marcelo, Eduardo García Jiménez, María Dolores Díaz Noguera, Juan Pérez y Joaquín García Ramos.

Al personal de la Biblioteca de Psicología y Pedagogía del edificio de San Fco. Javier y al personal de la Biblioteca del Departamento de Antropología del Edificio Central.

A los Dres. Juan Daniel Ramírez Garrido y Emilio Lucio-Villegas, por las observaciones críticas y las sugerencias realizadas tras la lectura de algunos capítulos de la Tesis.

A Luis Rodero y Ana López, por la aclaración de algunas dudas informáticas.

A Vicente Llorent, María Dolores Díaz Noguera y Fran González, por su ayuda.

A todas las personas del colegio Puntal (en todos los casos se trata de seudónimos) que me han permitido observar sus actividades, asistir a reuniones, realizar entrevistas, obtener documentación escrita y audiovisual, etc., por su ayuda y colaboración: los maestros y maestras (en especial José, Jaime, Coral, Francisco, Brígida, Manuel, Luis, Raquel); la portera, Rosa; los alumnos del centro, en especial los de los cursos 5º y 7º del año escolar 93/94 y los de los cursos 4º y 8º del año escolar 94/95; las madres de la A.P.A., Carmen D. y Carmen S.; las madres de los alumnos de 5º y de 7º del curso 93/94.

A otras personas que no pertenecen al colegio Puntal, pero que me han ayudado, como Joaquín, el marido de Coral; J.P.R., que fue compañero de estudios de Jaime; Paco Leal, que fue profesor de Coral; y Ana, orientadora de Puntal.

Finalmente, a Chari Guerrero, por su colaboración en las tareas de fotocopia.

INTRODUCCIÓN.¡Error! Marcador no definido.

Esta investigación comienza con una **primera parte** dedicada a los **Fundamentos teóricos y de investigación**, que se compone de cuatro capítulos. El **primero** trata fundamentalmente del **paradigma interpretativo**, puesto que este trabajo está realizado desde este enfoque investigativo. De todas formas, para enmarcar mejor este paradigma, he comenzado describiendo los enfoques de corte positivista o similares y señalando sus múltiples insuficiencias en el ámbito de la investigación social y educativa. También me refiero de manera muy breve al paradigma crítico, que a mi juicio puede situarse en relación con la perspectiva interpretativa. Al desarrollar las características de la visión interpretativa, discuto el concepto de realidad, el debate comprensión/explicación, la disputa cualitativo/cuantitativo, la superación del dualismo entre el sujeto y el objeto, el problema de los valores, el tipo de conocimiento generado, las implicaciones metodológicas y las cuestiones relacionadas con la credibilidad. Creo que la referencia a estas temáticas permitirá comprender más cabalmente la perspectiva en la que me sitúo.

El capítulo **dos** trata de los diferentes enfoques de investigación de corte cualitativo. Comienza tratando de algunas corrientes filosóficas (como el Historicismo, la Fenomenología y la Hermenéutica) que han contribuido a la configuración de este peculiar enfoque de la investigación. Posteriormente, desarrollo las aproximaciones sociológicas (M. Weber, Escuela de Chicago, Interaccionismo simbólico, Fenomenología social, Etnometodología, Análisis sociolingüístico y Etnografía constitutiva) y antropológicas (la perspectiva etnográfica del trabajo de campo, el auge reciente de las antropologías interpretativas y el desarrollo de la Antropología y Etnografía educativas en Gran Bretaña y Estados Unidos). En este segundo capítulo también ofrezco una sinopsis histórica sobre los métodos cualitativos, una aproximación a las características y tipos de investigación cualitativa más relevantes y, finalmente, una breve discusión sobre la utilidad de la investigación cualitativa en el ámbito educativo.

El capítulo **tercero** aborda el estudio de los profesores. Para ello, parto de los modelos iniciales del pensamiento del profesor. Después muestro la evolución de estos modelos hacia orientaciones más abiertas, entre las cuales hay que situar los estudios sobre el llamado conocimiento práctico de los docentes. En este capítulo también me refiero a los procesos de socialización de los profesores, a los diferentes contextos del trabajo docente (especialmente el aula y el centro educativo) y a los procesos de innovación educativa.

El **cuarto** capítulo (y último de la parte teórica) está dedicado a las historias de vida. Describe el origen, evolución, estado actual, tipología, supuestos y modos de

realización de las historias de vida. En el epígrafe final de este capítulo ofrezco una variada muestra de la investigación sobre los profesores realizada desde aproximaciones biográficas.

En cierto modo, esta primera parte de la Tesis constituye también, en sí misma, un ensayo de investigación. La amplitud de las temáticas estudiadas me ha impedido realizar una presentación más detenida de muchas de las cuestiones tratadas. En algunas ocasiones he recurrido a bibliografía secundaria por mi desconocimiento de la bibliografía primaria, por la imposibilidad de consultar de manera directa algunas obras o por considerar muy fiable la exposición contenida en las fuentes secundarias. En todo caso, he pretendido reflejar de una manera correcta el pensamiento de los autores tratados. La revisión bibliográfica ha tratado de ser lo más actual y completa posible. La bibliografía aparece por orden alfabético, en un listado único. Excepto en varios casos en que no ha sido posible, habitualmente he indicado junto al apellido del autor, entre paréntesis, la fecha original de la publicación. Cuando la fecha de edición no coincide con la fecha de la publicación original, aparece al final de la referencia la primera de estas dos fechas.

La **segunda parte** de la Tesis contiene dos capítulos. Uno de ellos, el quinto, aborda el **diseño y proceso metodológico seguidos en la investigación**. Este capítulo concreta las grandes opciones epistemológicas y metodológicas discutidas en la parte teórica, y en particular en los dos primeros capítulos. Para acercar al lector de la manera más completa posible a los casos estudiados, comento el origen del trabajo, los propósitos que lo han guiado, los supuestos básicos de partida, el enfoque metodológico elegido, el diseño inicial y el proceso metodológico. En este proceso incluyo la selección y elección preliminar del caso, el acceso al campo, la entrada, las primeras etapas, el rol del investigador, las relaciones en el campo y su evolución, la recogida de datos (basada en la observación participante, las entrevistas, los documentos escritos y otros materiales), el proceso analítico e interpretativo, la credibilidad, las cuestiones éticas y la redacción del informe.

El otro capítulo de la segunda parte tiene que ver con **el contexto de la investigación: el colegio Puntal**, de la localidad sevillana de Deba. En este colegio trabajan, desde 1987, Jaime y Coral, los dos maestros sobre los que tratan los estudios de casos etnográfico y biográfico que he llevado a cabo. Entre los temas que trato, figuran los siguientes: la historia y tradición de Puntal, el espacio físico, la dirección y el equipo directivo, los profesores, los padres y madres, los estudiantes, la portera, la sala de profesores, los encuentros personales, las fiestas y salidas escolares, los problemas y la evolución de la institución.

La **parte tercera** contiene los **estudios de casos etnográficos**. El foco de análisis de esta parte se refiere a la actividad educativa y la práctica profesional de Jaime y Coral. El trabajo de campo fue desarrollado a lo largo de todo el año de 1994 (es decir, segundo y tercer trimestres del curso 93-94 y primer trimestre del curso 94-95). La estancia en el campo superó las 250 horas, a lo largo de más de 50 días. Durante ese tiempo mantuve una presencia permanente y continuada en Puntal. Observé las clases de Jaime (en 5º de EGB en el curso 93-94; y en 4º de Primaria en el curso 94-95) y de Coral (en 7º

de EGB en el curso 93-94 y en 8° de EGB, con el mismo grupo de alumnos del año anterior, en el curso 94-95). Acompañé a estos dos maestros en reuniones, sala de profesores, recreos, salidas escolares, fiestas diversas, etc. Realicé entrevistas con ellos mismos, con sus alumnos, con las madres de sus alumnos, con sus colegas de Puntal, con el director, con la portera, con dos madres de la Junta Directiva de la A.P.A. y con dos personas (J.P.R. y Paco Leal) que conocieron a los dos sujetos en el período de estudios de éstos, en los años 60 y 70.

Durante el año de 1995 he mantenido un contacto continuado con Puntal y, especialmente, con Jaime, Coral y José (el director). Una parte de las entrevistas las llevé a lo largo de 1995. Aunque en sentido estricto el trabajo de campo duró un año, el contacto posterior que he mantenido con el centro me ha permitido mostrar una perspectiva diacrónica, que refleja en algunos casos la evolución del centro y de los maestros estudiados a lo largo de dos años completos (desde enero de 1994 a diciembre de 1995). Como inicié mi trabajo en el curso 93-94 y lo he concluido en el curso 95-96, a veces aparecen en este estudio las transformaciones y las continuidades que caracterizan la vida de Puntal y de sus protagonistas (maestros, alumnos, padres y madres) a lo largo de tres cursos escolares.

La **tercera parte** del estudio consta de cuatro capítulos. Los capítulos siete y ocho tratan de Jaime; los capítulos nueve y diez se refieren a Coral. En ambos casos, la estructura es similar. Los **capítulos siete y nueve** presentan una reelaboración de las notas de campo sobre la actividad educativa de Jaime y Coral, respectivamente. En los **capítulos ocho (sobre Jaime) y diez (sobre Coral)** ofrezco los puntos de vista de los alumnos, de las madres y de los propios maestros sobre la práctica educativa. En estos capítulos incluyo una interpretación sobre el sentido de la actividad educativa y profesional en los dos casos analizados. El estudio etnográfico lo he realizado a partir de la observación participante y no participante, de las entrevistas no estructuradas y del análisis de materiales curriculares, de documentos y de otros artefactos.

La **parte cuarta** de la Tesis tiene dos capítulos y se centra en los estudios de casos biográficos de Jaime y Coral. El **capítulo once** se refiere a Jaime. En él presento la evolución cronológica de la vida de Jaime y describo los principales temas que aparecen en la misma. En un segundo momento ofrezco una interpretación personal del itinerario vital y profesional de Jaime, indagando las relaciones entre la vida personal y la vida profesional. El **capítulo doce** trata de Coral y posee la misma estructura que el capítulo anterior. El estudio biográfico lo he realizado a partir de entrevistas en profundidad llevadas a cabo con los dos sujetos durante la estancia en el campo y en los meses posteriores.

Tanto en los casos etnográficos como en los biográficos me he dejado llevar por los supuestos, categorías y concepciones de los dos sujetos estudiados, pretendiendo ser lo más fiel posible a sus visiones particulares sobre los temas trabajados, aunque procurando mantener en todo momento mi independencia de criterio a la hora de analizar e interpretar los fenómenos en cuestión. En este sentido, los resultados de la investigación creo que han sido obtenidos como consecuencia de la praxis investigadora

desarrollada. Dicho de otra manera, he querido ir más allá de la concepción de los estudios de casos como "ilustración" o "ejemplificación" de categorías analíticas y teóricas prefijadas por el investigador. En coherencia con este propósito he incluido en los capítulos seis, ocho, diez, once y doce extensas citas literales procedentes de las transcripciones de entrevistas y de documentos de diversa índole.

Los propósitos básicos de la Tesis (ver capítulo cinco para ampliar este tema) son los siguientes: a) estudiar la teoría y la práctica educativas de dos maestros (Jaime y Coral), teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes (alumnos, madres y padres, colegas y los propios docentes); b) observar, analizar e interpretar la actividad del aula y el contexto del centro educativo en dos casos concretos (las tutorías de Jaime y Coral); c) observar, analizar e interpretar la evolución del colegio Puntal, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes (director, profesorado, alumnado, portera, padres y madres en general, miembros de la A.P.A.); d) estudiar los procesos de innovación educativa y escolar en el centro Puntal, especialmente desde la perspectiva de los profesores; e) explorar la aplicación del método biográfico al estudio de la vida personal y profesional de los dos maestros ya referidos, tratando de establecer las posibles relaciones entre los ámbitos personal y profesional. Como he mostrado en el capítulo cinco, estos propósitos del estudio están relacionados con mis intereses profesionales y con mis experiencias educativas anteriores. Uno de los intereses que me han guiado en la realización de la investigación se refiere a la conveniencia de examinar la vida escolar cotidiana en nuestro contexto sociocultural desde la perspectiva cotidiana de sus protagonistas. En Andalucía existen aún muy pocos relatos narrativos sobre la vida escolar. Mi intención ha sido contribuir a subsanar esta laguna, ofreciendo un panorama de un centro educativo (Puntal), de dos maestros (Jaime y Coral) y de los alumnos de éstos. Por otra parte, me gustaría contribuir, en la medida de mis posibilidades, al acrecentamiento de la legitimidad social y académica de los enfoques cualitativos, porque estoy convencido de que pueden ayudarnos a reorientar de una manera adecuada buena parte de las dificultades con que han tropezado hasta ahora los modelos cientifistas de investigación educativa.

La **parte quinta** consta de un solo capítulo, en el cual planteo las conclusiones que se derivan del trabajo realizado. Este capítulo pretende ofrecer una reflexión de conjunto sobre el proceso seguido y sobre los resultados más relevantes del mismo. Junto a las conclusiones, también ofrezco unas reflexiones finales sobre los interrogantes que se desprenden del estudio y sobre las perspectivas que se pueden plantear a partir del mismo.

La **parte sexta** contiene seis anexos, referidos a las entrevistas con Jaime sobre su práctica educativa (Anexo nº 1) y sobre su historia de vida (Anexo nº 2), con Coral sobre su práctica educativa (Anexo nº 3) y sobre su historia de vida (Anexo nº 4), con J.P.R., compañero de estudios de Jaime durante los años 1966 a 1970 (Anexo nº 5), y con Paco Leal, que fue profesor de Coral en la Escuela de Magisterio, a mediados de los años setenta (Anexo nº 6). En todos los casos, ofrezco la transcripción íntegra de las entrevistas con estos cuatro sujetos.

Desde el punto de vista de su desarrollo diacrónico, esta investigación

consta de **tres fases**. La **primera** se desarrolla entre junio y diciembre de 1993; en ella comienzo la revisión de la literatura sobre teoría y metodología cualitativas y sobre algunos tópicos relativos a los profesores. La **segunda** fase es el trabajo de campo propiamente dicho, que transcurre a lo largo de todo el año de 1994; en la segunda fase he redactado las notas de campo y he realizado una parte de las entrevistas. La **tercera** fase abarca todo el año de 1995; en esta última etapa, he acometido las siguientes tareas: continuar y concluir las lecturas de la literatura revisada; llevar a cabo cierto número de entrevistas; transcribir las entrevistas; reelaborar las notas de campo; analizar e interpretar los datos; y redactar el informe final de la investigación

Tengo que aclarar que he usado el plural de cortesía en los capítulos de la parte primera, referidos a la teoría. En cambio, en las partes dos, tres, cuatro y cinco he empleado el **"yo" singular**, para acentuar el carácter personal de la praxis investigadora etnobiográfica. Con ello, trato de ofrecer mi propia voz sobre la experiencia que he vivido junto a los participantes en esta investigación (sobre el uso de la primera persona en la investigación, cf. Smith, 1994, 286; Roman y Apple, 1991, 64).

En cuanto al tema del género, he optado por no emplear las denominaciones alumnos/as, maestros/as o similares. Aunque estoy convencido de que las diferencias de género constituyen un problema importante en los planos social, educativo e incluso lingüístico, he pretendido no sobrecargar el texto con fórmulas reiterativas que dificultan la lectura. Sólo he incluido especificaciones de género cuando ha sido necesario, en función del contexto específico (por ejemplo, en el caso de los estudiantes, para diferenciar a los varones de las mujeres) o en las citas de textos escritos por los participantes, cuando aparecen estas denominaciones. También quiero precisar que el orden de presentación de los casos obedece al criterio de comenzar por los cursos inferiores (por eso, los capítulos de Jaime, tutor de 5º en el curso 93-94, aparecen antes que los de Coral, tutora de 7º en ese mismo curso).

He de precisar que los capítulos siete y nueve (que describen la actividad cotidiana en las aulas de Jaime y Coral) pueden contener algún error o inexactitud en cuanto a la exposición de los contenidos trabajados en clase por los maestros, especialmente en el ámbito de las Matemáticas. En el supuesto de que hubiese algún error manifiesto sobre estas cuestiones, debe atribuirse exclusivamente al investigador y no a los docentes.

A lo largo de la Tesis he procurado emplear un estilo sencillo y claro, aunque no simplista ni simplificador. En una Tesis como ésta, con un enfoque cualitativo, resulta un verdadero problema la cuestión de las audiencias. Éste es un ejemplo más del carácter reflexivo y autoconsciente que guía a la investigación cualitativa. ¿Para quién debe escribir el investigador?. ¿Para los miembros del Tribunal que han de valorar su trabajo o para los sujetos con los cuales lo ha llevado a cabo?, porque parece evidente que unos y otros mantendrán expectativas diferentes sobre el proceso puesto en marcha y el resultado conseguido. Al redactar el capítulo sobre Puntal y los estudios de casos de las partes tercera y cuarta he tenido en la mente a los participantes, sobre todo a Jaime y a Coral. Antes de concluir la redacción final de la Tesis, Coral ha leído los capítulos cinco,

seis, nueve, diez y doce, así como los Anexos tres, cuatro y seis; y Jaime ha leído los capítulos cinco, seis, siete, ocho y once, así como los anexos uno, dos y cinco. Además, José ha leído el capítulo cinco y algunos apartados de los capítulos de estudios de casos y una parte de las transcripciones de entrevistas. Otros maestros de Puntal han leído el capítulo sobre el centro educativo. Excepto en el caso de los alumnos, que me autorizaron a realizar un uso libre de las entrevistas mantenidas con ellos, las demás personas entrevistadas han revisado personalmente la transcripción de las entrevistas efectuadas y han autorizado la publicación de su contenido.

Las referencias bibliográficas aparecen en el mismo texto, entre paréntesis, y no en notas. He evitado el recurso a las notas para facilitar la lectura del texto. También he incluido entre paréntesis algunos breves comentarios o matizaciones. Las citas bibliográficas aparecen reproducidas tal y como figuran en las publicaciones consultadas; si aparece alguna expresión con caracteres resaltados, la he reproducido sin alteración alguna. Cuando realizo citas de las entrevistas que he llevado a cabo, a veces he incluido, entre corchetes, comentarios aclaratorios del contenido del texto.

1. LOS PROBLEMAS PARADIGMÁTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.

1.0. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo nos proponemos abordar la problemática relacionada con los diferentes **enfoques de la investigación social y educativa**. Nos parece imprescindible presentar un bosquejo de las principales cuestiones que caracterizan a las diferentes perspectivas de la investigación en las ciencias sociales. Nos situamos, pues, en el nivel filosófico-epistemológico, del cual derivan los niveles metodológico y técnico (cf. Dendaluce, 1988a; Cook y Reichardt, 1982).

La investigación educativa, para dar razón de su coherencia y de su credibilidad, tiene que fundamentarse en una **justificación del modelo epistemológico** y filosófico que le da sentido. Rehuir este debate significa para nosotros retroceder a los planteamientos empiristas y positivistas cuya crítica es, precisamente, uno de los objetivos de este capítulo. Uno de los hilos conductores de la discusión se refiere al tipo de conocimiento más adecuado para el estudio de los fenómenos sociales, es decir, a lo que Husen (1988, 50-52) llama "el trasfondo epistemológico del problema paradigmático". La importancia de la cuestión es puesta de relieve por Habermas, quien reivindica la recuperación de "... la perdida experiencia de la reflexión" (Habermas, 1968, 9):

Si construyésemos la discusión filosófica de la edad moderna bajo la forma de un proceso judicial, la única cuestión sobre la que éste tendría que pronunciarse sería: cómo es posible un conocimiento fiable (Habermas, 1968, 11).

Para articular la exposición hemos preferido acudir a los términos "**paradigma**" o "**paradigmático**". Aunque estos conceptos han recibido una severa crítica de una parte de la nueva Filosofía de la Ciencia, incluyendo al propio Kuhn, y de otras corrientes de pensamiento, pensamos que el uso generalizado de los mismos es un elemento de importancia para adoptar estas denominaciones. Por eso, no empleamos la denominación, introducida por Lakatos, de "programas de investigación" (cf. Larrosa, 1988, I, 181-197), ni la etiqueta de "tradiciones de investigación". En todo caso, quisiéramos dejar claro que, para nosotros, los paradigmas deben "... servir como lentes, no como anteojeras" (Philips, 1990, 41). Según Guba y Lincoln (1994, 107-108):

Un paradigma se puede considerar como un conjunto de **creencias** básicas (o metafísicas) que se ocupa de los fundamentos últimos. Representa una **concepción del mundo** que define, para quien lo mantiene, la naturaleza del "mundo", el lugar del individuo en él y el rango de posibles relaciones entre ese mundo y sus partes... Las creencias son básicas en el sentido de que tienen que ser aceptadas simplemente en base a la confianza que despiertan (aunque deben estar bien argumentadas); no hay modo de establecer su veracidad última... Los paradigmas de **investigación** definen para los **investigadores** las cuestiones sobre las que tratan así como lo que se considera dentro o fuera de los límites de la investigación legítima.

Un concepto próximo al de paradigma y que consideramos también una herramienta de trabajo útil es el de **tradiciones de investigación**, propuesto por Laudan:

Denomino tradiciones de investigación -escribe Laudan- a los sistemas de creencias que constituyen visiones fundamentales [acerca del mundo]. Por lo general, constan éstas de al menos dos componentes: (i) un conjunto de creencias acerca de qué tipo de entidades y procesos constituyen el dominio de la investigación, y (ii) un conjunto de normas epistémicas y metodológicas acerca de cómo tiene que investigarse ese dominio, cómo han de someterse a prueba las teorías, recogerse los datos, etc. (Laudan, cit. en Lucio-Villegas, 1991, I, 68-69).

La aportación fundamental del concepto de tradiciones de investigación es la idea de que las disciplinas científicas engloban diferentes perspectivas de investigación que coexisten en paralelo, y no alternándose, como propuso Kuhn en un principio al referirse a la "ciencia normal" y al cambio paradigmático. A diferencia de este autor, Laudan insiste en la lucha continua y persistente de las diferentes tradiciones (cf. Lucio-Villegas, 1991, I, 67-72; Kuhn, 1970). Aunque usemos el término paradigma, en nuestra perspectiva de trabajo tratamos de utilizar este concepto teniendo en cuenta la pluralidad de perspectivas diferentes que coexisten en el ámbito de las ciencias sociales, pugnando por obtener la legitimidad académica, científica y social.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1994, 108), todos los paradigmas responden a tres tipos de preguntas: **la cuestión ontológica**, en relación con la forma y naturaleza de la realidad; **la cuestión epistemológica**, que da cuenta de la relación entre el sujeto cognoscente y lo que se debe conocer; y **la cuestión metodológica**, que trata de dilucidar el proceso que el investigador debe poner en marcha para lograr conocer su objeto de estudio. También hay que poner de relieve que los paradigmas son construcciones humanas y como tales sujetas al posible error humano. Esto implica que no

existe un paradigma incontrovertiblemente verdadero y que no importa tanto la capacidad de prueba del modelo elegido sino más bien su capacidad de persuasión y su eventual utilidad.

En los siguientes epígrafes discutimos los enfoques positivistas y postpositivistas. Después de criticar las orientaciones "fundacionalistas" (Ferrater Mora, 1990, II, 1304), exponemos con detenimiento el paradigma interpretativo y esbozamos de manera muy sintética los principales rasgos del paradigma crítico. Desarrollamos de manera más detenida el enfoque interpretativo, dado que nuestro trabajo de campo, por su diseño y por sus características, se ubica dentro de la corriente interpretativa. La selección de los rasgos característicos y de los autores representativos del interpretativismo responde, lógicamente, a nuestras preferencias personales, a la literatura que hemos podido revisar y a nuestro enfoque global de esta línea de investigación. La exposición del paradigma interpretativo la realizamos desde la lógica argumentativa propia de este paradigma y desde la confrontación con los enfoques de orientación positivista y postpositivista. Desde nuestro punto de vista, este tipo de exposición dialógica nos parece más didáctica y a la vez posee mayores posibilidades argumentativas.

Es nuestra intención evitar cualquier posición rígida y dogmática sobre las adscripciones paradigmáticas (cf. Atkinson et al., 1988, 232-233; para estos autores, no existe un acuerdo suficiente, en el seno de cada paradigma o tradición, sobre sus rasgos fundamentales y, además, el compromiso con los paradigmas conduce con frecuencia a la intolerancia, a la polémica infructuosa y al hipercriticismo). En este sentido, pensamos que la perspectiva interpretativa se puede complementar con algunas aportaciones del enfoque crítico. De hecho, el auge de este último se debe, en parte al menos, a un esfuerzo por superar algunas de las deficiencias presentes en las investigaciones interpretativistas. En nuestra investigación nos colocamos, pues, en una postura dinámica y asumimos los principales supuestos del paradigma interpretativo, aunque con una actitud epistemológica y metodológica abierta. El carácter dinámico de nuestra postura significa para nosotros fundamentalmente dos cosas: a) que nuestra posición está sujeta a ulteriores evoluciones (por ej., en función de nuevas experiencias, nuevas lecturas, nuevas reflexiones, nuevos y diferentes temas de investigación); b) que la investigación que presentamos aquí es, por así decirlo, una "instantánea" de un itinerario, formalizado y detenido, en un momento concreto, bajo la forma de un informe de investigación presentado como requisito de carácter académico e investigador. Estimamos que, en coherencia con la "filosofía" de fondo que anima nuestra indagación, no podemos dejar de atribuirnos el carácter flexible, dinámico y relativista que, a nuestro juicio, debe impregnar la investigación social y educativa.

Aunque personalmente nos adherimos a los supuestos del paradigma interpretativo, creemos que la triple perspectiva paradigmática que realizamos a lo largo del capítulo nos puede ayudar a trazar una síntesis inicial sobre la investigación social y educativa (cf. Carr y Kemmis, 1986; Pérez Serrano, 1994, I, 15-41). De todas formas, la mayor parte del contenido del capítulo está dedicado a la presentación del paradigma interpretativo. Para marcar de manera correcta las distancias respecto del paradigma positivista, discutimos y criticamos los rasgos más importantes de este enfoque. En la parte

final del capítulo, trazamos un breve apunte sobre los temas más importantes relativos a la posición crítica, sin desarrollarlos.

1.1. EL PARADIGMA POSITIVISTA.

1.1.1. Caracterización general del positivismo.

Según Hamilton (cit. en Lincoln y Guba, 1985, 20), el positivismo comenzó en 1843 con la publicación de John Stuart Mill **A System of Logic**. Los principales supuestos de Mill son estos:

- (1) Las ciencias naturales y sociales persiguen los mismos **fin**es, esto es, el descubrimiento de leyes de tipo general, orientadas a la explicación y la predicción.
- (2) Las ciencias naturales y sociales son idénticas en cuanto a su **metodología**.
- (3) Las ciencias sociales son simplemente más **complejas** que las naturales.
- (4) La definición de los **conceptos** se puede realizar por referencia directa a las categorías empíricas, es decir, a los objetos concretos.
- (5) Existe **uniformidad** en el tiempo y en el espacio.
- (6) Las leyes de la naturaleza se derivan de manera natural de los **datos** reunidos.
- (7) Las muestras amplias hacen desaparecer lo idiosincrásico y ponen de manifiesto las "**causas generales**".

En el texto de Mill encontramos la mayor parte de los argumentos que han caracterizado las posiciones positivistas a lo largo de más de un siglo. El positivismo decimonónico también está unido a la figura del filósofo y sociólogo A. Comte, creador del término. Mill y Comte pusieron de relieve las grandes cuestiones que asumieron los positivistas del siglo XX: el **monismo metodológico**, que implicaría la unidad del método científico; el modelo o **canon de las ciencias naturales exactas**, esto es, la ciencia físico-matemática; la **explicación causal** ("Erklären") de los fenómenos, en base a la formulación de leyes generales hipotéticas; y el **interés dominador del conocimiento científico**, plenamente coherente con la época histórica del desarrollo de la maquinaria y de la tecnología; de ahí el lema de Comte "vivir para prever para poder" (Mardones y Ursúa, 1983, 20-21).

De particular interés, por la influencia que ha tenido en el desarrollo metodológico de las ciencias sociales, es la obra de Durkheim (1895; cf. Hughes, 1980, 49-66). Este sociólogo se planteó la carencia de un **método sociológico** válido. Para paliar esta laguna escribió a finales del siglo XIX **Les règles de la méthode sociologique**, obra pionera que marcó el itinerario de buena parte de la sociología posterior. El proyecto de Durkheim consiste en establecer un conjunto de normas de procedimiento objetivas para realizar la investigación sociológica. Durkheim mantiene la **continuidad** entre los fenómenos físico-químicos, biológicos y sociales:

Los fenómenos sociales no se distinguen de los anteriores [es decir, los fenómenos biológicos y físico-químicos] más que por una complejidad mayor. Esta diferencia puede implicar fundamentalmente que el empleo del razonamiento experimental en sociología ofrece más dificultades todavía que en las otras ciencias; pero no se ve por qué había de ser radicalmente imposible (Durkheim, 1895, 126).

Durkheim reivindica la conocida afirmación de que hemos de considerar los hechos sociales como **cosas**. Para ello, es preciso que la sociología se muestre independiente de toda filosofía y que el método sociológico se oriente según el principio de causalidad:

Lo que pide [la sociología] que se le conceda es que se aplique a los fenómenos sociales el principio de causalidad. Además este principio es expuesto por ella no como una necesidad racional, sino sólo como un postulado empírico, producto de una inducción legítima. Puesto que la ley de causalidad ha sido comprobada en los demás reinos de la naturaleza, extendiendo su imperio del mundo físico-químico al mundo biológico y de éste al mundo psicológico, es lícito admitir que ella es también verdad en lo que se refiere al mundo social (Durkheim, 1895, 139).

Las tendencias anti-positivistas no tardaron en manifestarse. En Alemania, un grupo de filósofos, historiadores y científicos sociales reaccionaron contra los supuestos positivistas, defendiendo un enfoque hermenéutico y comprensivo (Droysen, Dilthey, Max Weber, Windelband y Rickert, entre otros). De esta manera, quedó formulado el **debate comprensión/explicación** y se pusieron las bases para plantear posteriormente el **debate cualitativo/cuantitativo**, debates sobre los que volveremos a lo largo de este capítulo.

La otra gran manifestación del positivismo, posterior a la de Mill, Comte, Spencer y Durkheim (sobre estos autores, cf. Rubio Carracedo, 1984, 45-54), ha recibido varios nombres: **positivismo lógico**, empirismo lógico y neopositivismo. Según Ferrater Mora (1990, III, 2639-2642), lo característico de esta forma de positivismo, que incluye el **Círculo de Viena** y que está relacionado con el operacionalismo, es el intento de unir el empirismo con la lógica formal, la tendencia antimetafísica y el desarrollo de la tesis de la verificación.

El positivismo lógico es "una de las grandes teorías de la unidad de la ciencia... y, posiblemente, la última gran visión sistemática y totalizadora del conocimiento científico" (Larrosa, 1988, I, 35). Entre los **rasgos** de esta corriente que menciona Larrosa (1988, I, 37-56), figuran los siguientes:

- (1) El interés hacia el lenguaje y, en particular, hacia la "**clarificación**" **lingüística**. Para ello, se propone entender la ciencia como un lenguaje. Este es el sentido del auténtico "viraje de la filosofía" reclamado por Schlick, al considerar la ciencia como un sistema de proposiciones empíricas verdaderas.
- (2) La **irrelevancia del "contexto de descubrimiento"** y de los factores socio-institucionales de la producción del conocimiento científico. Se defiende una rígida distinción entre la ciencia como actividad (es decir, la actividad cognoscitiva

realizada por ciertas personas) y la ciencia como resultado (esto es, el conjunto de proposiciones empíricas que cumplen ciertos requisitos formales).

- (3) La posibilidad de la **Ciencia Unificada**, apoyada en: a) la creencia en la unidad de lo real; b) la creencia en la unidad del lenguaje de la ciencia; y c) la creencia en que el lenguaje de la ciencia es capaz de "representar" lo real.
- (4) La conexión de las leyes y la **predicción**. Se postula la posibilidad de conectar cualquier ley con todas las demás leyes, independientemente de la ciencia a la que pertenezcan.

El positivismo ha tenido un impacto decisivo en la investigación social. Uno de los intentos más radicales de incluir el ámbito social humano en el proyecto de Ciencia Unificada fue llevado a cabo por Neurath (1932) en su escrito **Sociología en fisicalismo**. Este autor defiende que todas las ciencias particulares, e incluso la propia filosofía, se agrupan en la ciencia unificada mediante el "**fisicalismo**", dado que, en el momento actual, el sistema espacio-temporal que corresponde a la física es el sistema más indicado para realizar predicciones seguras. Así pues, el modelo físico es el modelo que debe aplicarse a todas las demás ciencias. El fisicalismo proporciona un lenguaje unificado para la ciencia, intersensual (común para todos los sentidos) e intersubjetivo (común para todas las conciencias). Neurath considera a la sociología como una parte de la ciencia unificada y se opone al intento metafísico de distinción entre "ciencias naturales" y "ciencias del espíritu", como si existiesen "esencias" detrás de los "hechos". Según Neurath, al hablar de las ciencias sociales se habrá de incluir no sólo la teoría de las sociedades humanas, sino también la teoría de las sociedades animales, pues en esta distinción sólo hay un residuo de teología (cf. Rubio Carracedo, 1984, 118-122).

Como dijimos anteriormente, los paradigmas han de plantear respuestas a las cuestiones ontológica, epistemológica y metodológica. Según Guba y Lincoln (1994, 109-110), las características del positivismo, desde esta triple óptica, son éstas:

- * **Ontología:** De carácter realista. Se suele usar el término de realismo ingenuo para poner de relieve la aspiración a la formulación de generalizaciones independientes del contexto y del tiempo que pretenden representar a los hechos tal como estos son.
- * **Epistemología:** Dualista y objetivista. Se supone que el investigador puede conocer el objeto investigado sin sesgos personales ni valorativos y que las amenazas a la validez por parte del investigador pueden ser controladas experimentalmente.
- * **Metodología:** Experimental y manipulativa, centrada en la verificación de hipótesis y orientada principalmente hacia los métodos cuantitativos, en particular hacia las técnicas de carácter estadístico.

1.1.2. La investigación educativa desde las coordenadas positivistas.

El ambicioso y por lo demás irrealizable programa

del positivismo lógico fue abandonado. Pero buena parte de sus postulados, corregidos y adaptados, guiaron la investigación en las ciencias sociales, sobre todo hasta comienzos de los años setenta. Desde entonces hasta el momento actual, la crisis de los modelos de corte positivista ha ido en aumento. Las diferentes ciencias sociales no han sido indiferentes a esta evolución. En el caso de la psicología, por ejemplo, el modelo del condicionamiento operante de B.F. Skinner, tan influyente en su momento, cedió paso a modelos cognitivos y transculturales.

La evolución del ámbito educativo, ámbito que suele mostrarse sensible a los cambios en áreas como la psicología y la sociología, ha corrido una suerte parecida a la de las demás ciencias sociales.

A nivel metodológico, los **modelos experimentales** han sido el patrón dominante de investigación educativa. La educación ha sido considerada una actividad parecida a la medicina o a la ingeniería, en el sentido de que el descubrimiento de leyes naturales conducirá a una mejora de la práctica en estas disciplinas (cf. Carr y Kemmis, 1986, 84). La orientación dominante se resume en la concepción que Travers sustenta de la investigación educativa:

Es una actividad orientada al desarrollo de un cuerpo organizado de saber científico... que revele leyes de comportamiento utilizables para realizar predicciones y controlar los eventos dentro de las situaciones educativas (Travers, cit. en Carr y Kemmis, 1986, 82).

Durante varias décadas los estudiantes de Ciencias de la Educación han sido formados en el método experimental como la herramienta más útil para hacer avanzar el conocimiento sobre la educación. Este enfoque se ha centrado en la búsqueda de relaciones causales y cuasi-causales entre variables, así como en la manipulación de las mismas para mejorar la actividad educativa. Uno de los supuestos fundamentales ha sido, en consecuencia, el recurso a la estadística como procedimiento para establecer las relaciones entre variables. Desde esta perspectiva, se ha supuesto que es posible alcanzar **generalizaciones**, que es posible una **observación neutra** y que el investigador se limita a aplicar una **tecnología de investigación** tan refinada que se pueden eludir las perspectivas personales, culturales e ideológicas relacionadas con el objeto de la indagación. Los numerosos textos sobre investigación educativa que responden al modelo descrito y la formación académica universitaria recibida por los futuros pedagogos e investigadores han sido dos elementos fundamentales del proceso de socialización en los hábitos de pensar y de actuar en la esfera educativa (como ej. cf. Fox, 1969).

Pérez Gómez (1983), en un importante trabajo, ha resumido algunos paradigmas contemporáneos de investigación didáctica situados en la órbita positivista, paradigmas orientados por el ideal de la "**eficacia**" (cf. una atinada crítica de la eficiencia en el ámbito educativo en Gimeno Sacristán, 1982). Siguiendo a Pérez Gómez, mencionamos los llamados paradigmas presagio-producto y proceso-producto.

El llamado paradigma **presagio-producto** concibe la eficacia de la enseñanza como un efecto de las características físicas y psicológicas del profesor. Los

estudios se centran en la búsqueda del **profesor eficaz**, considerado como la variable mágica que puede optimizar los resultados educativos. Los diseños de investigación pretendían establecer relaciones entre, por una parte, las aptitudes del profesor y, por otra parte, el rendimiento académico, el juicio del alumno y el juicio de expertos. La desconsideración de lo que realmente ocurre en el aula y de los elementos contextuales y el esquema conceptual simplista explican el reduccionismo de este paradigma.

Posteriormente, el paradigma **proceso-producto** se marcó como objetivo el descubrimiento de los **métodos eficaces de enseñanza** mediante la comparación experimental de diferentes métodos. En estos diseños, el comportamiento del profesor, medido a través de escalas de categorías de observación estandarizadas, es la variable independiente y el rendimiento del alumno, medido a través de pruebas y tests específicos, es la variable dependiente. La identificación de patrones estables de conducta y el establecimiento de correlaciones entre dichos patrones, los estilos docentes y el rendimiento de los alumnos son los objetivos de estos diseños. Una vez establecidas estas relaciones, se suponía que las Escuelas de Formación del Profesorado deberían de enseñar el modelo más eficaz. Los programas de formación basados en competencias y la microenseñanza vivieron sus días dorados a la sombra de este paradigma proceso-producto.

Estos diseños evolucionaron rápidamente, debido a la crítica interna, a los resultados de la investigación y a la crítica externa. Todo ello llevó al inicio de **modelos de carácter mediacional**, tanto centrados en el alumno como en el profesor (Pérez Gómez, 1983, 95-125). Algunos de ellos serán comentados más adelante, en el capítulo dedicado a los profesores.

1.1.3. El paradigma postpositivista.

El término "postpositivismo" puede tener, al menos, dos sentidos diferentes. Por un lado se refiere a las adaptaciones y modificaciones del positivismo; en este sentido, no constituye una ruptura con el positivismo, aunque rectifica muchos de sus postulados como consecuencia de las críticas tanto internas como externas (Guba y Lincoln, 1994, 106; Guba, 1990b, 20-23; Philips, 1990; cf. Rubio Carracedo, 1984, 279-320, para un análisis más amplio). Por otro lado, algunos autores hablan de que estamos en una época "postpositivista" o de que existen paradigmas "postpositivistas", en el sentido de una auténtica ruptura con la tradición positivista (Lincoln y Guba, 1985, 28-33 y 46; Lather, 1990, 316). En este epígrafe usamos el término en el primero de los dos sentidos mencionados. Queremos comentar algunas de las correcciones introducidas en las versiones positivistas más radicales así como mostrar las insuficiencias de los planteamientos postpositivistas.

Aunque el postpositivismo es una versión del positivismo, sigue manteniendo como objetivos irrenunciables de la investigación la **predicción** y el **control**. Sin embargo, en el ámbito postpositivista se reconsideran las posiciones positivistas convencionales sobre la justificación, la observación y la teoría. El legado positivista sufrió

en los años cincuenta la crítica de Toulmin y de Hanson. En la década de los sesenta, el asalto de la epistemología histórica (Kuhn, Lakatos y Feyerabend) hizo tambalear los cimientos del edificio positivista.

Según D. C. Philips (1990, 31-45), uno de los filósofos de la ciencia actuales que mejor representa esta perspectiva, el hecho de considerar que las proposiciones científicas no puedan tener una justificación absoluta no significa que sean "increíbles", que "todo valga" (alude al antimetodismo de Feyerabend) o que se pueda aceptar cualquier argumento. De este modo, Philips admite **justificaciones relativas**, sujetas a la crítica y a la revisión. En relación con la observación, Philips reconoce que no es posible una observación neutra y que toda observación está orientada teóricamente, aunque esto no nos impide, dice este autor, renunciar a la consecución de un consenso racional para poder decidir qué punto de vista, o qué observaciones, explican mejor las cuestiones planteadas. Por otra parte, en cuanto a las teorías, Philips reconoce que no existe un procedimiento mecánico y universal para aceptar la modificación parcial o la sustitución total de una teoría. Las teorías científicas están ineludiblemente interrelacionadas (tesis "Duhem-Quine") y la estructura de la ciencia se concibe en analogía a una enorme malla en la que todos los elementos de la red establecen una dependencia mutua.

En todo caso, Philips pone de manifiesto que el postpositivismo no renuncia a los conceptos de **objetividad** y de **verdad**, al menos en cuanto **ideales regulativos** de la actividad científica, remitiéndose en su argumentación al criticismo popperiano (Philips, 1990, 43-44).

Después de haber comentado algunas características de la orientación postpositivista estamos ya en condiciones de comprender mejor, siguiendo la exposición de Guba y Lincoln (1994, 109-110), sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos y la relación de los mismos con los planteamientos positivistas:

- * **Ontología:** Realismo crítico. Se presupone la existencia de una realidad, pero sólo puede ser aprehendida de manera imperfecta y probabilística. Se defiende el examen crítico de la misma.
- * **Epistemología:** Objetivista, aunque se insiste en la importancia de la tradición y de la comunidad de investigadores como elementos críticos. Se abandona el dualismo presente en el positivismo. Los resultados objeto de replicación son verdaderos en un sentido probabilístico, puesto que están sujetos a su eventual falsabilidad.
- * **Metodología:** Manipulativa y experimental, con modificaciones. Se coloca el énfasis en el "multiplicismo crítico" (concepto acuñado por T. Cook, que tituló así un influyente libro; cf. Greene, 1990, 229-230) como modo de falsar hipótesis. La investigación se puede desarrollar en ambientes más naturales, teniendo en cuenta información de carácter situacional. Se acepta la manifestación de los puntos de vista de los sujetos investigados de cara a generar teorías. Esto implica en muchos casos el uso de métodos cualitativos.

1.1.4. Críticas al paradigma positivista.

En este epígrafe abordamos, desde diferentes perspectivas, la avalancha de críticas que se plantean al positivismo y, más en general, a los modos simplistas y mecanicistas de realizar investigación social.

Una de las maneras de caracterizar al positivismo consiste en afirmar que, desde una cierta óptica, constituye un obstáculo al desarrollo del conocimiento. Por eso, a continuación vamos a comentar algunos de los **obstáculos epistemológicos** en la actividad científica, siguiendo la exposición de Pérez Gómez (1978, 45-54):

- (1) El obstáculo de la **experiencia básica**, que implica colocar a la experiencia por encima y por delante de la crítica, considerándola una simple lectura de la realidad. Según Pérez Gómez, el empirismo o cajanegrismo es un modelo representativo de este obstáculo. Las consecuencias metodológicas e ideológicas del planteamiento empirista han sido discutidas lúcidamente por Larena. En el "Apéndice" a una de sus obras fundamentales ha expuesto un duro alegato contra el empirismo y contra la práctica empirista:

Presentándose como representante de una ciencia sin **a priori**, el empirista trabaja sobre el supuesto de que, en el proceso de investigación, la realidad debe encargarse, primero, de plantear el problema y, segundo, de suministrar los hechos. Ambos, problemas y hechos, son considerados por la práctica empirista como datos... La práctica empirista introduce la tecnología, que es el medio a través del cual consigue aquélla legitimar su producción. La tecnología permite, efectivamente, el logro de una precisión formal en la observación, registro, elaboración y sistematización de los hechos y, a su vez, por vía del ritual que la acompaña, el ocultamiento de los presupuestos de pensamiento en virtud de los cuales esos hechos han sido producidos...

Esperando que el problema surja espontáneamente de los hechos, esperando que las hipótesis broten espontáneamente de la observación, esperando que la respuesta correcta surja espontáneamente al poner en fila los hechos,... el empirista practica desde su atalaya de científico a sueldo el terrorismo de los hechos: la loca de la casa queda proscrita; se prohíbe pensar hipótesis que no puedan ser sometidas a verificación; la teoría queda decretada como simple listado de proposiciones verificadas... La epistemología positivista, en tanto que sistema de reglas, es en realidad un sistema de grilletes puestos al proceso de conocimiento. (Larena, 1989, 382-384).

- (2) El obstáculo de la **concepción continuista** de la historia de la investigación científica, que está representada por la tendencia al dogmatismo y a la concepción de la ciencia entendida como resultado, no como proceso, es decir, como algo acabado y definitivo. Uno de los peligros del continuismo es la naturalización, al entenderse que la realidad es por naturaleza de una cierta manera.
- (3) El **utilitarismo** es otro importante obstáculo. El utilitarismo supone un principio pragmático que hipoteca el proceso de conocimiento, sometiéndolo a presiones y exigencias arbitrarias y externas al propio proceso científico.
- (4) Otro obstáculo se refiere a la ingenua ilusión de una **ciencia pura**, al margen del tiempo y del espacio, con una perspectiva neutral y supuestamente basada en un método igualmente neutro. Esta imagen de la ciencia pretende desconocer algo

difícilmente cuestionable: el carácter histórico y contextual de toda construcción científica.

- (5) Finalmente, hay que señalar el obstáculo consistente en la **negación de la dimensión ideológica de toda producción científica**.

La primera gran **crítica** recibida por el positivismo fue realizada por los miembros de la Escuela de Frankfurt y en particular por Horkheimer (seguimos los comentarios de: Rubio Carracedo, 1984, 225-231; Mardones y Ursúa, 1983, 24-28; Beltrán, 1988, 107-111). Horkheimer contrapuso en un influyente escrito de 1937 la teoría crítica a la teoría tradicional. Horkheimer reconoce la legitimidad del enfoque positivista en el ámbito empírico, pero denuncia su carácter reduccionista cuando pretende atribuirse en exclusiva la representación del método científico, en especial en relación con la praxis social. Horkheimer también critica que el positivismo deje de lado el contexto de descubrimiento, pues la ciencia no se puede entender desde sí misma, sino por la concurrencia de factores sociales en el proceso intracientífico. Estos factores sociales, como no podía ser de otro modo, también configuran el intento científico positivista. El filósofo alemán piensa que el gran error de la epistemología positivista y neopositivista consiste en la consideración del objeto como totalmente independiente del sujeto y del contexto histórico-social. Para Horkheimer, incluso la realidad natural está condicionada por la praxis humana:

Incluso la manera de ver y oír es inseparable del proceso de la vida social, tal como se ha desenvuelto durante milenios. Los hechos que nos son presentados por nuestros sentidos están socialmente preformados de dos maneras: a través del carácter histórico del objeto percibido y del carácter histórico del órgano receptor... Incluso cuando se trata de la experiencia de objetos naturales como tales, hasta su misma condición natural es determinada por contraste con el mundo social y, en esa medida, depende de éste" (Horkheimer, cit. en Beltrán, 1988, 108-109).

Una década más tarde, en **Eclipse of Reason**, el ataque a la teoría tradicional se concreta en una fuerte crítica a la epistemología positivista. Horkheimer está en contra de la posición subordinada de la reflexión filosófica en el proyecto neopositivista, pues la identificación de los procedimientos científicos con los de la física implica la renuncia a la filosofía. Para Horkheimer esto supone optar por el triunfo del medio sobre el fin. El positivismo sería, en este sentido, un fruto de la sociedad capitalista y su exaltación de "la eficiencia, la productividad y la inteligente planificación" (Horkheimer, cit. en Rubio Carracedo, 1984, 230). El positivismo estaría también vinculado con el sueño tecnocrático a través del cual el liberalismo amenaza con derivar en totalitarismo. Según Horkheimer hay que desvelar la función social de la ciencia así como oponerse al ideal positivista de la reforma de la sociedad en base al estudio científico de las leyes sociales.

A comienzos de los años sesenta la polémica en relación con el positivismo se reavivó a causa de las disputas entre las posiciones del **racionalismo crítico de Popper** y las **posiciones críticas de Adorno** (cf. Mardones y Ursúa, 1983, 24-30; Beltrán, 1988, 112-140). Adorno se muestra de acuerdo con la crítica como procedimiento fundamental, pero reprocha a Popper que su visión racionalista prescinde del **momento hermenéutico**

de la anticipación (en el sentido de plantear un abanico de posibilidades de cara al futuro deseable, y no meramente contentarse con la reificación del presente), con lo cual las ansias emancipadoras y de búsqueda del mundo social bueno quedan ignoradas. Adorno también rechaza la noción de objetividad popperiana aplicada a la sociedad humana, pues ésta no puede concebirse como un objeto más. Es, a la vez, algo objetivo y algo subjetivo. Desde esta perspectiva, la teoría crítica constituye la antítesis del positivismo, pues aquélla posee un carácter no ortodoxo y desideologizador, ya que " nombra lo que nadie nombra y desvela la injusticia como camino, como vía negativa, para hacer aflorar la verdad de la sociedad futura que ansiamos" (Mardones y Ursúa, 1983, 29).

Guba (1990b, 24-289), apoyándose en la obra de los filósofos de la ciencia actuales, sintetiza los principales argumentos de la **crítica** actual al positivismo:

- (1) El positivismo conduce a una conceptualización inadecuada de la **ciencia**. Su fracaso en la búsqueda de criterios exactos de demarcación pone de relieve las dificultades de este enfoque. De igual manera, la exclusión, ya mencionada anteriormente, del contexto de descubrimiento impide a los positivistas captar plenamente el proceso de investigación.
- (2) El positivismo es incapaz de dar cuenta de la relación que existe entre la **teoría** y los **hechos**. Parece imposible que se puedan considerar hechos que no estén ellos mismos determinados por la teoría.
- (3) El positivismo tiene, al menos, dos consecuencias infundadas y rechazables:
 - * El **determinismo**, rechazable desde el punto de vista de sus implicaciones para la libertad humana e infundado a causa de las pruebas que contra el mismo se han reunido, como por ejemplo el principio de incertidumbre de Heisenberg.
 - * El **reduccionismo**, rechazable porque parece conducir a la afirmación de que todos los fenómenos, incluidos los humanos, están sujetos a un conjunto simple de leyes; e infundado porque entra en contradicción con algunos resultados de la investigación actual.
- (4) El positivismo ha producido investigación con sujetos humanos que ignora la condición de éstos. Este hecho tiene tanto consecuencias éticas como implicaciones de cara a la validez de los resultados obtenidos. La investigación es de carácter exógeno, puesto que el poder de decisión se encuentra exclusivamente en el investigador. Ha resaltado la perspectiva **etic**, es decir, la perspectiva objetivista de los que investigan, marginando la subjetividad inherente a la perspectiva **emic**.
- (5) El positivismo se asienta sobre al menos **cinco afirmaciones** cada día más discutibles:
 - * La afirmación ontológica de que existe una realidad objetiva y tangible, "ahí fuera", que se puede descomponer en partes susceptibles de estudio independiente.
 - * La afirmación epistemológica de la posibilidad de separación del observador respecto de lo observado.
 - * La afirmación de la independencia contextual y temporal de las observaciones llevadas a cabo.
 - * La afirmación de la **causalidad** de tipo lineal y unidireccional.
 - * La afirmación axiológica de una **ciencia libre de valores**.

1.2. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO.

1.2.1. Caracterización inicial del paradigma interpretativo.

El paradigma interpretativo es el modelo epistemológico y metodológico que hemos adoptado en el proceso de investigación que hemos llevado a cabo. Desde nuestro punto de vista, es importante fundamentar adecuadamente la corriente interpretativa porque nuestro trabajo se apoya, fundamentalmente, en este modelo de investigación. Para hacerlo, una vía indirecta consiste en la exposición y crítica de los modelos positivistas y postpositivistas, pues las corrientes interpretativas se han desarrollado por una parte en abierta oposición a los diferentes positivismos y por otra parte como consecuencia de la profunda crisis que ha experimentado la orientación cientifista en las ciencias sociales. En el epígrafe que ahora comenzamos, pretendemos ofrecer razones convincentes para hacer ver la coherencia de este paradigma interpretativo y las posibilidades que ofrece para salvar una gran parte de las dificultades que las orientaciones objetivistas no han podido superar en la investigación social y educativa. Finalmente queremos indicar que, dada la creciente importancia del paradigma crítico y dado que en nuestro proceso investigativo hemos incorporado algunos elementos normalmente atribuidos a las perspectivas críticas, hemos incluido en este capítulo un comentario sobre los modelos de investigación críticos y radicales. En nuestra opinión, los paradigmas interpretativo y crítico son **commensurables** y las perspectivas de uno y otro son complementarias en un cierto número de cuestiones (cf. Guba y Lincoln, 1994, 116).

Tenemos que precisar que a lo largo de nuestra exposición usamos normalmente la expresión paradigma o enfoque "**interpretativo**" (cf. Erickson, 1986). Pensamos que se trata de un término usado y aceptado por muchos investigadores, que contiene un significado amplio y plural. En algunos de los textos que hemos consultado, aparecen las denominaciones de paradigma "**naturalista**" y de paradigma "**constructivista**". En términos generales consideramos estas dos expresiones equivalentes a paradigma interpretativo, pero creemos que la expresión "interpretativismo" es más amplia que la de "constructivismo" y menos ambigua que la de "naturalismo". Este vocablo tiene, en muchos autores, un significado equivalente a positivismo, pues desde este punto de vista el naturalismo se caracterizaría por tomar como pauta para la investigación el modelo de las ciencias naturales. Carr y Kemmis (1986, 67-97), por ejemplo, identifican naturalismo y positivismo. Lincoln y Guba (1985), en cambio, defienden el enfoque de la "investigación naturalista" en el sentido de investigación interpretativa y cualitativa, aunque estos mismos autores han abandonado ese término y en sus últimas publicaciones prefieren hablar de "constructivismo" (cf. Guba y Lincoln, 1994; Guba, 1990b; para una exposición sobre los diferentes sentidos del término naturalismo, cf. Ferrater Mora, 1990, 2315-2318). Otras expresiones que aparecen en la literatura consultada son las de enfoque "**etnográfico**", "**fenomenológico**" y "**simbólico**" (sobre el paradigma simbólico, cf. Popkewitz, 1984, 70-75). En el primer caso, la etnografía remite,

sobre todo, al trabajo de campo de orientación antropológica; y en el segundo caso, el término fenomenológico tiene que ver con una corriente específica de la filosofía y con sus derivaciones en algunas corrientes de investigación de corte cualitativo. A nuestro juicio, la expresión "paradigma interpretativo" resulta menos restringida y más abarcadora que "paradigma etnográfico" o "paradigma fenomenológico".

También queremos precisar que el contenido de este epígrafe es fundamentalmente **estructural y formal** (aunque no renunciamos, como se verá, a la polémica constante con las perspectivas de corte positivista), pues nos limitamos a indicar los rasgos principales y las cuestiones más relevantes del interpretativismo. En el capítulo siguiente, al tratar la evolución histórica, la caracterización disciplinar y las principales temáticas objeto de investigación, adoptaremos un enfoque expositivo más **funcional, histórico y evolutivo**.

Según Lincoln y Guba (1985, 36-38; cf. también Guba y Lincoln, 1991), el **paradigma interpretativo** se caracteriza por **cinco axiomas**:

- (1) **La naturaleza de la realidad.** Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos.
- (2) **La relación entre el investigador u observador y lo conocido.** Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto investigado, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables.
- (3) **La posibilidad de generalización.** Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.
- (4) **La posibilidad de nexos causales.** Frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos.
- (5) **El papel de los valores en la investigación.** Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores. En concreto, la investigación está influida por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

De estos axiomas se deducen varias características de la investigación interpretativa (Guba y Lincoln, 1985, 39-43):

- (1) **Ambiente natural.** Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.
- (2) El **instrumento humano.** En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto concreto.
- (3) Utilización del **conocimiento tácito.** Junto al conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- (4) **Métodos cualitativos.** Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.
- (5) Análisis de los datos de **carácter inductivo.** El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.
- (6) **Teoría fundamentada** y enraizada. Se supone que la teoría se conforma progresivamente, "enraizada" en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.
- (7) **Resultados negociados.** El investigador naturalista prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, contrastando con ellos su propia visión del proceso.
- (8) El informe tiene la forma de **estudio de casos.** No se trata de un informe de carácter técnico. Esto significa que ha de recoger, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.
- (9) **Interpretación ideográfica.** Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.
- (10) Criterios especiales para la **confiabilidad.** Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad, la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera.

Los supuestos del paradigma interpretativo están en consonancia con los principales rasgos del "nuevo paradigma" o "**paradigma emergente**", surgido de la perspectiva de la **complejidad** que caracteriza a la ciencia contemporánea (cf. Lincoln y Guba, 1985, 51-68; Capra, 1982). Según Capra:

La perspectiva cartesiana del mundo es mecanicista; en cambio, la visión del mundo que emerge de la física moderna se caracteriza por ser orgánica, holística y ecológica. Se la podría llamar una visión de sistemas, en el sentido de teoría general de sistemas. El mundo ya no puede percibirse como una máquina formada por una gran cantidad de objetos, sino que ha de concebirse como una unidad indivisible y dinámica cuyos elementos están estrechamente vinculados y pueden comprenderse sólo como modelos de un proceso cósmico (Capra, 1982, 84).

La naturaleza dual de la materia y de la luz, es decir, el hecho de que sea a la vez partícula y onda, impone una nueva lógica en la comprensión de la realidad. Las partículas subatómicas no tienen ningún significado como entidades aisladas, sino como correlaciones entre diferentes procesos de observación y medida; son, pues, "... modelos de probabilidades, conexiones de una red cósmica indivisible que incluye al observador humano y su conciencia" (Capra, 1982, 101). En un amplio grupo de ámbitos (física, química, ecología, evolución, filosofía, política, matemáticas, lingüística, psicología, etc.) está teniendo lugar un cambio de los patrones convencionales de pensamiento.

El paradigma de la complejidad, como afirma Peñalver Gómez (1987-1988, 167), "es un pensamiento que se abre, él mismo, a la multidimensionalidad fenoménica... es un pensamiento que se reconoce a sí mismo como limitado, sujeto a múltiples paradojas y avatares, y reconoce la realidad como paradójica, incluso azarosa". El concepto fundamental de esta perspectiva es el "holon", que supone la irreductibilidad del todo a las partes, pero también la irreductibilidad de las partes en el todo (Peñalver Gómez, 1987-1988, 166).

Lincoln y Guba (1985, 51-68), basándose en las investigaciones de Schwartz y Ogilvy, resumen los nuevos enfoques de esta manera: a) el paso de realidades simples a realidades complejas; b) el paso de conceptos de orden jerárquico a conceptos de orden "heterárquico" ("heterarchic concepts"); c) el paso de imágenes mecánicas a imágenes holográficas; d) el paso de la determinación a la indeterminación; e) el paso de la causalidad lineal a la causalidad mutua; f) el paso de puntos de vista objetivos a puntos de vista orientados por perspectivas. En opinión de Lincoln y Guba (1985, 56-68), estos enfoques apoyan los axiomas del paradigma interpretativo.

Para completar el concepto del paradigma interpretativo, presentamos seguidamente unos comentarios sobre algunas cuestiones claves que delimitan, desde diferentes ángulos, el paradigma mencionado. Los temas que tratamos son los siguientes: el concepto de realidad; el concepto de comprensión (en el marco de la polémica comprensión/explicación); el carácter cualitativo de este enfoque (en el marco del debate cualitativo/cuantitativo); la relación entre el investigador y los sujetos investigados; los valores; el tipo de conocimiento generado y su posible utilización; las implicaciones metodológicas; y, en último término, los argumentos relativos a la credibilidad. Este acercamiento temático a la delimitación del paradigma interpretativo se completará con la aproximación histórica y disciplinar que realizamos en el siguiente capítulo. Esperamos que la complementariedad de ambas perspectivas sea beneficiosa para una mejor comprensión de este paradigma y del uso que hacemos del mismo como soporte conceptual y metodológico de nuestra investigación.

1.2.2 El concepto de realidad.

Desde el punto de vista ontológico, podemos diferenciar los conceptos de realidades objetiva, percibida y construida (Lincoln y Guba, 1985, 82-87; Guba y Lincoln,

1994, 110-112). La discusión de estos tres conceptos nos ayuda a entender la perspectiva interpretativa más cabalmente.

La **realidad objetiva** coincide con la posición del realismo ingenuo, el cual asume la existencia de una realidad social, física y temporal tangible, que se puede llegar a conocer de una manera completa e inequívoca, una vez que se cuente con la metodología adecuada. Para el realismo objetivo, el todo es simplemente la suma de las partes.

La **realidad percibida** supone la existencia de un realismo de carácter perceptual. Es decir, se admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual sólo podemos conocer aspectos limitados, puesto que ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad.

La **realidad construida** es un concepto defendido por quienes enfatizan el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos. De esta manera, la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen dicha realidad.

Esta posición epistemológica no significa ignorar los aspectos situacionales, sociales y culturales que limitan y constriñen a los individuos en la vida diaria. Simplemente se trata de asumir que esos factores limitativos no configuran necesariamente la actividad y el pensamiento de los seres humanos y que esos factores son, también, un producto de la praxis humana. Lo objetivo debe pasar necesariamente el filtro de la subjetividad humana. Sartre, después de hacer suya la tesis de Engels de que los hombres hacen la Historia por sí mismos, pero en un medio dado que los condiciona (cf. Sartre, 1960, 984ss.), lo expresa así:

Lo subjetivo aparece entonces como un momento necesario del proceso objetivo. Para llegar a ser condiciones reales de la **praxis**, las condiciones materiales que gobiernan a las relaciones humanas tienen que ser vividas en la particularidad de las situaciones particulares (Sartre, 1960, 994-995).

La mayor parte de las corrientes de carácter interpretativo manejan, sea en un ámbito implícito, sea en un ámbito explícito, la posición ontológica del realismo construido. Desde nuestro punto de vista, esta posición tiene apoyos sólidos en las tradiciones sociológicas y antropológicas (que comentaremos en el siguiente capítulo), así como en la epistemología contemporánea (cf. Berger y Luckmann, 1966).

En el ámbito de la filosofía de la educación, Clause (1972, 55-194) ha sistematizado una triple aproximación a la verdad, cuyo enfoque pensamos que apoya la concepción de la realidad construida. Clause distingue la verdad dada, la verdad descubierta y la verdad construida. Desde su punto de vista, la verdad construida, superando el determinismo, el racionalismo y el objetivismo, es la única que tiene sentido en el mundo actual, a la vista del cuestionamiento del universo newtoniano por parte de la

física contemporánea. Para Clause, la noción lewiniana de "campo" implica la concepción del organismo viviente y de su entorno como campos dinámicos que actúan continuamente de manera recíproca. La consecuencia que extrae Clause es que el relativismo ha de ser un supuesto fundamental de una perspectiva moderna sobre la sociedad y la educación (cf. Núñez Cubero, 1986, 74-82 y 88-89).

1.2.3. La búsqueda de la comprensión. El debate entre comprensión y explicación.

El paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación ("Erklären") y postula la búsqueda de la comprensión ("Verstehen"). Para situar adecuadamente este importante debate tenemos que hacer una referencia crítica a los conceptos de generalización y de causalidad, nociones sobre las que se ha asentado el edificio positivista.

Uno de los dogmas conceptuales del cientifismo es que el objetivo de la actividad científica es la consecución de generalizaciones, las cuales constituyen la base de la predicción y del control. Estas generalizaciones son llamadas "nómicas" o "nomológicas". Su característica más importante es que son universales y, por lo tanto, independientes del tiempo y del espacio (Lincoln y Guba, 1985, 110).

El enfoque metodológico que corresponde a este planteamiento es el hipotético-deductivo, que suele describirse en estas tres etapas (Carr y Kemmis, 1986, 78-79):

- | | | |
|-----|--|-------------------------------|
| (1) | Propuesta de hipótesis | Todo A es B |
| (2) | Deducción a partir de la hipótesis | Si todo A es B,
entonces C |
| (3) | Verificación de la deducción mediante observación o experimentos | C o no C |

Este modelo debe cumplir las siguientes condiciones: a) las consecuencias derivadas de la hipótesis han de ser observables; b) estas consecuencias deben de tener un contenido empírico, es decir, deben de ocurrir en la realidad; c) el hecho de que la predicción derivada de la hipótesis haya ocurrido no demuestra que ésta sea cierta, aunque refuerza su plausibilidad; en cambio, si las consecuencias deductivas de la hipótesis no se realizan, la hipótesis queda refutada (Carr y Kemmis, 1986, 79).

La mayor parte de las explicaciones deductivas adoptan la forma causal. En tales casos, la ley usada en la explicación postula una conexión general y universal que no admite excepciones. La relación entre causa y efecto es en este modelo invariable y uniforme; es decir, la causa debe ser necesaria y suficiente para que ocurra el efecto. También es preciso que la causa preceda temporalmente al efecto.

La explicación de un evento y su predicción se dice que son simétricas, puesto que explicar adecuadamente un fenómeno es lo que mismo que decir que se podría predecir (Lambert y Brittan, 1975, 62-69)

Una explicación diferente de la causal es la inductivo-estadística. En este modelo, el **explanandum** no es una consecuencia lógica del **explanans**; la relación que se establece entre los enunciados es de "verosimilitud". Las explicaciones inductivas no son consideradas explicaciones auténticas por los filósofos de la ciencia alineados con la versión "fuerte" del programa positivista. Otros, en cambio, ante la dificultad de obtener leyes causales (no sólo en los ámbitos sociales, sino en el mundo físico y biológico), mantienen que las explicaciones inductivo-estadísticas desempeñan un papel imprescindible en el progreso de la ciencia (Lambert y Brittan, 44-52).

Los conceptos clásicos de **generalizabilidad** y **causalidad** plantean muchas deficiencias. Lincoln y Guba (1985, 112-119 y 141-144) exponen las siguientes:

- (1) La dependencia respecto del determinismo. Lo que subyace en la metáfora newtoniana y positivista es la imagen del mundo como una máquina. El determinismo está implícito en la formulación del principio de La Place. Este científico sostuvo a comienzos del siglo XIX que cualquier estado de un sistema mecánico puede predecirse con completa exactitud si se conocen las condiciones iniciales. Cuando sólo se conocen éstas de manera parcial, entonces es preciso recurrir a la teoría de la probabilidad (Ferrater Mora, 1990, III, 1911). Actualmente, el determinismo está siendo reemplazado por el indeterminismo en el llamado "nuevo" paradigma (Capra, 81-107; Lincoln y Guba, 1985, 51-62).
- (2) El supuesto de la **independencia del tiempo y del espacio**. Resulta difícil imaginar una actividad humana que se pueda considerar libre del contexto. Los estudios realizados en el ámbito de la sociología de la ciencia ponen de relieve la influencia del contexto espacio-temporal en la producción científica tanto natural como social (Larrosa, I, 338-364).
- (3) El recurso a una **falacia reduccionista**. Los lenguajes lógicos y formales, en tanto que sistemas cerrados, no pueden dar cuenta adecuada de sistemas abiertos.
- (4) El supuesto, en el caso de la investigación social, de que los seres humanos actúan de manera pasiva. De esta forma se ignora la conducta humana anticipatoria. Los seres humanos pueden producir un "efecto" anticipadamente a su causa, como en el caso de la autoprofecía que se cumple a sí misma ("self-fulfilling prophecy"); por ejemplo, el miedo que puede sentir una persona ante la idea de que su trabajo sea juzgado negativamente por su superior puede llevarle a realizar efectivamente mal la tarea en cuestión (cf. Lincoln y Guba, 1985, 142-143).
- (5) El supuesto de que la **atribución de la causalidad** es una consecuencia exclusiva de la **lógica del procedimiento científico**. Este supuesto es rechazable, puesto que la experiencia y el juicio humanos pueden desempeñar un papel relevante en la formulación de las leyes científicas.

Desde el paradigma interpretativo carece de sentido la pretensión de

establecer un saber de tipo causal en las ciencias sociales, aunque esto no tiene por qué suponer una carencia de rango científico. Como alternativa, se propone la búsqueda de la comprensión. Este término, "Verstehen", procede del romanticismo alemán y fue elaborado de manera más precisa por Dilthey (cf. Ferrater Mora, 1990, I, 545-546). Dilthey entiende en un principio por comprensión el acto por el cual se aprehende lo psíquico a través de sus diferentes exteriorizaciones. Posteriormente, el concepto adquiere en este autor un sentido más amplio, en la dirección de una hermenéutica de las estructuras objetivas en cuanto expresiones de la vida psíquica. Desde Dilthey es usual la contraposición entre explicación (como modo de aprehensión de los objetos de las ciencias naturales) y comprensión (como modo de aprehensión de los objetos de las llamadas ciencias del espíritu, ciencias culturales, ciencias humanas o ciencias sociales).

Para Gadamer (1960; 1986; cf. Ferrater Mora, 1990, I, 546-547), la comprensión no consiste meramente en un método para el acceso a las ciencias del espíritu, sino en una estructura ontológica del ser del hombre en cuanto ser histórico. La comprensión es diálogo inserto en una tradición. Gadamer ha puesto de relieve la importancia del lenguaje en esta especie de conversación dentro de la tradición, actualizando y renovando el punto de vista hermenéutico en tanto que sistema de interpretación de significados.

La orientación interpretativa ha sido propiciada por varias fuentes diferentes. Junto a la hermenéutica, las aportaciones de Max Weber son decisivas. Para el sociólogo alemán, la ciencia social se ocupa de la comprensión de la acción social:

La sociología... es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. En "acción" se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva... La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia (Weber, cit. en Carr y Kemmis, 1986, 102).

El comportamiento humano no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es, justamente, la conducta dotada de una significación subjetiva. Si admitimos esta distinción, es lógico llegar a la conclusión de que el saber sobre los fenómenos sociales sólo puede legitimarse mediante la interpretación por parte del observador del sentido conferido por el actor a su conducta. Esta es una de las razones fundamentales para mantener que las acciones humanas no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales (cf. Carr y Kemmis, 1986, 102-104).

Desde nuestro punto de vista, el instrumento clave mediador de la comprensión es el lenguaje. Según Ibáñez, en nuestra sociedad "el lenguaje funciona como equivalente general de valor... de todas las prácticas significantes" (Ibáñez, 1986a, 41). El lenguaje no es sólo un instrumento para investigar la sociedad, sino "el objeto propio del estudio: pues, al fin y al cabo, el lenguaje es lo que la constituye o al menos es coextensivo con ella en el espacio y en el tiempo" (Ibáñez, 1986a, 42). Desde esta perspectiva, las ciencias sociales desembocan en una semiología: semiología del inconsciente con Lacan,

semiología del mito y del parentesco con Levi-Strauss, semiología de las relaciones y contradicciones sociales con Althusser, semiología de la literatura con Barthes, semiología de la historia con Foucault (Ibáñez, 1986a, 42).

La importancia del lenguaje se pone de relieve al considerar que la "tecnología lingüística" es superior y anterior, lógica y prácticamente, a la "tecnología estadística", puesto que, como escribe Ibáñez, "contar unidades es una operación posterior y lógicamente inferior a la de establecer identidades y diferencias; sólo se puede contar aparte aquello que previamente se sabe que está separado de lo otro y es en sí idéntico" (Ibáñez, 1986a, 43-44).

La cuestión del lenguaje ha tenido un tratamiento importante en el ámbito de la hermenéutica filosófica propuesta por Gadamer (cf. el interesante comentario sobre este tema de Castañé, 1994). Para el autor de **Verdad y método**, el lenguaje es el medio, la condición y el horizonte a través de los cuales se realiza la experiencia hermenéutica:

El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan **mundo**. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente (Gadamer, 1960, 531).

Gadamer considera el lenguaje y su función comprensiva un supuesto ontológico, y no meramente metodológico o epistemológico. La consecuencia de esta perspectiva es radical: no podemos evadirnos, ni siquiera cuando intentamos hacer ciencia, del "círculo mágico de nuestra educación lingüística, de nuestros hábitos lingüísticos y de nuestro modo de pensar mediado lingüísticamente" (Gadamer, 1986, 195). Gadamer expresa esta misma idea con una frase bella y rotunda: "Habitamos en la palabra" (Gadamer, 1986, 194).

Gadamer (1960, 585) pone de relieve que "para garantizar la verdad no basta el género de seguridad que proporciona el uso de métodos científicos", especialmente en el caso de las ciencias del espíritu. Al tener en cuenta el hecho de que no existe comprensión libre de todo prejuicio, resulta lógica la limitación del método cientista y se evidencia la necesidad de la herramienta hermenéutica: "Lo que no logra la herramienta del método -escribe Gadamer- tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad" (Gadamer, 1960, 585). En los últimos tiempos, estamos asistiendo a la recuperación de la tradición hermenéutica y a la influencia de la misma en los planos epistemológico y metodológico de la investigación social (Beltrán, 1988, 81-87).

Berger y Luckmann (1966, 52-65), en su conocido ensayo programático sobre sociología del conocimiento, enfatizan el decisivo papel que desempeña el lenguaje en la configuración de la vida cotidiana y en el conocimiento de ésta. El lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana y en él se sustentan, fundamentalmente, las objetivaciones comunes de los seres humanos. De igual forma, el lenguaje tipifica las experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias, dentro de

las cuales adquieren un sentido para los sujetos.

La investigación social está viviendo en los últimos años un importante y novedoso "giro lingüístico", caracterizado no tanto por la pretensión de identificación de lo verdadero, cuanto por el intento de dar cuenta de la manera en que los discursos particulares producen "efectos de verdad" (cf. Lather, 1992, 96; Geertz, 1973).

1.2.4 El enfoque cualitativo. La disputa cualitativo/cuantitativo.

Normalmente se suelen asociar las expresiones paradigma interpretativo y paradigma cualitativo y, por otro lado, paradigma positivista y paradigma cuantitativo. La expresión "investigación cualitativa" ha llegado a ser una expresión general y abarcadora de un conjunto heterogéneo de enfoques de investigación alternativos al planteamiento positivista y postpositivista. De hecho, dos **Handbooks** sobre investigación no convencional publicados en los últimos años incluyen en su título la denominación de "**investigación cualitativa**" (LeCompte et al., 1992; Denzin y Lincoln, 1994a). Pensamos que esta denominación se ha impuesto de manera generalizada. Esta es la razón de que hayamos mantenido esta etiqueta tan polisémica como elemento aglutinador de las tradiciones de pensamiento y de investigación filosóficas, sociológicas y antropológicas que analizamos en el capítulo siguiente.

El debate cualitativo/cuantitativo ha sido y continúa siendo un debate abierto, en el cual queremos entrar ahora, en el contexto de nuestra exposición del paradigma interpretativo. Las soluciones propuestas han sido muchas (cf. Alvarez Méndez, 1986; Alvira, 1983; Reichardt y Cook, 1982; García Ferrando, 1988; Ibáñez, 1988; Pérez Serrano, 1994, 52-72; Lucio-Villegas, 1991, I, 78-87; Morales y Moreno, 1993; Mukherjee, 1993). Nos limitaremos a señalar las cuestiones más relevantes de la discusión en el marco de nuestro planteamiento, siendo conscientes de que se trata de una discusión de una enorme complejidad.

La dicotomía cualitativo/cuantitativo surge como una consecuencia metodológica de la cuestión del "Methodenstreit". Las contraposiciones entre comprensión y explicación y entre ciencias ideográficas y nomotéticas desembocan en el debate sobre cualidad/cantidad y sobre el empleo, o no, de métodos estadísticos-matemáticos (Alvira, 1983, 54). Alvira analiza la dicotomía radical en sociología entre la **perspectiva humanista/cualitativa** (deudora de las propuestas de Dilthey y de Rickert y de los trabajos de la Escuela de Chicago, caracterizada por su énfasis en el lenguaje, la interpretación de los hechos humanos y el punto de vista del actor social) y la **perspectiva cientifista/cuantitativa** (alineada con los diferentes positivismos, caracterizada por su énfasis en la formalización de teorías, la explicación, la medición y la contrastación objetivas). En realidad, en un cierto sentido, una posición intermedia entre las dos perspectivas ya fue adoptada por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, quienes admitieron la posibilidad de una explicación de los fenómenos sociales, pero se distanciaron de la perspectiva global positivista, afirmando la necesidad de enjuiciar críticamente los fenómenos estudiados a la luz de la teoría crítica (cf. García Ferrando,

1988, 217).

Los tres aspectos claves presentes en el debate son las dicotomías **explicación frente a comprensión, medición frente a caracterización cualitativa y abstracción frente a concreción** (Alvira, 1983, 59). La postura de Alvira coincide con la de Reichardt y Cook en el sentido de defender la complementariedad y necesidad de las dos perspectivas (Alvira, 1983, 58 y 73-74), pero estimamos que su propuesta, en los términos en que la formula, es inadecuada porque hace uso de una versión muy "débil" del concepto de explicación, porque recurre a los autores que están en la frontera de cada una de las dos perspectivas (por ej., Lazarsfeld en el lado cuantitativo; Glasser y Strauss en el lado cualitativo) y porque autonomiza, como hacen otros autores, el nivel metodológico del paradigmático-epistemológico. En una línea argumentativa similar a la de Alvira y Reichardt y Cook se sitúa Pérez Serrano (1994, I, 52-72), autora que diferencia entre las críticas bien fundadas al enfoque cuantitativo y las críticas engañosas e incluso exageradas. Pérez Serrano (1994, I, 71-72) defiende la voluntad de acercamiento entre los dos enfoques, así como la necesidad de concentrar los esfuerzos en el desarrollo de investigaciones y no en la discusión metodológica.

Uno de los aspectos que ha complicado la controversia se refiere a las deficiencias con que se han usado ambos términos (Morales y Moreno, 1993). La falta de delimitación de los dos términos provoca **ambigüedad**. Existe un uso polisémico de dichos vocablos. Por ejemplo, cuantitativo puede aludir a las características propias del positivismo, al uso de entrevistas o cuestionarios estandarizados o a la utilización de la estadística en el análisis de los datos; por su parte, cualitativo puede aludir a las características propias de la fenomenología, al uso de estudios de casos o a la utilización de la etnografía.

Desde el punto de vista de los autores positivistas, lo cuantitativo hace referencia a los fenómenos que son formalizables dentro de leyes o teorías; lo cualitativo tiene que ver con los fenómenos que no pueden expresarse de manera formal. Desde el punto de vista interpretativo, lo cualitativo describe las acciones sociales reguladas por normas sociales, mientras que lo cuantitativo describe los fenómenos no regulados por normas, como las conductas de tipo reflejo (cf. Morales y Moreno, 1993, 41).

Un planteamiento más riguroso es el propuesto por Reichardt y Cook, que diferencian, dentro de cada concepto, los niveles paradigmático y metodológico (Reichardt y Cook, 1982, 31-39; Morales y Moreno, 1993, 42-44). Desde esta perspectiva, el paradigma cuantitativo tendría las características propias del positivismo y el método cuantitativo estaría relacionado con los experimentos, la observación no participante y las entrevistas y encuestas estandarizadas. Y el paradigma cualitativo tendría las características propias del paradigma fenomenológico y el método cualitativo estaría relacionado con el estudio de casos, la observación participante, la etnografía y las entrevistas y encuestas sin estandarizar.

Morales y Moreno (1993, 44-49; seguimos la exposición de estos autores, aunque nos distanciamos de las conclusiones a las que llegan), después de analizar las

propuestas de autores como Halfpenny, Jacobs y Reichardt y Cook, proponen una clasificación en base a dos criterios. El primero de ellos es la **noción de paradigma** empleada:

- (1) Noción de paradigma **mediante características epistemológicas** (método propuesto, relaciones entre sujeto y objeto, objetivos de la investigación, papel de la objetividad, noción de causalidad). Desde este prisma, se podría caracterizar el paradigma cualitativo como idéntico al positivismo por: la separación entre sujeto y objeto; la aspiración a la objetividad y a la causalidad; el uso de un método riguroso; y el objetivo de la verificación. El paradigma cuantitativo sería descrito como equivalente al enfoque interpretativo, por: la idea de que la vida social no está sujeta a regularidades como la vida natural; el acto de conocimiento está determinado por el sujeto que lo realiza; la objetividad es entendida como acuerdo o consenso social; y el método es propio de las ciencias sociales.
- (2) Noción de paradigma **mediante características relacionadas con la contrastación**. La contrastación de carácter cuantitativo tendría que ver con: manipulación de variables definidas operacionalmente y medidas con escalas de razón o intervalo; uso de procedimientos estandarizados para la recogida de datos; interacción mínima del investigador en la situación; control riguroso de variables extrañas; utilización de la estadística y del modelo lineal para medir las covariaciones entre variables. La contrastación de carácter cualitativo tendría que ver con: no manipulación de variables; uso de procedimientos no estandarizados para la recogida de datos; el investigador se implica en la situación; no control de variables extrañas; no uso de la estadística ni de modelos lineales.

El segundo criterio empleado por Morales y Moreno es la **actitud ante la problemática**. Mediante este criterio existen dos tipos de trabajos: los que adoptan una actitud de incompatibilidad y los que mantienen una actitud de integración.

Desde nuestro punto de vista, los autores que plantean la integración de los dos enfoques, una vez admitida la diferencia entre un nivel paradigmático y otro metodológico, tienden a defender la autonomización de este último, señalando que aunque existan diferencias conceptuales y epistemológicas, se puede producir una convergencia de las técnicas con las que trabaja cada enfoque (cf. Morales y Moreno, 49; Reichardt y Cook, 1982, 31ss.). En otros casos, bajo la etiqueta de "investigación cualitativa" se esconde un análisis exclusivamente cuantitativo de datos recogidos cualitativamente. Algunas de estas investigaciones no difieren demasiado de las investigaciones de corte empirista y positivista.

Reichardt y Cook (1982, 43-48) indican tres razones que justifican el empleo conjunto de ambas estrategias: pueden responder a objetivos múltiples; pueden apoyarse mutuamente para conseguir un conocimiento más amplio; y finalmente, la triangulación contribuye a la corrección de los sesgos presentes en cada método. Sin embargo, los argumentos de estos dos autores tenemos que ubicarlos en el ámbito específico en el que sitúan la discusión, que es el ámbito de la investigación evaluativa. En nuestra opinión, los argumentos que aducen para la convergencia metodológica en este

campo son convertidos por los autores, sin discutir sus consecuencias, en argumentos de carácter general.

El abordaje más usual de la distinción entre cuantitativo y cualitativo parece olvidar que la matematización está presente no sólo en el primer enfoque, sino también en el segundo, puesto que el concepto más general en matemáticas no es el de número, sino el de orden. Y ambos enfoques aspiran a realizar un análisis "ordenado". Para clasificar, ordenar y medir es preciso un sujeto y un dispositivo de medición. Este proceso se desarrolla en un ámbito social. Por eso, la expresión "medida de la sociedad" es ambigua, puesto que "sociedad" es objeto (es decir, es medida) y sujeto (esto es, mide) (Ibáñez, 1988, 219 y 226). Dicho en otros términos, a nuestro juicio, y siguiendo las sugerencias planteadas por Ibáñez, el enfoque cuantitativo ya supone, de entrada, por el dispositivo metodológico empleado y por las operaciones de selección y filtraje de la realidad que implica dicho dispositivo, una orientación "cualitativa" en el estudio de la "realidad" social. De hecho, para analizar correctamente los procesos sociales hay que tener en cuenta que la cualidad se transforma en cantidad (por ej., la codificación lingüística de procesos dinámicos) y la cantidad se transforma en cualidad (por ej., los datos y las estructuras numéricas y no numéricas forman parte de dispositivos de control social mediado por sujetos humanos, en cuya conciencia la cantidad se transforma en una cualidad) (Ibáñez, 1988, 228).

Finalmente, queremos indicar varias ideas para concluir este debate. En primer lugar, estimamos que puede resultar beneficioso explorar las **posibilidades de confluencia** de los dos enfoques, pero dejando bien claramente establecido el significado otorgado a los términos y la orientación de base del investigador. Las sugerencias para un acercamiento de las dos orientaciones en el ámbito de la investigación educativa formuladas por Mukherjee (1993) nos parecen importantes y dignas de ser tenidas en cuenta.

En segundo lugar, creemos que el conocimiento de los fundamentos epistemológicos y del procedimiento metodológico del **paradigma rival** puede llegar a ser un elemento esclarecedor del paradigma en el cual se desenvuelve el investigador. Sobre esta cuestión, Reichardt y Cook han señalado que los investigadores conocen mejor uno de los dos paradigmas, lógicamente el enfoque con el que trabajan normalmente, e ignoran el otro (Reichardt y Cook, 1982, 49).

En tercer lugar, las soluciones propuestas en el litigio paradigmático cuantitativo/cualitativo parecen depender, a la vista de la literatura consultada, de al menos estos **factores**: la perspectiva propia del investigador que realiza la propuesta, perspectiva que incluye su adscripción disciplinar, su ubicación profesional y sus preferencias paradigmáticas; el contenido semántico específico de los conceptos empleados, que varía entre los diferentes investigadores, aún en el caso de los mismos conceptos; los autores y corrientes de investigación seleccionados para legitimar la propuesta; y el tipo de problemas seleccionados a los cuales se supone que resulta aplicable la propuesta. Si esto es así, entonces las propuestas realizadas son todas de carácter situacional y deben de ser analizadas en función del contexto, características y procesos de los que dependen.

Pensamos que es difícil articular una propuesta de carácter global que pueda eludir esta problemática.

En cuarto lugar, nos parece interesante recoger la propuesta de M. De Miguel (1988), que resume, basándose en Morgan, las **actitudes ante los diferentes paradigmas** en cinco tipos de respuestas: de **supremacía**, en el caso de que se considere que uno de ellos es superior a los demás; de **síntesis**, si se da una combinación ecléctica de aportaciones; de **contingencia**, en el supuesto que se proponga que el investigador debe elegir en función de los fenómenos y del contexto; **dialéctica**, al concebir las diferencias entre perspectivas contrarias como un modo de hacer aflorar nuevos modos de conocimiento; y en último término la actitud, en la línea de Feyerabend, del "**todo vale**", al pensar que no existe idea, por antigua o absurda que sea, que no haga avanzar el conocimiento.

En quinto lugar, otra aclaración que nos parece pertinente tiene que ver con los términos **cantidad y cualidad** (cf. Ibáñez, 1988, 225; los ejemplos recogidos son de Ibáñez). La cualidad tiene que ver con la comprensión de conceptos o conjuntos y la cantidad con su extensión. La cantidad es intensiva en el caso de que el todo sea mayor que una parte (por ej., "algunos españoles son socialistas") y es extensiva cuando una parte es mayor o menor que otra parte. La cantidad extensiva es no métrica, cuando no sabemos cuánto mayor es una parte respecto de la otra (por ej., "casi todos los españoles votaron al PSOE") o métrica, si sabemos cuánto mayor es (por ej., "diez millones de españoles votaron al PSOE"). La cantidad métrica exige que las partes y el todo puedan ser reducidos a iteraciones de una unidad. Pero este tipo de medida no es el único, aunque tienda a confundirse lo cuantitativo con lo que es susceptible de medición en el sentido restringido ya apuntado. En nuestra opinión, una perspectiva de este tipo no es conjugable con un enfoque de carácter cualitativo.

Finalmente, y siguiendo las opiniones de Guba y Lincoln (1994, 115-116) y de Angulo (1990b, 104), creemos que existe una **divergencia epistemológica** básica entre las perspectivas cualitativa y cuantitativa, pero que ello no impide la consecución de cierta convergencia técnica, que debe ser realizada desde los supuestos del paradigma propio mediante la adaptación y modificación de las técnicas del otro paradigma que se estimen convenientes. A este respecto, creemos que es posible aprender mucho de las investigaciones realizadas con una metodología cuantitativa, pero concebidas desde una epistemología de orientación crítica. La investigación de Lerena (1989) nos parece ejemplar, en el sentido kuhniano del término. Otra cuestión importante es la observación de Husen, en el sentido de que la estrategia que se adopte depende en una buena parte del objetivo que se pretende conseguir en la investigación (Husen, 1988, 52).

1.2.5. El sujeto y el objeto. La superación del dualismo.

La perspectiva interpretativa rechaza la dicotomía positivista que caracteriza la relación entre el investigador y lo investigado. La evolución del positivismo y del postpositivismo permitió el reconocimiento, desde dentro de estos modelos, del

problema de la "**reactividad**" ante los tratamientos experimentales (cf. Alvira et al., 1981, 32-84; Cronbach, 1975; Snow, 1974).

Como solución para enfrentar este problema, Campbell y Stanley aconsejaron el recurso al Diseño de Solomon de Cuatro Grupos (un grupo, el experimental, recibe un pretest y un postest, así como el tratamiento; un segundo grupo recibe un pretest y un postest, sin tratamiento; un tercer grupo recibe el tratamiento y un postest; y el cuarto grupo recibe sólo un postest). Aparte de que la aplicación de estos diseños resulta muy compleja y muy cara, razón por la que no se llevaron a cabo con relativa frecuencia, ni siquiera estos diseños más complejos enfrentan el problema de la reactividad ante las características de los investigadores (como por ejemplo, la edad, la etnicidad, el sexo, el aspecto físico, la ropa, etc.) (Lincoln y Guba, 1985, 95-98).

Por un lado, el observador influye sobre lo observado. Y por otro lado, la labor de observación también es configurada por lo que es objeto de observación. La interacción se produce en todos los procesos de investigación, aún en aquellos que se llevan a cabo a través de instrumentos no humanos. En la administración de cuestionarios, por ejemplo, las personas que deben responderlos están influidas necesariamente por las percepciones y por las expectativas que mantienen respecto del uso posible de los datos por parte del investigador (cf., como botón de muestra, un lúcido análisis sobre la investigación de mercados por encuesta en Schwartz y Jacobs, 1984, 175-186). Por eso, podemos decir, y no sólo de una manera metafórica, que en la investigación por encuestas ("survey"), el investigador y la persona que responde crean, conjuntamente, los datos de la investigación.

Desde la óptica interpretativa, el hecho de que exista interacción entre investigador e investigado comporta unas implicaciones radicales que hay que asumir incorporando este hecho decisivo al proceso de investigación y sacando todo el partido posible del mismo. Según Hammersley y Atkinson (1983, 29):

El primer y más importante paso que hay que dar para resolver los problemas planteados por el positivismo y por el naturalismo es reconocer el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos... Y esto no es meramente una cuestión metodológica, es un hecho existencial. No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo".

La consideración de la **interacción**, según Lincoln y Guba (1985, 101-108), está justificada por los siguientes argumentos:

- (1) **Las teorías y los hechos no son independientes**, puesto que los hechos tienen que ser contruidos, como tales, dentro de algún marco teórico y puesto que no puede existir un lenguaje observacional libre de teoría. Como afirma Lerena (1989, 385):

La práctica empirista parte del principio de escisión entre **teoría** y **hechos** (datos), entre elaboración teórica y verificación experimental. Cree que esa traducción de los hechos que son los datos es la realidad misma. Con ello, el empirista confunde lo que ha sido producido por él de modo inconsciente e incontrolado, o sea, los datos, con los hechos. A partir de ahí, el proceso de investigación será un círculo tautológico: los datos del

empirista vienen a confirmar lo que previamente, sin saberlo, ha puesto en ellos aquél.

- (2) Para trascender el mero objetivismo hace falta un juicio maduro que sólo puede lograrse mediante la interacción continuada.
- (3) **La investigación humana es constitutivamente dialéctica**, en el sentido de que la experiencia humana tiene que interpretarse en términos de contradicciones y de conflictos (sobre la dialéctica, cf. Gurvitch, 1968).
- (4) La investigación social, para que sea significativa, tiene que **recurrir a la comprensión y a la colaboración de los participantes**. En este sentido, el investigador, considerado como un "instrumento humano", reconvierte el papel que asume en la investigación convencional, pasando a ser la fuente principal que permite aprehender el mundo social estudiado.

Algunos autores han señalado los peligros implícitos en una parte de las orientaciones interpretativas y etnográficas al abordar el problema de la subjetividad. Estas corrientes, según Roman y Apple (1991, 70ss.), han legitimado el supuesto positivista de que la neutralidad del investigador es una estrategia posible y deseable, poniendo en primer plano la percepción de la realidad social por parte de los participantes. Roman y Apple rechazan esta concepción estrecha de la etnografía de corte naturalista y reclaman, al igual que hacen Hammersley y Atkinson (1983, 15-40), la explicitación del influjo del investigador sobre el escenario investigado así como la teorización sistemática de la experiencia, para poder trascender la mera descripción localista del mundo social de los participantes. A juicio de Roman (1992), esta tarea debe ser abordada desde un enfoque etnográfico de carácter **materialista, dialógico y democrático**, a través del cual se puedan poner en relación los preconceptos teóricos y políticos del investigador y las experiencias de los sujetos, así como el modo en que los primeros van siendo modificados como consecuencia de las interacciones sociales en el escenario. Este enfoque defiende, pues, un planteamiento radical de la **subjetividad** en la investigación, llevando a sus últimas consecuencias la disolución del dualismo sujeto-objeto ya presente en el paradigma interpretativo.

1.2.6 Los valores.

Uno de los axiomas en los que se ha asentado el paradigma positivista sostiene que la teoría tiene que estar libre de valores. Podríamos decir, desmontando esta ilusoria aspiración, que se trata de una afirmación cargada axiológicamente. La pretensión de una ciencia avalorativa es, en sí misma, una demostración, por vía indirecta, del valor que alberga la orientación objetivista.

La defensa de una **ciencia libre de valores** ha tenido unas consecuencias muy negativas para el desarrollo del conocimiento. Ha llevado a la ritualización del método, poniendo el énfasis en un enfoque específico, el método experimental. Ha restringido la noción del conocimiento admisible, puesto que en coherencia con el método postulado, sólo se ha considerado susceptible de investigación el ámbito de lo observable empíricamente. Ha propiciado los modos de toma de decisiones de carácter técnico, apoyando los argumentos tecnocráticos de que se pueden poner en marcha medidas

políticas y sociales deducidas directamente de la investigación objetiva (Lincoln y Guba, 1985, 170-172). La ciencia, protegida bajo el manto de una pretendida neutralidad, es uno de los grandes mitos de nuestro tiempo (Quintanilla, 1976). El propio Gadamer considera, por su parte, que la ciencia moderna "no puede dominar los fines a los que se aplican sus conocimientos como domina sus propias relaciones lógicas" (Gadamer, 1986, 190), produciendo como resultado una técnica que no es controlable.

El debate sobre el avalorismo en la ciencia social tiene una larga y compleja trayectoria (cf. Beltrán, 1988, 7-89). Dejando de lado los puntos de vista del historicismo de Dilthey, Rickert y Windelband, tenemos que referirnos a Max Weber, que distinguió entre **juicios de valor** y **juicios de hecho** (cf. Rubio Carracedo, 1984, 89-92; Beltrán, 1988, 15-35). Los primeros corresponden al terreno volitivo, son subjetivos y están presentes en la acción social; los segundos forman parte del conocimiento científico objetivo. Dado que los juicios de valor existen y no podemos prescindir de ellos en las ciencias sociales, la solución weberiana consiste en establecer una sutil y polémica distinción entre "juicios de valor" y "relación con los valores". Según Weber, la "relación con los valores" permite la comprensión de las acciones sociales, aunque esto no signifique que el sociólogo tenga que adherirse a esas acciones o a las elecciones valorativas que llevan aparejadas. De esta manera, la sociología en particular y las ciencias sociales en general no pueden proporcionar criterios para organizar la vida de los individuos ni de las sociedades. Weber reconoce que el mismo científico no puede prescindir por completo de sus propios juicios de valor, ante lo cual recomienda la realización de un esfuerzo por diferenciar en el proceso y en los resultados de la investigación lo cognitivo de lo volitivo, es decir, los juicios de hecho de los juicios de valor. La posición weberiana sobre el papel de los valores es una propuesta compleja que supone una solución de compromiso entre el positivismo y el historicismo:

Hay, pues, dos puntos críticos en la teoría weberiana del papel de los valores en las ciencias sociales: por una parte, la afirmación de la cesura lógica existente entre el mundo de la realidad y el mundo de los valores, rigurosamente heterogéneos, afirmación compartida por los positivistas. Por otra parte, la tesis de que el objeto científico sólo puede ser construido a través de la puesta en relación de la realidad con unos determinados valores, los cuales, abstracción hecha de su validez, seleccionan de la caótica realidad aquellas partes que pueden considerarse relevantes por ser culturalmente significativas, afirmación ésta que se sitúa en la tradición historicista. En este limitado tema de los valores... podría decirse que Weber es conceptualmente positivista y metodológicamente historicista (Beltrán, 1988, 33).

Desde el punto de vista interpretativo, la distinción entre juicios de hecho y juicios de valor no tiene sentido, puesto que los "hechos" estudiados y analizados por el investigador están cargados de teoría. Es insostenible la pretendida separación entre lenguajes teóricos y observacionales (Lincoln y Guba, 1985, 162).

La historia de la ciencia y la sociología de la ciencia nos ayudan a comprender mejor que las elecciones valorativas, con sus complejos entramados personales y sociales, están en la base misma de cualquier proceso científico. Los avances de los últimos años en la sociología y etnografía de las comunidades científicas revelan

que el proceso y el resultado de las investigaciones están impregnados, en todas sus fases y contenidos, de **elementos extracientíficos** (cf. Larrosa, 1988, I, 235-398). A partir de los estudios de Hagstrom sobre las comunidades científicas y la estructura social de la ciencia, resulta incuestionable la presencia de los valores en el ámbito científico. Estos enfoques han contribuido a poner de relieve el papel de las comunidades científicas, en tanto que grupos, en la configuración de las ideas de los científicos. La impregnación valorativa de la investigación social (y también de la investigación físico-química y biológica, como ponen de relieve los estudios etnográficos que han podido penetrar en el "santuario" del laboratorio; cf. Larrosa, 1988, I, 339-364) no hay que entenderla exclusivamente en el ámbito individual y personal de cada investigador, sino en el contexto más amplio de las comunidades científicas y en el ámbito social y cultural en que éstas llevan a cabo su labor. Estas aportaciones de los sociólogos y etnógrafos de la ciencia nos permiten situar los valores en los ámbitos social e institucional, superando la posible visión voluntarista e individualista del papel de los valores en el científico.

Según Lincoln y Guba (1985, 174-177), existen varias fuentes de influencia axiológica que impregnan de manera directa la investigación:

- (1) Los **valores personales del investigador**. La selección del problema, la selección de las técnicas de recogida y análisis de los datos y la labor interpretativa de los resultados son realizadas por el investigador desde supuestos personales y subjetivos.
- (2) Los **valores que subyacen a la teoría sustantiva y al paradigma metodológico** que guían la investigación. A partir de las aportaciones de Kuhn y de los debates que éste originó, tenemos que admitir que los valores forman parte de los paradigmas. En concreto, Kuhn, al proponer la noción de matriz disciplinar, indica que uno de los componentes que la integran es el de los valores compartidos por la comunidad científica (cf. Rubio Carracedo, 1984, 301).
- (3) Los **valores culturales y sociales** que caracterizan la matriz desde la que se enfoca la investigación.

Los valores, como escribe Lather (1992, 317), "desempeñan un papel central en el proyecto arraigado lingüística, ideológica e históricamente que llamamos ciencia". Para esta autora, el reconocimiento de la influencia de los valores conduce a la imagen de una ciencia y de una lógica **postrepresentacionales**, capaces de dar cuenta de los sesgos políticos e ideológicos de la actividad científica. En este sentido, el giro lingüístico e interpretativo llevado a cabo en la teoría social hace imposible el sueño de Althusser de una ciencia crítica al margen de la ideología (Lather, 1992, 319-325). Desde nuestro punto de vista, la posición asumida por Lather sitúa de una manera más correcta el papel de los valores en la investigación, ampliando la posición de Lincoln y Guba, aunque hay que reconocer que estos últimos han evolucionado desde un interpretativismo apolítico y ahistórico a posiciones más críticas, desde las cuales se reconoce la orientación "política" de la tarea científica (cf. Lincoln, 1990, 67-87).

Esta visión de la investigación implica una concepción impregnada de un fuerte **sentido ético**. No se trata meramente de la tan nombrada responsabilidad social del

investigador -y, por extensión, del intelectual-, sino de una ética situada, que tiene que ofrecer respuestas a los problemas vividos en el escenario social concreto. Los investigadores interpretativos tienen un compromiso ineludible con la potenciación ("empowerment") de los participantes, permitiendo que en la investigación se oigan las "voces" múltiples de los sujetos (Kincheloe, 1991). La investigación interpretativa, como afirma Smith (1992, 103-104), es un asunto moral y práctico porque de las interpretaciones llevadas a cabo se deduce un determinado tipo de persona y de sociedad.

1.2.7. La producción y la utilización del conocimiento .

En el paradigma interpretativo, el conocimiento social obtenido posee unas características genuinas que lo diferencian del conocimiento social nomotético formulado en leyes generalizables propio del positivismo (para este apartado, cf. Greene, 1990, 227-245).

El conocimiento interpretativo es un conocimiento **fundamentado o enraizado** ("grounded") en los ámbitos sociales en los que se genera, puesto que está basado en las experiencias en el campo del investigador y de los participantes. Esto implica el recurso al conocimiento de tipo "**emic**" (en tanto que opuesto a *etic*; cf. Harris, 1968, 491-523; Ibáñez, 1988, 219-221) es decir, a las visiones subjetivas de los individuos y a los significados de las mismas en el marco del contexto social. Dado que se trata de conocimiento "emic", es lógico inferir que estamos tratando con un saber problemático y cargado de significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas.

La acumulación del conocimiento de carácter interpretativo posee una función de tipo evocador, en el sentido de que los resultados de un estudio nos facilitan un punto de partida en un ciclo continuado de indagación. La **transferibilidad** (cf. Lincoln y Guba, 1985, 316), como alternativa a la generalización de carácter hipotético-deductivo, es un concepto útil para dar cuenta del tipo de conocimiento propiciado por el paradigma interpretativo y de la eventual utilidad de los saberes producidos. Desde la perspectiva de la transferibilidad, el objetivo de investigador consiste en proporcionar una descripción tan completa del caso particular estudiado que permita a otras personas emitir un juicio fundado respecto a la aplicabilidad de los resultados al contexto propio. La formulación del juicio sobre las consecuencias de la investigación se traslada del investigador a los usuarios potenciales. El conocimiento interpretativo implica una colaboración entre el investigador y los participantes, una de cuyas consecuencias puede ser la mejora de la acción y de las perspectivas que poseen los actores sociales sobre su propia existencia, sobre su praxis y sobre el contexto de su vida cotidiana. La investigación interpretativa, desde este punto de vista, es decididamente **democrática**, a diferencia del modelo positivista, en el cual la relación investigador-investigado es vertical y jerárquica.

1.2.8. Implicaciones metodológicas.

Hasta ahora hemos caracterizado al paradigma interpretativo ontológica y epistemológicamente. Aunque en algunas de las discusiones anteriores se pueden intuir las implicaciones metodológicas de este paradigma, no hemos llegado a indicarlo de manera específica.

Según Schwandt (1990, 266), las metodologías interpretativas tienen los siguientes rasgos:

- (1) Énfasis en la **comprensión de la experiencia humana**, y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes.
- (2) Realización de la investigación en un **contexto particular**, puesto que la experiencia sólo adquiere significado en una trama particular.
- (3) Las acciones transcurren de un modo **natural**, en el sentido de que no se trata de acciones "fabricadas" o creadas artificialmente.
- (4) El investigador desarrolla procedimientos adecuados para captar la experiencia y el contexto como **un todo complejo** geográfico, temporal y sociocultural.
- (5) La investigación se lleva a cabo considerando al **investigador como un instrumento**; para ello, el investigador se sirve de métodos de campo, los cuales incluyen técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad.
- (6) El análisis adopta normalmente una **forma inductiva**, que suele concluir en un informe de caso narrativo y no en un informe técnico e impersonal.

Las metodologías interpretativas hacen hincapié en la fidelidad al asunto investigado, en oposición a la primacía del método de la ciencia objetivista; defienden la complementariedad de perspectivas aportadas por el investigador y por los participantes; y desarrollan un concepto de verdad entendido como el grado de correspondencia establecido entre el relato del investigador sobre la experiencia de los participantes y la visión de éstos (Schwandt, 1990, 272-273). Todos estos rasgos se consideran propios de un enfoque fenomenológico, hermenéutico y dialéctico (Guba y Lincoln, 1994, 109).

En el capítulo dedicado a la metodología precisaremos con el detalle requerido los desarrollos de estos planteamientos metodológicos de carácter general, concretándolos en el ámbito de nuestra investigación.

1.2.9. La credibilidad.

En los últimos años se han multiplicado las aportaciones tendentes a establecer criterios de calidad para asegurar la credibilidad de la investigación interpretativa (cf. Altheide y Johnson, 1994; Anguera, 1986; Cajide, 1992, 359-364; Eisenhart y Howe, 1992; Goetz y LeCompte, 1984, 212-246; Guba, 1981; Hamilton, 1980; Hammersley, 1992; Lincoln y Guba, 1985, 119-125, 155-157 y 289-331; Marshall, 1990; Miles y Huberman, 1984, 230-243; Santos Guerra, 1990a, 161-175; Smith, 1990a; Spindler y Spindler, 1992, 72-74; cf. también Alvira et al., 1981, 21-89 y Cronbach, 1975).

La búsqueda de criterios seguros sobre los que apoyar la investigación ha

sido uno de los rasgos característicos de las corrientes positivistas. El enfoque convencional en la investigación social tiene su origen en la conocida obra de 1963 de Campbell y Stanley sobre diseños experimentales y cuasi-experimentales. Estos autores establecieron los conceptos **validez interna** y de **validez externa** y describieron las **amenazas** a cada una de ellas y los modos posibles de neutralizarlas. La mayor parte de la investigación social convencional de los últimos treinta años ha seguido la estela propuesta por Stanley y Campbell.

Las críticas a este enfoque se hicieron cada vez más fuertes y consistentes. A comienzos de los setenta, Harré y Secord (cits. en Alvira et al., 1981, 54-58) formularon cuatro **aspectos problemáticos de la investigación experimental**: a) limitaciones impuestas por la misma naturaleza de la situación experimental: esta situación es artificial porque no tiene nada que ver con la experiencia cotidiana y porque impide al sujeto la exploración activa de la situación, limitándolo a la respuesta ante los estímulos presentados por el experimentador; b) deficiencias en la operacionalización de los conceptos, que no se adecuan al mundo externo, al cual deben representar; c) desconocimiento del parámetro de la personalidad de los sujetos experimentales, puesto que las diferencias de personalidad entre sujetos son tratadas como varianzas de error; y d) influencia de la interacción peculiar entre sujeto e investigador, ante la cual responde el sujeto de una manera ritualizada al no conocer al experimentador.

Otro hito importante en la crítica a los criterios de bondad del enfoque convencional provino de la famosa conferencia de Cronbach (1975). Cronbach, ante el "santuario" científico de la Asociación Americana de Psicología, atacó el ideal de la generalización y defendió una **interpretación de los resultados de la investigación ligada al contexto**. Sus palabras influyeron poderosamente los enfoques metodológicos de la investigación social:

Nos ha llegado el momento de "exorcizar" la hipótesis nula. No podemos permitirnos tirar costosos datos por la alcantarilla cada vez que los efectos presentes en la muestra "no lleguen a alcanzar significación significativa"...

Hay más cosas en los cielos y en la tierra de las que soñamos en nuestras hipótesis, y nuestras observaciones deberían estar abiertas a ellas (Cronbach, 1975, 270-271).

Según Cronbach, la observación en el contexto debe convertirse en una prioridad de la investigación, relegando a segundo término el objetivo de la generalización. Y en todo caso, debe quedar claro que "toda generalización es una hipótesis de trabajo, no una conclusión" (Cronbach, 1975, 273). Cronbach reclama, finalmente, ir más allá de las dos disciplinas científicas de la Psicología (es decir, el control experimental y la correlación sistemática), a través de una observación contextual intensiva realizada mediante una actitud de completa apertura mental (cf. Hamilton, 1980, 143-145).

En el ámbito del paradigma interpretativo, las cuestiones sobre la credibilidad de la investigación han cobrado una progresiva importancia en los últimos años. Al superarse la fase inicial de establecimiento de este paradigma y al consolidarse y aumentar su legitimidad metodológica, epistemológica, académica y social, el problema de los criterios de garantía de la investigación ha pasado a primer plano. Fundamentalmente

podemos diferenciar **tres posturas** (cf. Eisenhart y Howe, 1992). La **primera** supone una aplicación, adaptada y modificada, de los criterios sobre validez y fiabilidad propuestos en el enfoque convencional. En esta postura podemos situar a Denzin (en sus primeras publicaciones) y a Goetz y LeCompte (1984, 212-246). Goetz y LeCompte (1984, 212), por ejemplo, son partidarias del establecimiento de criterios claros de evaluación de las investigaciones que sean susceptibles de ser analizados y valorados por las comunidades científicas. La **fiabilidad externa** concierne a los problemas sobre el status del etnógrafo, la selección de informantes, los escenarios sociales, los constructos analíticos y los métodos de recogida y análisis de datos. La **fiabilidad interna** tiene que ver con el uso de descriptores de bajo nivel inferencial, la simultaneidad de varios investigadores y la comprobación por parte de los participantes. La **validez interna** se refiere a la historia, la influencia del observador, la selección y regresión, la mortalidad y las conclusiones espurias. Finalmente, la **validez externa** tiene que ver con las amenazas procedentes de los efectos de selección, de escenario, de historia y de constructo. Goetz y LeCompte señalan que el punto fuerte de la investigación interpretativa es la validez, a causa de la convivencia con los participantes, las entrevistas, la observación natural y el proceso de autovigilancia por parte del investigador (Goetz y LeCompte, 1984, 224). En nuestra opinión, la propuesta de estas autoras, aunque realizada desde una posición de compromiso con la investigación objetivista, resulta muy útil por la variedad de cuestiones planteadas y por su carácter sistemático.

La **segunda** postura sobre los criterios de bondad presenta un **enfoque alternativo al convencional**. En este caso, no se trata ya de adaptar el enfoque de Campbell y Stanley, sino de elaborar unos criterios autónomos, desde la propia lógica de la investigación interpretativa. Según Eisenhart y Howe (1992, 648-653), podemos situar en esta órbita las propuestas de Erickson (1986) y de Lincoln y Guba(1985).

Guba (1981) y, posteriormente, Lincoln y Guba (1985, 289-331) han formulado un conjunto de criterios para garantizar la calidad de la investigación interpretativa. Estos autores emplean cuatro conceptos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, que constituyen los equivalentes, respectivamente, de los términos convencionales de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Comentamos los cuatro conceptos siguiendo a Guba (1981) y a Lincoln y Guba (1985, 289-331):

- (1) **Credibilidad**. Los autores sugieren cinco procedimientos para aumentar la credibilidad:
 - a) Actividades que aumentan la probabilidad de que los resultados producidos sean creíbles:
 - estancia prolongada en el escenario.
 - observación persistente.
 - triangulación (diferentes fuentes, métodos, investigadores y teorías).
 - b) Actividades que proporcionan una comprobación externa:
 - juicio crítico de los compañeros.
 - c) Actividades dirigidas al refinamiento de la hipótesis de trabajo:
 - análisis de casos negativos.

- d) Actividades que hacen posible comprobar los resultados y las interpretaciones mediante la contrastación con "datos brutos" ("raw data"):
 - adecuación referencial.
 - e) Actividades que facilitan una prueba directa sobre los resultados por parte de los informantes:
 - comprobación con los participantes.
- (2) **Transferibilidad.** El investigador interpretativo se limita a formular hipótesis de trabajo junto a una descripción del tiempo y del contexto en el los cuales se producen esas hipótesis. La capacidad para juzgar la transferencia del estudio se deja en manos de los lectores o usuarios. Para facilitar esta tarea, se debe hacer un muestreo teórico, se recogen abundantes datos descriptivos y se desarrollan descripciones minuciosas.
 - (3) **Dependencia.** Para favorecer la estabilidad de los datos, los autores proponen:
 - a) métodos solapados, de manera que puedan complementarse y suplir mutuamente las deficiencias.
 - b) réplica paso a paso, mediante la cual dos equipos de investigadores revisan el mismo material y contrastan sus conclusiones de manera continuada a lo largo de todo el proceso de la investigación.
 - c) establecimiento de una pista de revisión, que permita realizar un seguimiento del proceso de investigación.
 - d) posibilidad de que un observador externo revise la investigación ("inquiry audit").
 - (4) **Confirmabilidad.** Los autores proponen un conjunto de procedimientos para comprobar la adecuación de la investigación y el correcto proceder del investigador en todo el proceso. Entre otros elementos, se acude, nuevamente, a la triangulación y al mantenimiento de un diario reflexivo por parte del investigador.

La **tercera** postura sobre la credibilidad tiene unos tintes más radicales y a nuestro juicio supone una **ruptura** drástica con las dos anteriores. Autoras como Roman (Roman, 1992; Roman y Apple, 1991) y Lather (1990, 1992) consideran que hay que trascender los criterios propuestos por una parte de los investigadores interpretativos. Para ello, es preciso reconsiderar y asumir hasta sus últimas consecuencias el carácter político, dialéctico, subjetivo e implicativo que entraña la investigación social. Los investigadores situados en esta postura preconizan nuevas y creativas formas de entender la validez de la investigación. Por ejemplo, Lather (cf. Lather, 1992, 94-95), en una de sus investigaciones, realizada desde una orientación que ella denomina "postestructuralista" y "postrepresentacional", redactó cuatro historias diferentes sobre el trabajo empírico llevado a cabo, construyendo cuatro "cuentos" sobre la experiencia vivida: realista, crítico, deconstructivo y reflexivo. De esta manera, Lather desborda el procedimiento clásico consistente en la redacción de un informe de investigación. Roman (1992), por su parte, reclama, desde una óptica feminista y materialista, una concepción democratizadora y dialógica de las relaciones entre el investigador y los participantes. En este proceso, el objetivo último es no sólo la mejora de la comprensión y del conocimiento, sino fundamentalmente el replanteamiento de la praxis, tanto de los sujetos como del propio investigador (Roman, 1992). Los autores que siguen esta postura se sitúan en enfoques críticos, feministas o deconstructivos y acentúan el carácter relativista y situacional de la

validez interpretativa.

Tanto los enfoques de Lincoln y Guba (1985) como los de Roman (1992) y Lather (1992) suponen una posición alternativa a las propuestas tendentes a asumir un cierto grado de compromiso con el realismo. Nos encontramos, pues, más allá del **realismo sutil** (Hammersley, 1992), del **realismo crítico** (Philips, 1990) y del **realismo trascendental** (Miles y Huberman, 1984, 15-25).

El interpretativismo que propugnamos en esta investigación es **no fundacionalista**, puesto que rechaza la idea de que hay un criterio absoluto de certeza. En este sentido, aceptamos que nuestra posición pueda ser calificada de relativista y de no realista, puesto que, como escribe Marshall (1990, 175), "la realidad social no es una realidad independiente, sino que es una realidad construida socialmente: la realidad de significados, intenciones y propósitos es descubierta en la interpretación o es establecida por la interpretación". Este relativismo no significa una posición escéptica sobre las posibilidades de la razón humana para conseguir referencias adecuadas para la vida, para el trabajo y para la praxis. En este sentido, y siguiendo a Bernstein (1983), pensamos que podemos situarnos **más allá del objetivismo y del relativismo** (empleando este término en el sentido de escepticismo y nihilismo) si promovemos de manera práctica, en todos los ámbitos en que sea posible, "el tipo de solidaridad, participación y reconocimiento mutuo que se encuentra en las comunidades dialógicas" (Bernstein, 1983, 231).

1.3. EL PARADIGMA CRÍTICO.

1.3.1. La Teoría crítica como fundamento del paradigma crítico.

El paradigma crítico ha surgido en las últimas décadas como posición alternativa a los enfoques interpretativos. El fundamento teórico del paradigma crítico es la llamada **Teoría crítica**, vinculada a la Escuela de Frankfurt y desarrollada sobre todo por Horkheimer, Adorno y Marcuse (cf. Reale y Antiseri, 1983, III, 737-759; Beltrán, 1988, 76-81, 106-140 y 314-328; Mardones y Ursúa, 1982, 195-246; Rubio Carracedo, 1984, 223-240; Kincheloe, 1991; Kincheloe y McLaren, 1994; Carr y Kemmis, 1986).

Los teóricos críticos se apoyan en el **legado filosófico alemán** de Marx, Kant, Hegel y Weber. De manera especial, se alinean con Marx en la denuncia de la injusticia, de la desigualdad y de la dominación presentes en las sociedades occidentales capitalistas avanzadas. Pero los filósofos de Frankfurt rechazan la absolutización marxista, al igual que cualquier otro tipo de absolutización. Esta reconsideración de algunos temas del ámbito marxista ha supuesto que la obra de Horkheimer, Adorno y Marcuse pueda encuadrarse dentro de una tradición de pensamiento social de carácter neo-marxista (tradición en la cual habría que situar, desde otras coordenadas intelectuales, al teórico italiano Gramsci).

La aspiración de Horkheimer, el filósofo que caracterizó mejor el nuevo enfoque propuesto, es constituir una teoría crítica que pueda llevar a cabo una **comprensión totalizante y dialéctica** (sobre la dialéctica, cf. el relevante estudio de Gurvitch, 1968) de la sociedad humana en su conjunto y, en concreto, de la sociedad industrial avanzada, con el fin de estimular una **transformación racional** que tenga en cuenta al hombre, su libertad, su creatividad y su armonioso desarrollo, en una colaboración abierta con los demás. Estas ideas presuponen la aspiración a la supresión de un sistema social opresor y desigual.

Horkheimer desarrolla en su obra una profunda crítica de la llamada **razón instrumental**, razón que ha conducido a la consideración del hombre como instrumento:

Si quisiéramos hablar de una enfermedad de la razón, habrá que entender tal enfermedad no como un mal que haya afectado a la razón en un momento histórico determinado, sino como algo inseparable de la naturaleza de la razón dentro de la civilización, tal como la hemos conocido hasta ahora. La enfermedad de la razón reside en el hecho de que ésta nació de la necesidad humana de dominar la naturaleza (Horkheimer, cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 744).

La función de la filosofía, en línea con el argumento crítico formulado por Horkheimer, consiste en la **crítica** y en la **denuncia** de la razón instrumental. En este contexto se produce la crítica de los filósofos de Frankfurt del positivismo, de la cual nos hemos ocupado anteriormente en este capítulo.

En un sentido parecido, aunque desde otros supuestos teóricos diferentes, Marcuse (cf. Reale y Antiseri, 1983, III, 748-752) se opone a la concepción de que la civilización se basa en la permanente represión de los instintos, teoría que fue formulada por Freud. Marcuse reclama, pues, una sociedad no represiva, basada en las ideas de satisfacción, placer, alegría, juego y ausencia de represión (frente a demora de la satisfacción, limitación del placer, fatiga, trabajo y seguridad).

1.3.2. Caracterización del paradigma crítico y consecuencias en relación con la investigación social y educativa.

Una vez que hemos indicado de manera breve la orientación básica presente en los filósofos de la Escuela de Frankfurt, vamos a presentar en este epígrafe una caracterización del paradigma crítico y a señalar las implicaciones que éste supone, particularmente en el ámbito de lo educativo. A diferencia de la presentación que hemos realizado anteriormente sobre el paradigma interpretativo, en estos comentarios sobre el enfoque crítico nos limitamos a indicar algunos de sus contenidos más relevantes, sin desarrollar en profundidad sus supuestos (sobre los enfoques críticos, y en particular sobre sus derivaciones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas, cf.: Anderson, 1989; Anderson, 1994; Carspecken y Apple, 1992; Roman y Apple, 1991; Giroux, 1988; Freire, 1985; Carr y Kemmis, 1986; Kemmis, 1993; Popkewitz, 1984; Popkewitz, 1990; Habermas, 1968; Gadamer, 1986, 225-241; Lucio-Villegas, 1991, I, 109-121; Martínez

Bonafé, 1989, 55-90; Smith, 1990a, 179-183; Brodkey, 1987; Kemmis y McTaggart, 1987; Bartolomé, 1992, 12-14).

Una parte importante de la aproximación crítica actual encuentra su inspiración en la obra de Habermas (1968), continuadora del legado de la llamada primera generación de los filósofos de Frankfurt (cf. Beltrán, 1988; Lucio-Villegas, 1991, I; Carr y Kemmis, 1986, 147-156). Para Habermas, existen, en principio, dos clases de intereses: los particulares (que, a su vez, pueden ser individuales o de grupo) y los fundamentales, que constituyen la razón de ser de la ciencia y el fundamento de su objetividad.

El análisis propuesto por Habermas (1968) nos remite a la consideración de los diferentes intereses presentes en la investigación. En primer lugar, las **ciencias empírico-analíticas**, al igual que la tradición filosófica, practican una actitud divorciada de los intereses naturales de la vida, dirigida al descubrimiento del orden legal del universo, tal y como de hecho se supone que es. A pesar de la pretendida "pureza" de esta perspectiva, la verdad es que está guiada por un **interés técnico** (para Habermas, los intereses se refieren al "para qué" del conocimiento, por lo que no tienen nada que ver con el tema psicologista de los intereses como motivaciones para el conocimiento, ni con el análisis estructural de los intereses económicos como determinantes de la producción científica). En estas ciencias, la teoría se articula en conjuntos de proposiciones hipotético-deductivas que permiten la formulación de leyes con contenido empírico, dirigidas a la elaboración de predicciones que permitirán la explotación técnica.

En segundo lugar, las **ciencias histórico-hermenéuticas**, aunque se ocupan de opiniones, responden al mismo modelo cientifista que las ciencias empírico-analíticas, al compartir la conciencia metodológica de describir una realidad estructurada desde el horizonte de la actitud teórica. Por eso, el historicismo se ha convertido en una especie de positivismo de las ciencias culturales y sociales. El objetivo de las ciencias histórico-hermenéuticas consiste en la comprensión de los significados, hecha posible mediante las reglas interpretativas de la hermenéutica. El interés presente en estas ciencias es de carácter **práctico** y está orientado a una búsqueda del consenso entre los sujetos, en el ámbito de una autocomprensión derivada de la tradición.

Por último, hay un tercer tipo de ciencias, las **ciencias sociales críticamente orientadas**, guiadas por el concepto de la autorreflexión, la cual está determinada por un **interés emancipatorio**. Se trata de un interés humano en relación con la autonomía y la responsabilidad. Habermas (1968) se ha remitido al **psicoanálisis como ejemplo de ciencia basada en la autorreflexión**. Sobre esta cuestión, escribe:

En el acto de la autorreflexión, el conocimiento de una objetivación cuyo poder estriba tan sólo en que el sujeto no se reconoce a sí mismo en ella como en su otro, coincide inmediatamente con el interés por el conocimiento, es decir, con la emancipación respecto de ese poder. En la situación analítica se realiza efectivamente la unidad de la intuición y de la emancipación, de la comprensión y de la liberación de la dependencia dogmática... (Habermas, 1968, 283).

No existe la **teoría "pura"**, sino la **teoría "interesada"**. Para Habermas,

la teoría pura es una ilusión y un engaño. En el caso de las ciencias empírico-analíticas, la autodefinición positivista de las ciencias nomológicas favorece la sustitución de la acción ilustrada por la tecnología; y en el supuesto de las ciencias hermenéuticas, la autodefinición objetivista plantea un conocimiento estéril, que implica la renuncia a la apropiación reflexiva de las tradiciones (sobre la polémica en relación con la hermenéutica y la crítica de las ideologías, cf. Gadamer, 1986, 225-241).

Habermas entiende que la posibilidad de un auténtico conocimiento está en la denuncia y en el desenmascaramiento de la **ilusión objetivista** a través de una ciencia crítica que se niegue a admitir como invariante lo que no es sino represión eliminable.

El concepto central de la teoría crítica es el de **ilustración** (cf. Lucio-Villegas, 1991, I, 116-121; Carr y Kemmis, 1986, 156-162). Para Habermas, una ciencia social crítica es un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. El abordaje de la praxis crítica implica la **integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política**:

La mediación de teoría y praxis -escribe Habermas- sólo puede clarificarse si empezamos por distinguir tres funciones, que se miden en relación con criterios diferentes: la formalización y la generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico; la organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos; y la selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos, así como la conducción de la lucha política. En el primero de estos planos el objetivo son las proposiciones verdaderas; en el segundo, las conclusiones auténticas; y en el tercero, las acciones prudentes (Habermas, cit. en Carr y Kemmis, 1986, 157).

La ilustración genuina y no distorsionada implica la **comprensión** de las experiencias y entendimientos de todos los participantes, la **comunicación** abierta y libre orientada por la libertad de discurso, y el desarrollo de una **orientación común para la acción**. Popkewitz (1984) sintetiza el discurso habermasiano y resalta los componentes éticos de la propuesta:

Para Habermas, la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la retrospectiva para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones, y de esta forma traer a la conciencia el proceso de formación social que, a su vez, establece las condiciones en las que puede desarrollarse el discurso práctico. El discurso práctico es acción prudente: los aspectos éticos, morales y políticos se interrelacionan con la ciencia para orientar a los individuos en cuanto a lo que es apropiado y justo en una situación dada. En ese contexto, la teoría ofrece una guía para la práctica, en lugar de directrices administrativas, reglamentaciones y normas... (Popkewitz, 1984, 77).

A continuación, pasamos a comentar las **implicaciones de los enfoques críticos en el ámbito educativo**. En relación con esta problemática, Carr y Kemmis (1986, 142-143) mencionan cinco cuestiones. En primer lugar, hay que rechazar las nociones

positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. En segundo lugar, es preciso comprender las categorías interpretativas de los participantes en los escenarios educativos, en particular las de los docentes. En tercer lugar, hace falta suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están distorsionadas ideológicamente de las que no lo están, ofreciendo algún tipo de orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados. En cuarto lugar, la teoría educativa crítica debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, posibilitando explicaciones teóricas mediante las cuales los docentes puedan eliminar o superar tales aspectos. Por último, este enfoque implica una reconsideración de la propia teoría educativa, que pasa a ser considerada como algo práctico:

La teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas. Igualmente debe orientarse a transformar las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (Carr y Kemmis, 1986, 143).

Kemmis (1993) ha propuesto el concepto de **comunidades críticas de profesores** para dar cuenta de los procesos grupales realizados por los profesores para ilustrarse sobre su propia práctica. Kemmis (1993) describe las condiciones mencionados por Fay para la constitución de una **ciencia social crítica**, señalando, en relación con cada una de esas condiciones, ejemplos de técnicas que pueden ser adecuadas para llevar a cabo la tarea crítica. En un primer momento, se trataría de establecer una **teoría de la falsa conciencia** (formas en que los grupos mantienen una autoimagen falsa y distorsionada; explicaciones sobre cómo se ha llegado a estas situaciones; contraste de la autoimagen falsa con autoimágenes alternativas). Para trabajar estos temas, Kemmis sugiere la elaboración de escritos fenomenológicos y autobiográficos, así como el análisis crítico de las contradicciones detectadas en la praxis personal, social y escolar. En un segundo momento, hay que establecer una **teoría de la crisis** (definición de crisis social; indicación de la forma en que una determinada sociedad está en crisis; realización de un estudio histórico de desarrollo de la crisis). Para construir esta teoría de la crisis, el autor propone el reconocimiento documentado de la situación y el análisis histórico de la formación social de la situación. En tercer lugar, hay que desarrollar una **teoría de la educación**, que informe acerca de las condiciones necesarias y suficientes para que se den las mejoras previstas por la teoría y demostrar que en la situación social vigente se dan estas condiciones. La construcción de la teoría de la educación se puede llevar a efecto mediante la reflexión, tanto propia como colaborativa, así como a través de la investigación acción emancipatoria. Por último, hay que elaborar una **teoría de la acción transformadora**, que aísle aquellos aspectos de una sociedad que deben ser alterados si se quiere resolver la crisis social y satisfacer la insatisfacción de sus miembros, detallando cómo se debe de realizar un plan de actuación y qué personas lo llevarán a cabo. Esta última fase implica la organización de la actuación por medio de la toma de decisiones en colaboración y la puesta en marcha de las actuaciones en la política y en la práctica revolucionaria.

Entre los autores que han realizado aportaciones importantes al enfoque crítico, mencionamos a dos de los más significados por la originalidad y amplitud de sus

trabajos. El primero es Freire (1985), que se anticipó lúcidamente en los años 60 a muchos de los temas que el discurso crítico ha puesto de relieve en los últimos años. El otro autor es Giroux (1988), que ha criticado las insuficiencias de las teorías de la reproducción y ha enfatizado las posibilidades alternativas contenidas en lo que llama las **teorías de la producción**. Giroux ha tratado especialmente el papel de los profesores como **intelectuales transformativos**, inspirándose en una gran variedad de perspectivas teóricas y combinando las ideas neomarxistas (principalmente Gramsci) con las orientaciones genealógicas y deconstruccionistas (Foucault, Derrida).

A continuación, vamos a referirnos a las investigaciones educativas realizadas desde una aproximación crítica. Además de la corriente radical o emancipatoria de la investigación acción (cf. López Górriz, 1994, ; Carr y Kemmis, 1986, 174-223), la teoría crítica ha propiciado el auge en los últimos años de un conjunto de investigaciones etnográficas que han supuesto un replanteamiento del trabajo etnográfico convencional. La importante revisión de Anderson (1989; cf. también Anderson, 1994) da cuenta de la **etnografía crítica** (en el capítulo dos me referiré a la etnografía británica neomarxista, al comentar una de las obras de Willis). Anderson (1989) sitúa en el origen de este enfoque la insatisfacción derivada de las etnografías tradicionales, que reflejan dos posiciones diferentes, pero igualmente insuficientes. En la primera de ellas, sólo aparecen en las etnografías los puntos de vista de los actores, como si fuesen átomos sociales. En la segunda posición, las investigaciones están orientadas por un enfoque estructural, según el cual los actores sociales son un epifenómeno de estructuras sociales y económicas. Para superar estas dos visiones incompletas, Anderson (1989, 254-255) entiende que la construcción cultural del significado es un asunto de intereses políticos y económicos, y no una cuestión meramente subjetiva. La **reflexividad crítica** supone una explicitación de los constructos del investigador, de los constructos de sentido común de los informantes, de los datos de la investigación y de las fuerza históricas y estructurales que informan la construcción social objeto de estudio. Esto se refleja en el estado actual de las investigaciones etnográficas críticas, en las cuales se evidencia un equilibrio entre la preocupación fenomenológica con el factor subjetivos humano y la concepción marxiana de la estructura social. Otra característica de la etnografía crítica reciente es el fortalecimiento de las capacidades de los informantes (**Empowerment**), realizado, entre otras vías, a través de un modelo narrativo de **voces múltiples** ("Multivoicedness").

En las publicaciones más recientes, resulta evidente la preocupación de los investigadores de la corriente crítica por desarrollar **procesos metodológicos** que sean coherentes con los supuestos básicos de la corriente. Carspecken y Apple (1992), por ejemplo, describen un modelo de investigación cualitativa de orientación crítica de cinco fases: la recogida de datos monológica, el análisis reconstructivo preliminar, la generación de datos dialógicos, la descripción de relaciones del sistema y, finalmente, la explicación de relaciones del sistema. Los autores ilustran esta propuesta mediante el estudio de un programa educativo dirigido al aumento de la autoestima de alumnos problemáticos.

Una cuestión importante del paradigma crítico se refiere a la relación entre interpretación e ideología (cf. Gadamer, 1986, 225-241; Smith, 1990a, 179-183). Aunque no vamos a desarrollar el contenido de la polémica entre Habermas y Gadamer, sí

queremos al menos enunciar la problemática que entraña esta cuestión. Desde la perspectiva crítica, se insiste en que el conocimiento hay que situarlo históricamente y que no es algo universal e independiente del tiempo y del espacio. A partir de esta premisa, la teoría crítica plantea una versión crítica de la hermenéutica, dirigida a descubrir las causas de la comprensión y comunicación distorsionadas. Este cuestionamiento adopta la forma de una crítica de las ideologías. Smith (1990a, 181) se plantea el posible carácter ideológico de la propia crítica de las ideologías. En definitiva, esta temática conduce a Smith (1990a, 181-183) a la consideración de la autorreflexión (que es el instrumento a través del cual es posible la crítica), que, para guardar coherencia con el modelo crítico, debe ser situada históricamente y no puede tener una cualidad trascendental. De esta manera, parece abrirse un camino para el encuentro entre los enfoques interpretativo y crítico.

Con estas observaciones sobre la posibilidad de convergencia de los dos últimos paradigmas comentados, concluimos este capítulo y nos disponemos a iniciar, en el siguiente, un recorrido por las tradiciones más relevantes de la investigación cualitativa.

2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.-

2.0. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo usamos el término "**investigación cualitativa**" como una denominación de carácter genérico que incluye un cierto número de tradiciones de investigación no convencionales (cf. Denzin y Lincoln, 1994a; LeCompte et al., 1992). Nuestra exposición comienza con las **corrientes filosóficas y de pensamiento** que han influido o fundamentado el enfoque cualitativo. A continuación describimos las aportaciones procedentes de la **sociología** y de la **antropología**. Finalmente, comentamos las características y la tipología de la investigación cualitativa. Este capítulo guarda una estrecha relación con el anterior, tanto en lo relativo a temáticas como a autores.

2.1. ORIENTACIONES FILOSÓFICAS Y DE PENSAMIENTO QUE HAN CONTRIBUIDO A LA CONFIGURACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

2.1.1. El historicismo y la fenomenología.

El cuestionamiento de la tradición filosófica racionalista fundada por Descartes fue iniciado por Vico. Como escribe Ferrater Mora (1990, IV, 3421), Vico ideó su doctrina en oposición al cartesianismo y al modo de conocimiento de la "razón física", frente a la cual puso de relieve que el hombre sólo puede entender las cosas que él mismo hace. En esta perspectiva planteada por Vico se situó Dilthey para proponer su modelo de las ciencias del espíritu (Habermas, 1968, 156).

El intento de Dilthey hemos de situarlo dentro de una amplia corriente de autores alemanes del siglo XIX denominada **historicismo** (sobre esta corriente, cf. Rubio Carracedo, 1984, 55-71; Reale y Antiseri, 1983, III, 404-416; Abbagnano, 1988, VI, 21-26 y 53-68) . El historicismo constituye, precisamente, la primera gran corriente del pensamiento europeo que cuestiona de manera radical el modelo epistemológico y metodológico de las ciencias modernas.

A pesar de las diferencias entre autores y escuelas, en el historicismo podemos enumerar, según Reale y Antiseri (1983, III, 405-406) y Abbagnano (1988, VI,

53-54), las siguientes **características** comunes:

- (1) La historia es **obra de los hombres** y de sus relaciones, no la realización de un principio espiritual (en oposición a Hegel y a los románticos).
- (2) Las ciencias históricas **no pueden reducirse al modelo de las ciencias naturales** (en oposición al positivismo).
- (3) La consideración de **la filosofía como tarea crítica** en torno a las posibilidades del conocer, extendiendo el ámbito de la crítica kantiana a las ciencias histórico-sociales.
- (4) Distinción radical entre **historia y naturaleza**. Los objetos del conocimiento histórico tienen un carácter específico, distinto de los objetos de conocimiento natural.
- (5) Búsqueda del **fundamento** de las ciencias histórico-sociales para asegurar un conocimiento válido y objetivo, diferente del fundamento de las ciencias naturales.
- (6) El objeto del conocimiento histórico es **la individualidad** de los productos de la cultura humana, en oposición al carácter uniforme y repetible de los objetos de las ciencias naturales.
- (7) La herramienta propia del conocimiento histórico es el comprender ("**Verstehen**"), y no la explicación causal ("**Erklären**").
- (8) Las acciones humanas están orientados hacia ciertos **finés**, por lo cual hay que contemplarlas desde la perspectiva de los **valores** que implican.

Entre los autores historicistas debemos mencionar a Droysen, Windelband, Rickert, Dilthey y M. Weber, aunque de este último trataremos más adelante. Droysen es el iniciador de la metodología histórica, al afirmar que la esencia del método histórico es investigar para comprender.

Los neokantianos de la Escuela de Baden defienden un historicismo fundamentalmente metodológico y acentúan al máximo la distinción entre **naturaleza e historia**. Windelband distingue entre unas **ciencias nomotéticas**, que tienen como objetivo el establecimiento de leyes universales sobre los fenómenos ("**Nomos**"), y unas **ciencias idiográficas** (en español también se usa el término "ideográficas"), de orientación historicista, que tienen como objetivo lo singular y característico ("**Idion**"). En las primeras la operación lógica consiste en **juzgar** (es decir, establecer la realidad o no de un hecho) y en las últimas la operación lógica consiste en **apreciar** (es decir, valorar el hecho y no sólo establecer su existencia). Rickert continuó la obra de Windelband y distinguió dos actitudes lógicas divergentes: a) la del **conocimiento generalizante**, centrado en lo que es común a varios objetos; b) la del **conocimiento individualizante**, atenta a lo singular (Rubio Carracedo, 1984, 68-70; Reale y Antiseri, 1983, III, 410-412). Para Rickert, la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu se derive principalmente del método, y no del objeto. La tarea del conocimiento implica aceptar o rechazar, aprobar o reprobar; es decir, significa reconocer un valor (Abbagnano, 1988, VI, 22). El **neocriticismo** de Rickert apunta, pues, hacia la idea, desarrollada por otros autores después, de que el acto de conocimiento está guiado por los **valores**, con lo cual se niega la pretendida neutralidad del objetivismo científico.

Dentro de la corriente historicista es sin duda Dilthey el filósofo que realizó las mejores aportaciones a la epistemología de las llamadas ciencias del espíritu (sobre Dilthey, cf. Rubio Carracedo, 1984, 59-68; Reale y Antiseri, 1983, III, 406-410; Abbagnano, 1988, VI, 54-60; Ferrater Mora, 1990, I, 820-824; Habermas, 1968, 147-192). Dilthey separa las **ciencias del espíritu** y las **ciencias de la naturaleza** no por su objeto o por su contenido, sino por su método. Los hechos espirituales nos son dados de un modo real, inmediato y completo. Para tratar con tales hechos, Dilthey plantea una psicología que tiene como objetivo comprender al hombre como un ser histórico y no como algo inmutable o como una naturaleza, puesto que el sujeto del saber es idéntico al objeto estudiado (Reale y Antiseri, 1983, III, 408). Dilthey es uno de los primeros filósofos que postula la realidad de la experiencia humana como elemento central de la reflexión filosófica y científica:

La idea fundamental de mi filosofía es el pensamiento de que hasta el presente no se ha colocado ni una sola vez como fundamento del filosofar a la plena y no mutilada experiencia, de que ni una sola vez se ha fundado en la total y plenaria realidad (Dilthey, cit. en Ferrater Mora, 1990, I, 822).

Según Dilthey, el objeto de las ciencias del espíritu no es exterior al hombre, sino interior; este objeto es captado a través de la **experiencia interna** ("Erlebnis"; esto es, la "experiencia viva" o la "experiencia vivida"), la cual incluye, además de la representación reflexiva, el sentimiento y la voluntad. De esta manera, y a diferencia de las ciencias naturales, que tienen un carácter exclusivamente teórico, las ciencias del espíritu tienen, al mismo tiempo, un carácter teórico, sentimental y práctico. Con la experiencia vivida está siempre presente el comprender, mediante el cual en los signos dados externamente reconocemos algo interno (Abbagnano, 1988, VI, 55-56).

Para Dilthey, la "**vida**" es la primera determinación categorial del mundo histórico. La vida se refiere a la existencia del individuo singular en sus relaciones con los demás individuos, incluyendo las determinaciones espaciales y temporales. La historia no es, en opinión de Dilthey, nada si se la separa de la vida. La segunda categoría del mundo histórico es la **conexión dinámica** ("Wirkungszusammenhang"), que se distingue de la conexión causal en que produce valores y realiza objetivos. Dilthey considera conexiones dinámicas a los individuos, las instituciones, las comunidades, las civilizaciones, las épocas históricas y la totalidad del mundo histórico. En relación con estos conceptos, Dilthey publicó varias obras que formaban parte de un ambicioso proyecto sobre la historia del espíritu europeo (Abbagnano, 1988, VI, 55-58).

Después de Dilthey, en un nuevo impulso historicista, Weber desarrolló, profundizó y diversificó las propuestas epistemológicas de Dilthey. Ya hemos mencionado en el capítulo primero a Weber al plantear el problema de los valores, en el marco de la caracterización del paradigma interpretativo. En este mismo capítulo, al exponer los enfoques sociológicos, volveremos sobre el pensamiento de M. Weber.

Otra de las grandes corrientes filosóficas que han influido el desarrollo de la investigación cualitativa es la **fenomenología** (cf. Rubio Carracedo, 1984, 93-101; Reale y Antiseri, 1983, III, 493-515; Abbagnano, 1988, VI, 251-293; Díaz, 1976, 154-158). El

movimiento fenomenológico, fundado por Husserl, se caracteriza por su **tendencia hacia lo concreto**. Este rasgo lo distancia tanto del positivismo como del idealismo. Heidegger destaca así esta cuestión:

La expresión "fenomenología" significa antes que nada un concepto metodológico... El término expresa un lema que podría formularse así: ¡volvamos a las cosas mismas! Y esto en contraposición a las construcciones sin fundamento real y a los hallazgos causales: en contraposición a la aceptación de conceptos que sólo de modo aparente están justificados y a los problemas ficticios... (Heidegger, cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 493-494).

Husserl propone la descripción de los fenómenos que se presentan a la conciencia, descripción que debe llevarse a cabo una vez realizada la llamada **reducción fenomenológica** ("epoche"); esto es, una vez que se ha colocado entre paréntesis la "actitud natural", es decir, nuestras convicciones filosóficas, los resultados de las ciencias y las creencias de sentido común que nos obligan a creer en la existencia de un mundo de cosas. Sólo así es posible describir los modos típicos en que las cosas y los hechos se presentan ante la conciencia (Reale y Antiseri, 1983, III, 493ss.).

La **actitud fenomenológica**, impulsada inicialmente por Husserl, y presente, en grado y matiz diferentes, en Heidegger, Scheler, Merleau-Ponty, Cassirer, Sartre y Ricoeur, ha sido entendida de muchos modos diferentes, pero no cabe duda de que ha sido una aportación importante a la investigación cualitativa, sobre todo en sus versiones sociológicas (Díaz, 1976, 154-155). A partir de Husserl, se ha hecho posible abrir al campo de la investigación social el ámbito de la **experiencia cotidiana**. Por ello, volveremos a recoger la inspiración de esta corriente más adelante, al exponer la llamada "fenomenología social" de Schutz y sus diferentes derivaciones.

El método fenomenológico supone una ruptura epistemológica con el positivismo, el psicologismo y el historicismo. En este sentido, el propósito husserliano consiste en cuestionar las bases de cientificidad positivista y en el replanteamiento de las ciencias humanas y sociales sobre bases fenomenológicas. Para esta tarea, Husserl toma como puntos de partida los límites de la explicación causal y el intento de reconstrucción de un humanismo radical (Rubio Carracedo, 1984, 93 y 97). Esta es la problemática de la llamada "**crisis de las ciencias**", planteada por Husserl a partir de 1935 (en este punto, seguimos a: Rubio Carracedo, 1984, 93-97; Abbagnano, 1988, VI, 272-274; Reale y Antiseri, 1983, III, 503-504).

Según Husserl, la esfera natural se rige por la causalidad y la esfera espiritual por la intencionalidad y los valores. La crisis de las ciencias europeas comienza en el Renacimiento, época en la que las ciencias pierden su sentido fundacional y en la cual comienzan a propugnar una reducción general de lo subjetivo a lo factual. La verdadera tarea de la ciencia, en opinión de Husserl, debe ser **estudiar comprensivamente** (el concepto de comprensión puede tener un enfoque fenomenológico o bien hermenéutico) **los fenómenos en el horizonte de la vida**. Por eso, la primera condición para reencauzar la cuestión consiste en recuperar el mundo de la vida, ignorado por el mundo objetivo constitutivo de las ciencias europeas de los últimos siglos. Husserl sitúa el origen de la crisis en la propuesta de Galileo de matematización de la naturaleza y su consiguiente

desconexión con el "Lebenswelt". "Galileo -escribe Dilthey- vive en la ingenuidad de la evidencia apodíctica" (cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 504). Según Husserl, hay que rectificar esta orientación, sustituyendo lo **categorial** (es decir, las categorías científicas) por lo **precategorial**, esto es, por lo concreto, por el mundo de la vida. Aunque la obra de Husserl sobre la crisis de las ciencias quedó inconclusa, supone un alegato contra el uso alienante de la ciencia y un intento de reconstitución del significado unitario del hombre. Sin embargo, la orientación trascendentalista con la que Husserl configuró su filosofía, dado que la fenomenología trata con las esencias y no con los hechos, ha limitado la influencia de esta corriente en las ciencias sociales (cf. Díaz, 1976, 158).

2.1.2. La hermenéutica.

El enfoque hermenéutico constituye el fundamento filosófico y, en parte, metodológico del interpretativismo en las ciencias sociales (sobre la hermenéutica, cf. Feroso et al., 1993; Reale y Antiseri, 1983, III, 44-47 y 555-566; Schwandt, 1994, 119-122; Odman, 1990; Zadro, 1987; Varios, 1981, 496-498; Ortiz-Osés, 1976, 206-209; Ferrater Mora, 1990, II, 1314-1316 y 1493-1498).

Los problemas relacionados con la hermenéutica están ya presentes en los textos de Platón y de Aristóteles. La exégesis medieval (Santo Tomás, San Agustín, Abelardo) se plantea el desvelamiento del sentido oculto de los textos sagrados. En este sentido inicial, la hermenéutica es el arte de interpretar textos, especialmente los bíblicos (Varios, 1981, 496-497). El intérprete enfrenta problemas parecidos a los del traductor:

El intérprete, al igual que el traductor, tiene que captar el sentido de su material en y mediante la articulación del mismo en un marco simbólico de referencia distinto de aquél en el que el texto se constituyó originalmente como significativo. Y así como el traductor tiene que encontrar un lenguaje común que preserve los derechos de su lengua materna y al mismo tiempo respete la extranjería de su texto, así también el intérprete tiene que conceptualizar su material de tal forma que éste conserve su extranjería y, sin embargo, quede puesto en una relación inteligible con el mundo de la vida del intérprete (McCarthy, cit. en Lucio-Villegas, 1991, I, 103).

A partir del movimiento romántico, fundamentalmente desde Schleiermacher, la hermenéutica adquiere un sentido más amplio y pasa a convertirse en **la comprensión global de la estructura interpretativa que caracteriza al conocer humano**. Según Schleiermacher, la comprensión del todo es inseparable de la comprensión de las partes. Por otra parte, el texto u objeto interpretado y el sujeto interpretante deben pertenecer a un mismo ámbito. Apuntando estas ideas, Schleiermacher fue el primero en hablar del **círculo hermenéutico** (sobre los diferentes sentidos del vocablo, cf. Ferrater Mora, 1990, I, 504-506) y en plantear los complejos problemas ligados a la interpretación (Reale y Antiseri, 1983, III, 44-47).

También en el historicismo de Dilthey encontramos un entronque con la actitud hermenéutica, puesto que Dilthey pretende configurar las ciencias del espíritu mediante un procedimiento ideográfico que tiene como objetivo la comprensión del

mundo humano e histórico a través de la experiencia interna del investigador. Por ello, si consideramos la hermenéutica en un sentido amplio, podemos decir que Dilthey forma parte de este enfoque.

Dentro de la hermenéutica es posible diferenciar varias **corrientes**, algunas de ellas complementarias entre sí (cf. Odman, 1990, 2927): la teoría de la exégesis bíblica; la metodología filológica; los fundamentos metodológicos de las ciencias sociales; la fenomenología de la existencia y del entendimiento existencial; los sistemas de interpretación utilizados por los seres humanos para desvelar el significado de los mitos, símbolos y acciones; las teorías del proceso y validez de la interpretación; y las escuelas hermenéuticas de orientación empírica que estudian a las personas en un contexto social.

La hermenéutica se diferencia de otras tradiciones de investigación. En oposición al **positivismo**, se orienta más hacia el análisis cualitativo y se centra más en el lenguaje. En oposición al **marxismo**, no es una concepción materialista, sino una teoría ontológica del entendimiento. En relación con la **teoría crítica**, con la cual tiene muchos puntos en común, la hermenéutica no se preocupa por el desentrañamiento de las ideologías ligadas a la actividad humana, sino más bien por entender su significado. Respecto de la **fenomenología**, la hermenéutica se interesa más por el contexto y rechaza el trascendentalismo husserliano (Odman, 1990, 2927).

Entre los **autores** de orientación hermenéutica podemos citar a Dilthey, Betti, Hirsch, Heidegger, Gadamer, C. Taylor y Ricoeur.

Dilthey, Betti y Hirsch defienden una **concepción objetiva de la validación hermenéutica**. Para ellos, la hermenéutica es una epistemología y metodología de clara vocación realista dirigida a la comprensión de las objetivaciones (formas artísticas, lenguaje, instituciones, religiones) de la mente humana (Schwandt, 1994, 121; Odman, 1990, 2931-2932).

En cambio, para Heidegger, C. Taylor y Gadamer, la hermenéutica filosófica tiene un **carácter ontológico** (Schwandt, 1994, 121). Por la profundidad de sus aportaciones y por la amplitud de su influencia, vamos a comentar la hermenéutica gadameriana (cf. Gadamer, 1960; Gadamer, 1986; Feroso et al., 1993; Reale y Antiseri, 1983, III, 555-566; Ferrater Mora, 1990, II, 1314-1316 y 1493-1498). Posteriormente, mencionaremos a otros autores que se sitúan en la órbita hermenéutica.

Gadamer parte de la obra de Heidegger. Para Heidegger, el entendimiento supone la posesión de un pre-entendimiento, el cual funciona como punto de partida de un nuevo entendimiento. La interpretación consiste en revelar lo que ya se entiende (cf. Odman, 1990, 2928). Para Heidegger, la cientificidad se puede garantizar adecuadamente cuando asumimos que la tarea permanente de la interpretación consiste en no dejar imponer pre-disponibilidades, pre-visiones ni pre-conocimientos por parte del azar o del sentido común (Reale y Antiseri, 1983, III, 557).

Según Ferrater Mora (1990, II, 1314), Gadamer realiza una **exploración**

hermenéutica del ser histórico, tal como se manifiesta en la tradición del lenguaje. Esto supone un alejamiento tanto del subjetivismo como del objetivismo racionalista y positivista. Según Gadamer, no es posible eludir el **prejuicio** en el esfuerzo interpretativo. Aunque se declara deudor de la fenomenología, este tratamiento del prejuicio y del preentendimiento lo aparta del trascendentalismo de la corriente fenomenológica (Fermoso et al., 1993, 40).

"Comprender es siempre interpretar y, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión", escribe Gadamer (1960, 291) en un texto repetidamente citado. La comprensión tiene lugar en el acontecer de una **tradición** y es, por consiguiente, una relación entre el sujeto interpretante y el texto, sujeto y objeto interpretados. Los conceptos de tradición y de prejuicio (los prejuicios se refieren a las ideas que configuran una determinada cultura o tradición) no tienen en Gadamer un sentido peyorativo o negativo. Al contrario, ambos, prejuicio y tradición, constituyen posibilidades para abrir nuevos caminos dentro del acontecer histórico, puesto que la tradición siempre es un momento de la libertad y de la historia (Ferrater Mora, 1990, II, 1314). Otro elemento que caracteriza la comprensión es su **inacabamiento**, producto de la finitud del hombre. Siempre, dice Gadamer, podemos aspirar a una interpretación mejor y más completa. A la interpretación hay que añadir la "**historia de los efectos**" de la interpretación. Una vez engendrado, un texto posee una vida autónoma. Para Gadamer, la cercanía temporal no implica una mejor interpretación. Por ejemplo, los jeroglíficos egipcios no fueron mejor interpretados por los gramáticos griegos que por Champollion (cf. Reale y Antiseri, 1983, III, 560).

El intérprete se acerca a los textos (nosotros podemos añadir: a los otros) no como una tabula rasa, sino como una **tabula plena**, llena de prejuicios, expectativas e ideas. El bosquejo interpretativo inicial supone el esbozo del significado del texto. Un posterior análisis del texto, y del contexto, nos permitirá calibrar la validez del primer intento interpretativo, abriendo la posibilidad de una segunda interpretación más completa. La labor interpretativa es una labor infinita y posible. El intérprete ha de ser sensible a la **alteridad del texto** y hablar para escuchar al texto o al otro. Esto implica que el intérprete, o el investigador, debe poner en marcha una comprensión con conciencia metodológica, volviendo conscientes sus propias anticipaciones para poderlas controlar (Reale y Antiseri, 1983, III).

Dos ideas importantes que se desprenden del análisis de Gadamer son las ideas de experiencia y de diálogo. La **experiencia** es válida hasta que no se ve contradicha por una nueva experiencia. En oposición a la postura conceptualista de Aristóteles, Gadamer piensa la experiencia como un proceso negativo. Esta negatividad posee un carácter productivo, que implica la adquisición de un nuevo saber de gran alcance y de carácter universalizable. Se trata de la **experiencia dialéctica**, a la cual va aparejada la adquisición de un nuevo horizonte. "La dialéctica de la experiencia -escribe Gadamer- no tiene su culminación en un saber, sino en aquella apertura a la experiencia que es resultado de la experiencia misma" (cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 566). Por eso, podemos decir que el destino de la hermenéutica "... no es otro que el de cualificar la experiencia singular y colectiva que se tiene del mundo" (Fermoso et al., 1993, 58).

El **diálogo** es un rasgo característico de la propuesta hermenéutica. Gadamer insiste una y otra vez en **la lógica de la pregunta y de la respuesta** y en el hecho de que no se puede enunciar nada si no es función de una respuesta a una pregunta. Desde esta perspectiva, en la tarea interpretativa no hay aprehensión, sino **comunicación**. Esta comunicación se da entre el investigador y los investigados y entre los mismos investigadores entre sí (Ferrater Mora, 1990, II, 1315 y 1497; Feroso et al., 1993, 58).

Según Gadamer, en la tarea interpretativa existen tres posibles **relaciones de alteridad**. El otro puede ser un instrumento y como "tipo"; el tú, en este caso, es contemplado como un personaje social, como alguien que desempeña un rol. En el segundo caso, el otro es visto como "analogon"; se le contempla como una persona, pero anticipada y aprehendida por el interpretante. En el tercer caso, estamos ante **el otro como apertura**; aquí experimentamos al otro en tanto que otro, y no sólo como otro que yo. Esta apertura debe ser mutua y no supone ni abarcamiento ni sumisión (Feroso et al., 1993, 42-43). Para Gadamer, en esto consiste la experiencia hermenéutica genuina.

Una importante polémica derivada de esta tradición filosófica es la que ha enfrentado la hermenéutica de las tradiciones de Gadamer con la escatología de la emancipación de Habermas (cf. Ferrater Mora, 1990, II, 1496-1497; Feroso et al., 1993, 45-46 y 57). Para Habermas, el enfoque gadameriano debe ser integrado en una síntesis más amplia del interés emancipatorio y autorreflexivo. Se trata de una disputa que ha ampliado las perspectivas tanto del enfoque hermenéutico como del enfoque crítico y que ha mostrado la complementariedad de ambos. En esta línea parecen situarse Ricoeur y otros autores.

Otros filósofos orientados hermenéuticamente son Ricoeur y Peirce. Para el primero de ellos, la tarea interpretativa tiene que ver con el desvelamiento de sentidos ocultos. Según Ricoeur, y en esto sigue a Freud, al cual ha estudiado con detenimiento, la interpretación está reservada a la comprensión de los símbolos, es decir, a la comprensión de aquellos signos que poseen significados equívocos (sobre el carácter histórico-hermenéutico del psicoanálisis y sobre la interpretación en Freud, cf. Sánchez-Barranco, 1990, 55-77). Hay que distinguir lo que se dice de lo que yace co-dicho; es decir, existe una diferencia entre **dicción y condición**, entre **lo que se dice y lo que se quiere decir** (Ortiz-Osés, 1976, 207). Las aportaciones de Ricoeur se refieren a la exégesis textual, dado que su enfoque está orientado lingüísticamente. Ricoeur realiza una síntesis entre la fenomenología, la hermenéutica y las disciplinas lingüísticas. Este autor defiende una **hermenéutica crítica**, que pretende conjugar las posiciones de Gadamer y de Habermas, en el sentido de **reflexionar críticamente sobre la hermenéutica** y de **reflexionar hermenéuticamente sobre la crítica** (Odman, 1990, 2931; Varios, 1981, 498; Ferrater Mora, 1990, II, 1496-1497).

En Peirce, el problema hermenéutico está relacionado con la semántica (Zadro, 1987, 1124-1125). Desde una posición pragmatista, Peirce entiende la interpretación como los **efectos vehiculados por los signos**. Estos efectos no son sólo **lógicos**, sino también **emotivos** (las relaciones sentimentales a un signo) y **energéticos** (los

actos que el signo hace acontecer) (Varios, 1981, 498). Más adelante, mencionaremos a Dewey, otro autor del campo pragmatista, preocupado por definir de una manera nueva el concepto de experiencia.

Una última cuestión que tenemos que discutir se refiere a la metodología y a la validez del enfoque hermenéutico. La metodología clásica de la comprensión interpretativa, según Ortiz-Osés (1976, 206-207), supone tres momentos sucesivos: la aclaración del significado textual (**semántica**); el estudio de la significación intertextual (**sintáctica**); y la dilucidación del sentido contextual (**pragmática**). Para Ortiz-Osés, la hermenéutica, en tanto que teoría generalizada de la interpretación desemboca en una teoría antropológica del sentido, ligada a la teoría de la **comunicación** y a la **semiología**. La dimensión constitutivamente lingüística de la interpretación implica que ésta encuentra su verdad en su capacidad explicativa y operativa, y no meramente en su adecuación a algo ingenuamente presupuesto como real o verdadero. "La interpretación verdadera no es pues aquella que se conforma pasivamente a una realidad presupuesta, sino la que conforma activamente una tal realidad presupuesta" (Ortiz-Osés, 1976, 208). Desde esta perspectiva, no tiene sentido la distinción entre una **hermenéutica objetiva o canónica** (Betti) y una **hermenéutica subjetiva o existencial** (Gadamer), ya que, según Ortiz-Osés, toda interpretación es, debido a la articulación social e interlingüística que implica, a la vez subjetiva y objetiva (Ortiz-Osés, 1976, 208).

La interpretación, según Odman (1990, 2933), se puede controlar de manera **intersubjetiva**. Esto plantea la polémica del punto de vista de los actores sociales y la validez del mismo, así como la coordinación de las perspectivas del sujeto interpretante o investigador, por un lado, y de los actores sociales, por otro lado. En esta cuestión conviene aludir al **círculo hermenéutico**. Las **partes** del texto (o del sujeto u objeto) interpretado deben ser vistas desde el **todo**, y el todo desde las partes. De igual manera, el **texto** debe ser relacionado con el **con-texto**. Finalmente, el sujeto interpretante también forma parte del círculo en relación con el texto, el sujeto o el objeto interpretados. Según Heidegger (1934, 171), "lo decisivo no es salir del círculo, sino entrar en él del modo justo".

Tradicionalmente se ha considerado que el punto débil de la hermenéutica es la validación de las interpretaciones. Sobre esta interesante discusión, volveremos más adelante, en el capítulo sobre metodología incluido en la segunda parte de nuestro trabajo.

2.1.3. Otras corrientes de pensamiento.

De manera breve, vamos a mencionar diferentes perspectivas teóricas y de investigación que están en la base de los enfoques cualitativos de investigación. En realidad, en un sentido amplio, la mayor parte de los enfoques antipositivistas de las últimas décadas han contribuido, de manera más o menos directa, al auge de lo cualitativo. Mencionamos los enfoques que nos parecen más representativos o que han tenido un influjo mayor en el ámbito educativo.

- (1) **El pragmatismo o instrumentalismo de Dewey.** Anteriormente hemos mencionado a Peirce. Ahora completamos esa mención al pragmatismo comentando los conceptos de experiencia y de investigación del autor de **Democracia y Educación**. Para Dewey, el punto de partida de la filosofía, y por lo demás también de la pedagogía, es la **experiencia**. La experiencia no se reduce a la conciencia, ya que supone elementos afectivos y ambientales. La experiencia es inestabilidad y precariedad en un medio que interactúa con el individuo (Dewey, 1916; cf. Abbagnano, 1988, VI, 122-124). Desde el punto de vista de la formación, Dewey considera que la educación consiste en una continuada reconstrucción y **reorganización de la experiencia** (Dewey, 1916; Reale y Antiseri, 1983, III, 458). Partiendo de estas ideas, es lógico que Dewey contemple el conocimiento como algo ligado a la recualificación de la experiencia humana. Según Dewey, existe una lógica de continuidad entre el sentido común y la investigación científica. El proceso de conocimiento no es un acto contemplativo, sino una participación en las vicisitudes de un mundo que hay que cambiar y reorganizar continuamente. El conocimiento es un proceso activo, caracterizado por la **transacción** entre el sujeto y el objeto (cf. Abbagnano, 1988, VI, 128). Aquí Dewey anticipa una manera epistemológica nueva de ver el papel del investigador y, en general, del sujeto cognoscente.

Según Sherman y Webb (1990a, 11-18), en la obra de Dewey encontramos una teoría de la investigación cualitativa. En primer lugar, Dewey piensa que toda investigación se origina en el marco de la vida real o cualitativa. La investigación se pone en marcha cuando surgen dudas sobre determinados intereses o valores. La investigación consiste en un elemento mediador entre una vida problematizada y una vida reconstruida. Para superar este hiato, hemos de servirnos de **formas de investigación que son desarrolladas dentro de la experiencia misma**, con el fin de comprenderla mejor y responder ante ella más inteligentemente. Para Dewey, el objetivo de la investigación es la **recualificación de las experiencias**, entendidas y tratadas metodológicamente como totalidades. Las propuestas de Dewey son un poderoso estímulo a la hora de reflexionar sobre nuestras concepciones de objetividad, de generalización y de relación entre hechos y valores (cf. Sherman y Webb, 1990a, 11-18).

- (2) **La Escuela de Frankfurt.** En la obra de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm y demás autores ligados a esta corriente (incluyendo a los filósofos de la llamada segunda generación, como Habermas), está presente una crítica contundente de la **razón positivista**, instrumental y tecnocrática. La teoría crítica ha posibilitado el desarrollo de los enfoques de investigación acción de carácter radical y crítico. La influencia de la teoría crítica y emancipatoria se deja sentir en los últimos años con fuerza en los contextos educativos y gana espacios en el ámbito académico y en las publicaciones de carácter educativo. La noción habermasiana de los "intereses constitutivos del conocimiento" y las polémicas con los autores de orientación interpretativa han producido un replanteamiento de una parte de los enfoques cualitativos, que han evolucionado hacia formas más radicales, ideologizadas y politizadas (cf. Reale y Antiseri, 1983, III, 737-759; Carr y Kemmis, 1986;

Habermas, 1968; Rubio Carracedo, 1984, 223-240; Beltrán, 1988, 76-81; Kincheloe, 1991; Kincheloe y McLaren, 1994; Giroux, 1988; Freire, 1985).

- (3) **El pensamiento constructivista.** Para los pensadores constructivistas actuales, como N. Goodman, E. von Glasersfeld, K. Gergen y M. Gergen, el conocimiento y la verdad son creados por la mente y constituyen el resultado de una determinada perspectiva (sobre estas corrientes, nos basamos en Schwandt, 1994, 125-127). El irrealismo de Goodman es pragmático y pluralista. Según N. Goodman, a través de los sistemas simbólicos verbales y no verbales creamos muchas **versiones del mundo** en las ciencias, las artes y las humanidades (pensamos que una de las mejores maneras de comprobar la inagotable capacidad cognoscitiva de creación de la mente humana es la consulta del "Diccionario" de Ferrater Mora). Desde el constructivismo radical de E. von Glasersfeld, el conocimiento es una actividad, un proceso. La relación entre el conocimiento y la realidad es de carácter instrumental y no verificativo. Según K. y M. Gergen, los términos a través de los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, productos de los intercambios situados históricamente entre las personas. Desde este enfoque, la realidad es el resultado de los procesos sociales aceptados como normales en un contexto específico dado.
- (4) **Las corrientes existencialistas y vitalistas.** El existencialismo y el vitalismo, en sus diferentes versiones (Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Unamuno, Bergson y Ortega y Gasset, entre otros), al criticar las visiones exclusivamente racionalistas y al poner de relieve los problemas de la **vida**, la **existencia**, **libertad**, la **experiencia** y **lo individual**, han creado un ambiente cultural propicio a los enfoques de carácter cualitativo. Como botón de muestra, escogeremos el caso de un autor español, Unamuno, quien afirma que "obtendremos sabiduría de nuestros actos, y no de nuestras contemplaciones" y considera que "la vida es el criterio de verdad, y no la concordancia lógica, que sólo corresponde a la razón" (cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 446).
- (5) **El psicoanálisis de Freud y otras escuelas psicológicas.** Aunque nuestra exposición, en este capítulo, se ciñe a los enfoques filosóficos, sociológicos y antropológicos, creemos que es preciso realizar una mención de Freud. De una manera históricamente paralela al desarrollo de las corrientes historicistas y fenomenológicas, Freud puso en tela de juicio los supuestos gnoseológicos y metodológicos de la psicología de su tiempo al tiempo que imprimió un giro radical al objeto propio de la psicología (cf. Sánchez Barranco, 1990; Reale y Antiseri, 1983, III, 805-821). Freud ideó una metodología específica para abordar y desvelar la realidad del inconsciente y consideró que la conducta humana posee una significación oculta, que puede ser descubierta a través del análisis de los comportamientos y de los lenguajes manifiestos. Freud rechazó los enfoques positivistas de la investigación y elaboró un método interpretativo basado en el empleo del **estudio de casos** y de la **entrevista clínica**. Su posición epistemológica ideográfica (aunque orientada a una explicación del comportamiento humano) ha tenido una gran influencia, tanto en las ciencias sociales como en otros ámbitos de

la vida moderna. Otros psicólogos, orientados en el ámbito de las **psicologías dinámicas, humanistas y existenciales**, también han propiciado una legitimación de los planteamientos cualitativos. Entre ellos, hemos de mencionar a Rogers, creador de la entrevista no directiva, y a Maslow. Según Maslow, la ciencia debe centrarse en el problema, y no en el método, porque la rigidez en los procedimientos anula la capacidad crítica de la ciencia de plantear y resolver problemas (cf. Tesch, 1990, 11-12). En otro contexto diferente, Piaget utilizó un enfoque de carácter inductivo y clínico para sus estudios sobre psicología genética. Por último, los **psicólogos transculturales** (en la línea iniciada por Vigotsky) y **ecológicos** (entre estos últimos destacan las aportaciones de Barker y Wright) también han dejado su huella en los nuevos planteamientos metodológicos de orientación cualitativa (cf. Goetz y LeCompte, 1984, 47-49; Tesch, 1990, 9-16 y 33-42; Jacob, 1987, 3-10).

Del conjunto de la exposición que hemos desarrollado en este epígrafe sobre las corrientes filosóficas y de pensamiento, retomamos de manera sintética estas conclusiones:

- (1) Las reflexiones epistemológicas y metodológicas de los autores mencionados han creado un **ambiente cultural** propicio para el desarrollo de programas de investigación no convencionales.
- (2) La crítica a las teorías racionalistas ha derivado en el reconocimiento de la importancia del concepto de **experiencia**. Aunque la experiencia es entendida de maneras muy diversas, es evidente que este concepto nos remite a una visión más inmediata, concreta y vital de la actividad humana. Esta posición ha sido recogida por los investigadores orientados cualitativamente.
- (3) En todas las teorías mencionadas late vivamente la **reivindicación del individuo** y de la individualidad humana como algo que posee una entidad propia más allá de las estructuras y de los sistemas. Uno de los elementos distintivos del enfoque cualitativo es, precisamente, esta reivindicación del sujeto.
- (4) Finalmente, y prolongando el argumento anterior, queremos resaltar **la concepción de la ciencia y de la investigación como instrumentos** que pueden permitir una mejor autocomprensión por parte de las personas. Los investigadores cualitativos suelen referirse a sus propios métodos calificándolos de "humanistas". Con esta etiqueta, aluden, justamente, al papel activo y autónomo que juegan, o pueden jugar, los actores sociales en el proceso de investigación.

2.2. SINOPSIS HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS.

Antes de comentar los enfoques sociológicos y antropológicos, vamos a presentar una sinopsis histórica sobre la evolución de los métodos cualitativos. Pensamos que de esta manera se pueden comprender mejor, de una forma evolutiva y articulada, el lugar que ocupan las diferentes corrientes que analizamos en los siguientes epígrafes.

Tenemos que aclarar que el campo cualitativo presenta un carácter no ya interdisciplinar, sino en ocasiones **transdisciplinar**. Las fronteras entre las diferentes disciplinas y enfoques son borrosas y los puntos de intersección múltiples. Incluso dentro de una materia (por ejemplo, la sociología), en algunos casos las diferencias entre corrientes diversas (por ejemplo, entre la Escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico; o entre la fenomenología social y la etnometodología) son difíciles de precisar, cuando no cuestión de matices interpretativos. En muchos casos estos matices varían según los autores que los formulan. Taylor y Bogdan (1984, 19) recuerdan oportunamente que los enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros estudiosos cualitativos son sorprendentemente similares. La sociología emplea términos como "etnografía" y "cultura", de clara raigambre antropológica. Por su parte, un buen número de antropólogos adoptan la perspectiva del interaccionismo (una teoría fundamentalmente sociológica, aunque también está ligada a la psicología social) como marco teórico. El caso de Woods ejemplifica bien esta cuestión. Woods es sociólogo y está ubicado en el interaccionismo simbólico, pero su trabajo suele ser caracterizado como etnográfico, con lo cual nos situamos en la tradición antropológica (cf. Woods, 1986; 1990b; 1992). Lapassade (1991) habla de la "etnosociología", insistiendo en la necesidad de tender puentes entre las dos principales disciplinas que nos van a servir de marco para nuestra exposición.

Hechas estas aclaraciones, reseñamos el origen y **evolución del paradigma cualitativo** (sobre la historia de los métodos cualitativos, para una primera aproximación, cf. Goetz y LeCompte, 1984, 43-54; Taylor y Bogdan, 1984, 17-19; Denzin y Lincoln, 1994b, 7-11; Vidich y Lyman, 1994; Bogdan y Biklen, 1982, 4-26; Lapassade, 1991, 13-15).

Los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse en historiadores y exploradores, que van desde Heródoto hasta Marco Polo. En el **siglo XIX**, algunos autores partidarios del **reformismo social** realizaron y publicaron "investigaciones" de carácter descriptivo. Engels, en Gran Bretaña, estudió las penosas condiciones sociales de la clase obrera. También en el Reino Unido, Ch. Booth, sirviéndose de entrevistas directas, de datos estadísticos y de observación sobre el terreno, documentó la vida y el trabajo de los habitantes de Londres. En Francia, Le Play, mediante técnicas de observación directa, describió en detalle la vida de la familia de clase trabajadora. En Estados Unidos, una labor parecida fue desarrollada por P. U. Kellog. Con razón se ha podido decir que la sociología fue un movimiento social antes de pasar a convertirse en una materia de enseñanza universitaria (cf. Lapassade, 1991, 14).

En el ámbito sociológico, el primer trabajo empírico de indudable trascendencia fue el estudio de Durkheim sobre el suicidio. La mayor parte de los sociólogos se orientaron por la senda inaugurada por Durkheim y desarrollaron trabajos basados en métodos cuantitativos dirigidos a establecer la causalidad de los hechos sociales analizados. En cambio, un reducido grupo de sociólogos, liderados por R. E. Park y vinculados a la Universidad de Chicago, emplearon métodos de campo para estudiar la vida urbana. Este movimiento transcurrió entre las dos guerras mundiales y estuvo limitado sobre todo al departamento de sociología de la universidad de Chicago.

De manera paralela, en la antropología, a partir de los trabajos pioneros de Malinowski con los trobriandenses, surgió la necesidad de llevar a cabo trabajos sobre el terreno. Así se originó el **método etnográfico**, en el cual el antropólogo convive con los sujetos de la investigación de manera prolongada, realizando entrevistas y estudiando sus formas culturales. La tradición antropológica y la sociológica comenzaron a influirse mutuamente. De esta amalgama de perspectivas surgieron nuevas propuestas teóricas y metodológicas que enriquecieron el patrimonio de las ciencias sociales. Esta primera etapa tuvo una orientación fuertemente objetivista y se desarrolló entre el inicio del siglo XX y la Segunda Guerra Mundial; es la fase "**tradicional**" de los métodos cualitativos (la caracterización y las denominaciones de esta y de las siguientes fases proceden de Denzin y Lincoln, 1994b, 7-11).

Entre 1945 y 1970 transcurre la fase "**modernista**". En esta etapa los investigadores formalizaron los métodos, publicaron importantes manuales sobre la materia y realizaron importantes investigaciones, como la realizada por H.S. Becker, B. Geer, E.C. Hughes y A. L. Strauss sobre los estudiantes de medicina (cf. Becker et al., 1961). En los años cuarenta y cincuenta, la investigación cualitativa languideció. A partir de los sesenta, se produjo un nuevo auge de esta metodología, en el contexto de la crisis y de la crítica de los modelos positivistas. Corrientes como la **fenomenología social**, la **etnometodología**, la **teoría crítica** y el **feminismo** irrumpieron con fuerza y con propuestas metodológicas innovadoras. La sociología, que se había orientado fundamentalmente por los conceptos de la **estratificación social**, pasó a estar influida significativamente por la **sociología del conocimiento** (cf. Marjoribanks, 1993). En la esfera educativa, Jackson (1968) fue el primero en publicar un estudio educativo orientado por los nuevos presupuestos metodológicos. Posteriormente, de la mano de la "**nueva sociología de la educación**" propiciada por M. Young, se produjo un auge de los estudios sobre las formas de transmisión del **conocimiento educativo** y sobre el **currículum oculto** (cf. Apple, 1985; Bernstein, 1993; Giroux, 1988). En el ámbito antropológico tuvo lugar un importante desarrollo de la **antropología educativa**, de la mano de G. Spindler, L. Spindler, H. F. Wolcott y otros.

La tercera etapa, la de los "**géneros confusos**", abarca el período entre 1970 y 1986, aproximadamente. El auge de la **antropología interpretativa** (cf. Geertz, 1973), con su énfasis en la "descripción densa", propició el inicio de un giro en los estudios cualitativos. Otras corrientes "post" o "neo", como el **postestructuralismo**, el **deconstruccionismo** y el **neomarxismo**, propiciaron el inicio de nuevos caminos en la investigación social, la cual se convirtió, con el paso del tiempo, en algo cada vez más difuso y menos susceptible de una definición clara. El artículo científico, característico de la producción investigadora, dio paso al **ensayo**, como marco expositivo más adecuado de las experiencias de investigación. En esta etapa, podemos mencionar a autores como Guba, Lincoln, Eisner (1991) y Denzin (1989).

El cuarto período constituye la "**crisis de representación**" y transcurre desde 1986 hasta la actualidad. Está caracterizado por el importante **giro lingüístico, retórico e interpretativo**. De manera progresiva, se introduce en los informes de

investigación una escritura más autorreflexiva; se pasa, como dice un antropólogo postmoderno, del "documento de lo oculto" al "oculto documento" (cf. Tyler, 1986), es decir, del desciframiento del objeto investigado al desvelamiento de la trama expositiva del investigador.

El **momento actual** está caracterizado por una crisis de legitimación de la investigación social, por un auge de teorías y metodologías postmodernas y por el aumento de la crítica social y de la investigación orientada a la acción (cf. Denzin y Lincoln, 1994b; Whyte, 1984).

2.3. LA SOCIOLOGÍA DEL "INTERIOR".

En esta sección partimos de Max Weber, autor del que se originan tanto enfoques cualitativos como cuantitativos. Después tratamos de la llamada Escuela de Chicago. A continuación, nos centramos en la obra de G. H. Mead, en la de Blumer y en la de otros autores situados en la órbita del interaccionismo simbólico. Posteriormente, destacamos las propuestas de la fenomenología, derivadas de la obra de Schutz y de Berger. Seguidamente, nos ocupamos de la etnometodología, un enfoque originado en el ámbito fenomenológico. Finalmente, exponemos los enfoques ligados al análisis del discurso, mencionando, entre otras tendencias, la llamada etnografía constitutiva de Mehan.

Todas estas corrientes, más allá de sus numerosas diferencias, tienen en común una posición crítica hacia la sociología positivista y hacia las técnicas de la sociología "standard", técnicas que están centradas principalmente en el método de encuestas ("survey"). El estudio de la realidad social basado en la selección de muestras y en la administración de cuestionarios (la mayoría de ellos estandarizados) y el tratamiento formalista de las declaraciones recogidas han producido una enorme insatisfacción en un numeroso grupo de investigadores sociales (sobre la crítica a la sociología convencional, cf. Lapassade, 1991, 95-120). En oposición a esta visión reificada de lo social, muchos autores han planteado nuevos caminos en las ciencias sociales. En el cuestionamiento de la tradición sociológica convencional y en la reivindicación de una nueva sociología más creativa y dinámica ha sido fundamental el inteligente y lúcido libro de C. W. Mills sobre la imaginación sociológica (cf. Mills, 1959).

2.3.1. Las aportaciones iniciales de M. Weber.

De Weber ya hemos tratado en el capítulo anterior, al discutir el problema de los valores en la investigación social. Allí recordábamos la distinción entre **juicios de hecho** y **juicios de valor** y el concepto de "relación con los valores". También hemos mencionado anteriormente la distinción, hoy muy común, pero que tiene su origen en Weber, entre **acción** y **conducta**.

La sociología de Weber, tanto por su contenido como por su metodología, es de una enorme complejidad (sobre Weber, cf. Campbell, 1981, 198-219; Beltrán, 1988, 15-35; Rubio Carracedo, 1984, 79-92; Abbagnano, 1988, VI, 68-76; Reale y Antiseri, 1983, III, 417-432; Schwartz y Jacobs, 1984, 37-42). Para Weber, la sociología pretende la **comprensión interpretativa** de la acción social para obtener una explicación causal del desarrollo y de los efectos de esa acción (cf. Campbell, 1981, 200; Rubio Carracedo, 1984, 85). Weber, pues, nos habla de una **comprensión explicativa**. No es extraño, por tanto, que los sociólogos cuantitativos hayan querido enfatizar el elemento objetivista y que los sociólogos cualitativos hayan puesto de relieve la insistencia weberiana en la importancia del significado subjetivo de la acción social.

Weber, partiendo del triple marco conceptual del historicismo, del utilitarismo británico y del marxismo (Rubio Carracedo, 1984, 81), se sirvió de la metodología de los "**tipos ideales**". Distinguió diferentes tipos de **acción** (racional respecto de un fin; racional respecto de un valor; afectiva; tradicional), diferentes tipos de **relación social** (conflictiva, comunal y asociativa) y diferentes tipos de **autoridad** (tradicional, carismática y legal). La combinación de esta tipología, aplicada a diferentes grupos y situaciones sociales, le permitió realizar una asombrosa combinación de posibilidades tipológicas para el estudio de la sociedad. Pero el fin último que buscaba era la explicación de carácter causal (Campbell, 1981, 206-221).

No obstante, Weber considera que la sociología no está libre de los **valores**, porque: a) se encuentran en el objeto de estudio, y nos tenemos que ver con ellos en el proceso de investigación; b) el teórico debe utilizar sus propios juicios de valor para seleccionar los fenómenos sociales que considera dignos de estudio; y c) la explicación de la conducta implica su comprensión, y esta comprensión requiere entrar en la mente y en los sentimientos de los actores sociales.

Para comprender la acción social es preciso poner de relieve el **significado subjetivo** particular que tiene esa acción para el sujeto que la desarrolla o que es afectado por ella. Weber fue el primer teórico social que aplicó esta idea al análisis social. Frente a Marx, defendió la idea de que los grupos sociales realizan una búsqueda de valores que no tiene ningún significado económico directo. Weber ilustró esta tesis en diferentes estudios históricos y sociológicos. Con ello, enfatizó el elemento subjetivo y personal en la comprensión de los cambios históricos y sociales, corrigiendo y ampliando la concepción marxista.

Desde el punto de vista metodológico, Weber defendió la posibilidad de hacer converger en la investigación social la objetividad científica con el tratamiento de los valores (cf. Beltrán, 1988, 15-35).

El tratamiento dado por Weber a la **objetividad** tiene un **componente ético y pedagógico**, además del estrictamente epistemológico. Weber piensa que el profesor, desde la cátedra, debe diferenciar cuándo hace ciencia y cuándo hace política. La opinión personal y subjetiva no debe confundirse con la verdad científica. Como la relación

educativa es desigual y asimétrica, el profesor no debe propagar sus ideales o emitir juicios de valor, puesto que el estudiante no está en pie de igualdad para poder polemizar. Según Weber, los **deberes de un profesor** son: en primer lugar, ser científico y enseñar a serlo a los demás; en segundo lugar, tener el valor de poner en discusión sus propios valores personales y someterlos a discusión en los ámbitos adecuados, en los cuales pueda ser replicado (cf. Reale y Antiseri, 1983, III, 424-426).

Como vemos, las ideas de Weber siguen siendo actuales y polémicas. Como ningún otro, supo plantear los grandes interrogantes que caracterizaron a la investigación social posterior.

2.3.2. La Escuela de Chicago: los inicios del trabajo de campo.

Según Boumard (1989, 73), la Escuela de Chicago resulta, a pesar de lo poco conocida que es actualmente, desconcertantemente **moderna**. La llamada Escuela de Chicago recibe su nombre de la ciudad americana en la que se constituyó un grupo de sociólogos, vinculados al departamento de sociología de la universidad homónima, que propugnaron el empleo de **métodos de campo** para el **estudio de la vida urbana** (sobre esta Escuela, cf. Peneff, 1990, 35-68; Mitchell, 1968, 234-247; Boumard, 1989, 69-78; Blumer, 1969, 89-95; Lapassade, 1991, 11-18). A la Escuela de Chicago volveremos a referirnos en el capítulo sobre historias de vida, al comentar el enfoque biográfico adoptado por este grupo de sociólogos.

El departamento de sociología de Chicago fue el primero que se constituyó en Estados Unidos (en 1892), con estudios completos hasta el doctorado. Su iniciador fue W. I. Thomas. El departamento tuvo un éxito espectacular. A comienzos de siglo tenía más de mil estudiantes y un estilo de trabajo muy dinámico. Las **publicaciones** de la Escuela de Chicago fueron de dos tipos: a) trabajos de campo de temática variada (quince obras, entre 1923 y 1934); b) autobiografías de delincuentes, ladrones y prostitutas. En estos trabajos, los sociólogos de Chicago retrataron el ambiente social conflictivo y cambiante de la primera parte del siglo XX, caracterizado por la expansión de la clase obrera industrial, los movimientos sociales violentos y las ansias de reforma social. Thomas fue expulsado de la universidad en 1918 (acusado de adulterio, lo cual da una idea del clima puritano del momento), pero su labor académica fue continuada por Park y por Znaniecki. Thomas siguió colaborando con Znaniecki, en el importante estudio que comentamos más adelante sobre el campesino polaco.

El aglutinador del grupo de Chicago, una vez que Thomas abandonó la universidad, fue Park. En un principio trabajó como periodista. Formado en el pragmatismo norteamericano y en la filosofía germánica, Park ingresó en la Universidad de Chicago a una edad relativamente tardía y dirigió el departamento de sociología. Defendió ya en 1916 el método antropológico.

El enfoque de Park procede de la **ecología** y está influido por la biología. Para Park, en el sistema social se da un proceso de cooperación competitiva, caracterizada

por los principios de equilibrio, dominancia y sucesión, aunque también influye el ámbito cultural. A partir de estas ideas, planteó la investigación de la vida urbana con la idea de constituir una **antropología urbana**.

Park tuvo numerosos discípulos. Thrasher, uno de ellos, estudió las bandas de Chicago, documentando sus características, tipología y rasgos psicológicos y asociativos. Thrasher no se centra exclusivamente en el enfoque ecológico, sino que plantea los procedimientos del control social dentro de las bandas, el liderazgo, la estructura de relaciones y otros problemas sociológicos. Otro discípulo de Park, Zorbaugh, analizó y comparó dos zonas colindantes de la ciudad y los tipos humanos que las habitaban, muchos de ellos inmigrantes, vagabundos y gentes marginales. Trabajos como estos proporcionaron las bases para una reforma y mejora de la sociedad local, que afrontaba en esos momentos los problemas de la industrialización, el hacinamiento, la llegada masiva de inmigrantes y la delincuencia (cf. Mitchell, 1968, 243-247).

En los años veinte y treinta se realizaron en Estados Unidos varios **estudios de campo de carácter descriptivo**. Aunque sus autores no pertenecen a la órbita de la sociología de Chicago, siguen las técnicas del trabajo de campo. El más famoso de estos estudios fue el de "Middletown", llevado a cabo en 1929 por R. y H. Lynd. Los Lynd realizaron observaciones, entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos estadísticos y escritos para describir la comunidad de Middletown de una manera minuciosa y completa. Varios años después, los Lynd reestudiaron este escenario (cf. Mitchell, 1968, 253-257).

La obra más importante producida por la sociología de Chicago es **El campesino polaco en Europa y América**, escrita por W. I. Thomas y F. Znaniecki y publicada en cinco volúmenes entre 1918 y 1921 (en el capítulo sobre historias de vida volveremos sobre esta importante obra). Estos dos sociólogos superaron el énfasis descriptivo de Park y acentuaron la importancia de la teoría sociológica. Thomas y Znaniecki se plantean la relación entre lo que llaman "valores sociales" (esto es, los elementos culturales objetivos de la vida social) y las "actitudes" (es decir, las características subjetivas de los actores sociales). Según estos autores, se produce un proceso de influencia de doble dirección. Thomas ideó el concepto de "**situación social**" en el sentido del significado subjetivo que tienen los fenómenos para los seres humanos. Según Thomas, "si los hombres definen las situaciones como reales, son reales en cuanto a sus consecuencias" (cit. en Mitchell, 1968, 251; cf. una afirmación de Unamuno, muy similar a la de Thomas, cit. en Reale y Antiseri, 1983, III, 446).

Thomas y Znaniecki tenían como objetivo establecer **leyes generales exactas sobre la conducta humana** (cf. Blumer, 1969, 91), pero los métodos usados eran de carácter cualitativo. Estudiaron a los campesinos polacos en Polonia y analizaron el proceso de la inmigración y la adaptación en Estados Unidos, sirviéndose de cartas personales y de relatos biográficos. "El campesino polaco" es una de las obras sociológicas más importantes de nuestro siglo.

Según Blumer (1969, 89-91), este estudio supone un intento de sentar sobre nuevas bases el conjunto de la teoría y de la investigación en ciencias sociales, en base a

cuatro consideraciones:

- (1) Pretenden diseñar un **enfoque adaptado a la vida en una sociedad compleja**, que tenga en cuenta el problema del control social, que para Blumer es la prueba de validez del conocimiento científico.
- (2) Es necesario dar con un enfoque que se acomode al carácter exclusivo que posee la **interacción humana**; esto significa que el elemento objetivo depende de la receptividad y de la inclinación del actor social.
- (3) Los autores han concebido los medios adecuados para captar el **factor subjetivo** y para estudiarlo en su interacción con el **factor objetivo**. El método idóneo consiste en los documentos personales (por ej., las cartas), que constituyen registros objetivos a los cuales nos podemos remitir cuantas veces queramos.
- (4) Finalmente, Thomas y Znaniecki son conscientes de la necesidad de un **marco teórico** para el estudio de la vida social.

2.3.3. El interaccionismo simbólico.

La expresión "interaccionismo simbólico" fue acuñada de manera informal en 1937 por Blumer para designar "un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre" (Blumer, 1969, 1). Entre los autores que han contribuido a la consolidación de este enfoque o que lo han usado figuran G. H. Mead, Dewey, W. I. Thomas, F. Znaniecki (los autores de "El campesino polaco"), R. E. Park, W. James, C. H. Cooley, J. M. Baldwin, R. Redfield y L. Wirth. Según Blumer (1969, 1), el autor que puso los cimientos de esta corriente y que la influyó más poderosamente fue Mead y el propio Blumer se atribuye para sí mismo las aportaciones metodológicas que ha realizado a la doctrina interaccionista, aunque tanto Mead como Blumer fueron fundamentalmente teóricos y no realizaron investigaciones de campo. El interaccionismo tiene una estrecha continuidad respecto de la Escuela de Chicago (sobre el interaccionismo simbólico, cf. Woods, 1992; Esteve et al., 1993; Lapassade, 1991, 18-21; Blumer, 1969, 1-67; Martínez Sánchez, 1986. Sobre Blumer, cf. Schwartz y Jacobs, 1984, 47-49. Sobre G. H. Mead, cf. Blumer, 1969, 45-57; Abbagnano, 1988, VI, 103-116; Schwartz y Jacobs, 1984, 42-47).

El pensamiento de Mead se considera el núcleo fundamental del interaccionismo. Mead fue compañero de Dewey en la universidad de Chicago y ambos desarrollaron su filosofía en colaboración mutua. Para Mead es importante el concepto de "**condicionalidad bicontinua**" (cf. Abbagnano, 1988, VI, 104). Entre condición y condicionado, la relación de determinación no va sólo del primero al segundo, sino a la inversa, de manera que la condición misma resulta condicionada por su condicionamiento. Se trata de un concepto próximo al de **transacción** de Dewey, que hemos mencionado anteriormente, pero que en Mead adquiere una vigorosa y aguda expresión. De aquí se deduce una nueva visión del organismo y del ambiente:

El organismo es, en cierto sentido, responsable de su ambiente y como organismo y ambiente se determinan uno a otro y son recíprocamente dependientes en cuanto a su existencia, de ello se deduce que el proceso de la vida, para ser adecuadamente

comprendido, debe ser considerado en términos de sus interrelaciones (Mead, cit. en Abbagnano, 1988, VI, 113).

Mead ha estudiado con detenimiento la socialidad intrínseca de las personas. Mead distingue el espíritu ("mind") y el **sí mismo** ("self"). El espíritu es la capacidad de emplear **símbolos**. La persona es un tipo de organismo que puede tenerse a ella misma por objeto, estableciendo un **diálogo interno** consigo misma. Para Mead, esta es una de las claves de la capacidad de comprensión y de simbolización humanas. Así pues, la persona es un "sí mismo". Este sí mismo está compuesto de dos elementos. Uno es el **mí** ("me"). El mí está constituido por las actitudes de los demás que uno asume como propias y está relacionado con la institución y con la influencia institucional. Otro elemento del sí mismo es el yo ("I"), es decir, la respuesta de la persona a las actitudes de los demás. El yo constituye el aspecto original y libre de la persona. La relación entre el yo y el mí es para Mead la **personalidad**. La acción limitadora que ejerce el mí sobre el yo es el **control social**. Finalmente, según Mead, la sociedad humana resulta de la existencia del espíritu, en tanto capacidad de simbolización, y de la dinámica del yo y del mí (cf. Woods, 1992; Abbagnano, 1988, VI, 114-116). Esta concepción de la sociedad pone el acento más en las relaciones procesuales de la interacción incesante entre los "yos" y los "tús" que en los aspectos estructurales propios de otras teorías sociales (cf. Schwartz y Jacobs, 1984, 46). Según Abbagnano (1988, VI, 116), las ideas básicas de la filosofía social de Mead son la nueva comprensión de la relación entre el individuo y la sociedad y la capacidad de iniciativa de la persona.

El gran sistematizador de la obra de Mead ha sido Blumer. Según este autor (cf. Blumer, 1969, 45-57, a quien seguimos en el desarrollo de los cinco conceptos que se detallan), el enfoque de Mead se puede comprender adecuadamente mediante la discusión de **cinco conceptos**: el sí mismo; el acto o acción social; la interacción social; los objetos; y la acción conjunta.

El **sí mismo** supone la posibilidad, como hemos dicho ya, de que la persona se puede poner a ella misma como objeto. Aquí hablamos de un proceso y no de una estructura (como en el caso, por ej., de los elementos que configuran una teoría psicológica de la personalidad). Sólo el proceso reflexivo del sujeto humano es capaz de crear y de constituir el sí mismo.

La **acción** se configura en el enfrentamiento con el mundo, y no en función de unos factores o de una estructura preexistentes. De aquí se infiere la concepción de un organismo activo.

La **interacción social** puede ser **simbólica** y **no simbólica**. La interacción de carácter simbólico implica dos elementos: la **interpretación**, es decir, el descubrimiento del significado que entrañan las acciones o los comentarios ajenos, y la **definición**, o sea, la transmisión de indicaciones sobre cómo actuar. Para Mead, la interacción simbólica es un proceso formativo, incesante (esto nos recuerda a Gadamer; de paso diremos que no son pocos los puntos de contacto que podríamos descubrir al comparar las obras de Mead y de Gadamer) y que abarca toda la gama de formas asociativas, como el conflicto, la

cooperación, la explotación, el consenso, la indiferencia y la discrepancia.

El **objeto** es todo aquello que puede señalar o a lo cual puede hacerse referencia. La naturaleza del objeto no es algo intrínseco al mismo, sino que consiste en el significado que encierra para quien lo considera como tal objeto. Los objetos son productos sociales.

La **acción conjunta** (Blumer prefiere este término al de "acción social", usado por Mead) no se reduce a un patrón común o idéntico de comportamiento por parte de los participantes, sino que es un acto individual y distintivo. La sociedad es un proceso incesante de acción y no meramente una determinada estructura de relaciones. Por eso, el elemento decisivo en el estudio de lo social es la acción conjunta, no la acción individual. La acción conjunta posee una trayectoria y una historia. Normalmente, esta acción tiende a ser fija, estable y repetitiva, pero lo es en virtud del común reconocimiento o definición que le otorgan a la misma los actores sociales.

Según Blumer (1969, 54-57), del análisis de estos cinco conceptos de Mead se desprenden dos importantes consecuencias. La primera consiste en que tenemos que **abandonar la concepción del organismo como algo meramente respondiente**, punto de vista muy influyente en la psicología y sociología contemporáneas. La segunda consiste en que para reconsiderar de manera adecuada los estudios sociales debemos **adoptar el punto de vista del actor social**:

El estudio de la acción debería hacerse desde la posición del agente. Puesto que es éste quien la confecciona basándose en lo que percibe, interpreta y enjuicia, habría que ver la situación operativa como la ve el actor, percibir los objetos como él los percibe, asumir su significado en función del que poseen para él, y seguir la línea de conducta del agente tal y como éste la organiza. En suma, habría que asumir el papel del actor y contemplar su mundo desde su punto de vista (Blumer, 1969, 54).

El legado de Mead y de los demás autores interaccionistas fue entendido de diferentes maneras. Existen, básicamente, dos escuelas dentro de la corriente interaccionista: la **Escuela de Chicago**, encabezada por Blumer, partidaria de un enfoque cualitativo y procesual en el estudio de la vida social y la **Escuela de Iowa**, liderada por M. Kuhn. Este autor defiende que el comportamiento está determinado socialmente, que existen estructuras estables y no sólo procesos (el sí mismo, por ej., sería una de ellas) y que es posible un abordaje metodológico cuantitativo y experimental en el estudio de la sociedad. (cf. Esteve et al., 1993, 63-66).

Por nuestra parte, no vamos a desarrollar esta disputa y nos vamos a limitar a presentar las principales ideas de Blumer y de otros autores de orientación cualitativa. Según Blumer (1969, 2-44), el interaccionismo se basa en tres premisas:

- (1) El ser humano orienta sus actos hacia las cosas (entendidas en sentido amplio: objetos físicos, personas, instituciones, actividades y situaciones de todo tipo) en función de lo que éstas **significan** para él. Los psicólogos y los sociólogos han evitado reconocer esta premisa, puesto que el comportamiento humano ha sido

entendido como el producto de los diferentes factores que influyen en las personas. De esta manera, los significados son o evitados o englobados en factores estructurales.

- (2) El origen del significado no está ni en la realidad de las cosas ("**realismo**") ni en la mente de los sujetos ("**psicologismo**"), sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos. Esto es, **el significado es un producto social**, una creación que surge en la medida en que los individuos interactúan entre sí, definiendo sus actividades. Desde esta perspectiva, Blumer plantea su filosofía como una **síntesis entre realismo e idealismo**.
- (3) La utilización del significado por la persona que actúa se produce a través de un **proceso de interpretación**, que consta de dos etapas. En primer lugar, el agente, mediante un proceso social interiorizado, debe señalara a sí mismo las cosas a las que otorga significado. En segundo lugar, y como resultado de este proceso de atribución de significados, el agente selecciona, verifica, elimina o reagrupa los significados, en función de la situación en que se encuentra y del curso de su acción.

En opinión de Blumer (1969, 16ss.), del interaccionismo se derivan unos **principios metodológicos** de lo que este autor llama la ciencia empírica. Ésta presupone la existencia de un mundo empírico, y este mundo debe ser el elemento central de la investigación. Blumer enuncia tres principios de carácter general. En primer lugar, la metodología debe abarcar la investigación científica en su totalidad, y no algún aspecto o fase. En segundo lugar, dado que la realidad existe en el mundo empírico y no en los métodos empleados, hay que descubrirla examinando ese mundo, y no a través de los análisis de los métodos utilizados. En tercer lugar, el acercamiento al mundo empírico debe realizarse sin esquemas teóricos a priori, pero teniendo en cuenta que el investigador posee una serie de estereotipos comunes y de imágenes preconcebidas que deben ser sometidos a prueba y revisados mediante un esfuerzo constante y consciente.

Para Blumer (1969, 30-35), la **metodología** derivada del interaccionismo debe tener dos partes fundamentales. La primera es la **exploración**. El estudio exploratorio permite conocer de manera extensa y profunda el mundo empírico objeto de estudio así como desarrollar y situar mejor la investigación. Por su carácter flexible, la investigación exploratoria no está sujeta a técnicas particulares. La segunda parte de la metodología es la **inspección**. Blumer entiende por inspección un examen profundo del contenido empírico en cuestión dirigido al análisis de ese contenido y de las relaciones entre sus elementos.

Las ideas de Blumer, de las que sólo hemos ofrecido un apretado resumen, contienen una enorme riqueza de perspectivas y de matices. Su pensamiento ha influido de manera decisiva el curso posterior del enfoque interaccionista y, más en general, de las posturas cualitativas.

Entre los autores que podemos situar en una perspectiva interaccionista mencionamos a H. S. Becker, a Glaser y Strauss (creadores de la teoría fundamentada), a Denzin y al sociólogo británico Woods. Sobre este último trataremos al desarrollar las corrientes etnográficas.

H.S. Becker ha realizado (en colaboración con otros autores) importantes investigaciones de campo desde el enfoque interaccionista. Por su importancia en la historia de los métodos cualitativos vamos a comentar el estudio de Becker (en colaboración con Geer, Hughes y Strauss) sobre la cultura estudiantil en la Facultad de Medicina de la universidad de Kansas (cf. Becker et al., 1961). Los autores de esta monografía afirman que en un sentido, el estudio realizado no tiene diseño, porque parte de un foco muy abierto, que evoluciona a lo largo de la estancia en el campo. Pero, por otra parte, si entendemos por diseño ideas como orden, sistema y consistencia, entonces el estudio sí tiene diseño. Los autores parten, como hemos dicho, del interaccionismo simbólico y pretenden estudiar el nivel y dirección del esfuerzo académico de los estudiantes. Para ello, conciben el centro educativo analizado como un sistema u **organismo social**, dentro del cual los diferentes elementos se influyen mutuamente. El foco de atención del análisis son los fenómenos que provocan tensiones y conflictos de grupo, puesto que los autores suponen que en estas situaciones se revelan mejor los elementos básicos de las relaciones sociales (Becker et al., 1961, 17-32). Los **métodos** usados incluyen la observación participante (realizada a lo largo de varios años) y las entrevistas. Los registros de las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas fueron mecanografiados a lo largo de cinco mil páginas, y este material cualitativo fue analizado para tratar de descubrir los patrones dominantes que constituían la cultura de los estudiantes. Siguiendo uno de los conceptos interaccionistas, los autores trataron de describir las **perspectivas** de los estudiantes sobre el nivel y la dirección del esfuerzo académico, en las situaciones en que tenían que concentrar todas sus energías en responder a las exigencias de los profesores. Para Becker et al. (1961, 33), las perspectivas son puntos de vista y planes coordinados de acción que las personas siguen en **situaciones problemáticas**. Para la valoración de la confiabilidad de los datos reunidos, este grupo de investigadores distinguió las afirmaciones verbales de las acciones y analizó la ocurrencia de unas y otras según dos aspectos: a) que las afirmaciones y acciones fueran realizadas por los participantes de manera espontánea o que respondieran a requerimientos de los investigadores; b) que las actividades ocurrieran en un contexto individual o de grupo o que, en el caso de las declaraciones verbales, tuvieran lugar sólo ante el observador o en contextos cotidianos de interacción en grupo (Becker et al., 1961, 43). Las aportaciones de este estudio, por su amplitud, rigor y creatividad, son muy importantes.

La **teoría fundamentada** es una teoría de "alcance medio" (según la distinción de Merton), que pretende su enraizamiento en el trabajo de campo pero que aspira a conseguir formulaciones teóricas plenamente validadas (sobre esta corriente, cf. Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990; Strauss y Corbin, 1994; Schwartz y Jacobs, 1984, 49-56). El libro inicial de Glaser y Strauss (1967) se propuso legitimar la investigación cualitativa insistiendo en la idea de que es posible compatibilizar un enfoque **inductivo** y fundamentado en la realidad empírica del escenario social con la adecuada **verificación** de los hallazgos realizados. Otro de los objetivos de Glaser y Strauss fue promover el desarrollo de teorías alternativas a los planteamientos estructuralistas y funcionalistas como los de Parsons, Merton y Blau (cf. Strauss y Corbin, 1994, 275). El intento de **síntesis** que pretende la teoría fundamentada entre validez científica y rigurosidad metodológica, por un lado, y enraizamiento en la realidad empírica, por otro

lado, se explica por la trayectoria de sus dos creadores. Strauss procede de la universidad de Chicago y se formó en el enfoque interaccionista, con su insistencia en la necesidad de la estancia en el campo, el papel activo de las personas y el carácter evolutivo de la experiencia. Glaser estudió en Columbia y fue influido por Lazarsfeld; esto le llevó a una preocupación por los procedimientos rigurosos, la codificación y la verificación (cf. Strauss y Corbin, 1990, cap. 1).

Una teoría fundamentada (en este apartado, seguimos a: Strauss y Corbin, 1990; Schwartz y Jacobs, 1984, 49-56) es la que se deriva inductivamente del estudio de un fenómeno determinado. Es descubierta, desarrollada y verificada de manera provisional mediante la recogida y el análisis de los datos relativos al fenómeno estudiado. Es un método de investigación cualitativo, junto a la etnografía, las historias de vida, el enfoque fenomenológico y el análisis conversacional. En la teoría fundamentada tienen una gran importancia los llamados **conceptos sensibilizadores** y la **sensibilidad teórica**. Ésta última se refiere a una cualidad personal del investigador e indica una sutileza del significado de los datos. Tiene que ver con la capacidad de "insight". Los prejuicios del investigador se manejan como conceptos sensibilizadores (este término procede de Blumer) y se utilizan para encontrar aspectos novedosos en el campo, siendo abandonados posteriormente. En esta corriente de investigación la codificación juega un importante papel. Pero se trata de una codificación abierta y permanentemente revisable, realizada en paralelo a la recogida y al análisis de los datos, bajo un enfoque de retroalimentación constante. Los procedimientos de codificación están diseñados para construir teoría, para dotar de rigor al proceso investigador, para ayudar al analista a vencer los sesgos y para generar una teoría explicativa rica y enraizada en la realidad. El objetivo último es elaborar una teoría de carácter abstracto, inferida progresivamente de la realidad estudiada. La teoría fundamentada ha propiciado la realización de una gran cantidad de estudios sobre la conducta personal, las interacciones sociales, las organizaciones y las instituciones (cf. Strauss y Corbin, 1994, 275-276).

En la actualidad, uno de los autores interaccionistas más influyentes es Denzin, coeditor de un reciente manual sobre investigación cualitativa. Denzin se ha propuesto en diferentes trabajos teóricos y de investigación resituar el interaccionismo. Por eso prefiere hablar de **interaccionismo interpretativo** (cf. Denzin, 1989; Denzin, 1994; Schwandt, 1994, 124-125). Denzin considera insuficiente la versión interaccionista de Mead-Blumer a causa del realismo empírico ingenuo, de la concepción romántica del otro y de una filosofía social conservadora. Denzin es partidario de desarrollar una visión postmoderna del interaccionismo. Para ser más autoconsciente, el interaccionismo debe de abrirse a las aportaciones de la filosofía postestructural, en particular a los estudios feministas y culturales. El lenguaje y la actividad de los actores sociales y del propio investigador han de ser leídos desde las situaciones concretas biográficas, existenciales, de género y de clase social. Los problemas ligados al self, a la emocionalidad, al poder, a la ideología y a la sexualidad deben de convertirse en el centro de preocupación interpretativa del interaccionismo. Como vemos por estas ideas de Denzin, actualmente el interaccionismo se está redefiniendo mediante la incorporación de la problemática existencial, subjetiva y política de las corrientes más novedosas de los estudios sociales.

2.3.4. La fenomenología social.

A partir de la década de los sesenta experimentó un considerable auge la fenomenología social (sobre esta perspectiva, cf. Marjoribanks, 1993, 5266-5270; Abercombrie et al., 1984, 224-225; Holstein y Gubrium, 1994, 262-264. Sobre la obra de Schutz, cf. Campbell, 1981, 228-259; Beltrán, 1988, 145-151; Schwandt, 1994; Lapassade, 1991, 67-72; Schwartz y Jacobs, 1984, 251-266. Sobre Berger, cf. Berger y Luckmann, 1966 y Beltrán, 1988, 151-159. Finalmente, sobre la obra de Goffman, cf. Beltrán, 1988, 159-164; Schwartz y Jacobs, 1984, 243-251). Bajo este etiqueta incluimos aquí el trabajo desarrollado por el filósofo A. Schutz. Esta corriente fue continuada, bajo la forma de una sociología del conocimiento, por P. Berger. También tiene un enfoque fenomenológico la obra de E. Goffman, aunque en este autor las posiciones fenomenológicas e interaccionistas forman un todo indisoluble.

La sociología de Schutz podemos ubicarla dentro de la corriente más amplia de las **sociologías interpretativas**. Como **rasgos comunes** a todas ellas se suelen señalar los siguientes: a) oposición al funcionalismo; b) concepción de los individuos como creadores de significados; c) consideración del orden social y de las categorías sociales como elementos problemáticos; d) desconfianza hacia la cuantificación y la utilización de categorías objetivas; y e) preocupación por la transmisión y la adquisición de procesos interpretativos (cf. Marjoribanks, 1993, 5266).

La obra de Schutz, como decíamos, ha experimentado un notable auge en los años sesenta, pero este autor publicó algunos de sus trabajos más importantes en 1932, habiendo pasado casi totalmente inadvertidos a lo largo de tres décadas. Schutz parte de una lectura crítica de Weber, realizada principalmente a la luz de Husserl y de Bergson (Lapassade, 1991. 67). Aquí, como en otras ocasiones a lo largo de nuestra exposición, podemos advertir la variedad de tendencias sociológicas que han encontrado su inspiración en la obra weberiana.

Schutz ha mantenido un enriquecedor diálogo con G. H. Mead, y esto explica que, como apuntábamos anteriormente, la fenomenología y el interaccionismo no sean corrientes aisladas y que incluso resulte algo arbitraria la adscripción de ciertos autores a alguna de las dos corrientes. En todo caso, pensamos que tiene sentido una exposición diferenciada de ambos enfoques.

Schutz parte de Husserl, pero rechaza el trascendentalismo fenomenológico y se mantiene en el nivel empírico, analizando la **experiencia social** (Campbell, 1981, 228-231). El interés básico de Schutz consiste en la consideración de los modos en los cuales los miembros ordinarios de la sociedad constituyen y reconstituyen el mundo de la vida cotidiana. Poniendo de relieve la naturaleza constitutiva de la conciencia y de la interacción, Schutz argumenta que el centro de atención de las ciencias sociales debiera ser las formas a través de las cuales el **mundo de la vida** (en el sentido del mundo experiencial que normalmente damos por supuestos) es **producido y experimentado por**

los actores sociales (Holstein y Gubrium, 1994, 262-263).

Para dar cuenta de estos fenómenos, Schutz se propone analizar la experiencia subjetiva e intersubjetiva de los individuos, mostrando el razonamiento de sentido común que permite a los miembros producir la facticidad del mundo social, es decir, considerarlo como algo consistente y dotado de sentido. En la base de este proceso está la llamada "**actitud natural**", que mantenemos de manera tácita en la vida cotidiana (Campbell, 1981, 230; Lapassade, 1991, 69; Schwartz y Jacobs, 1984, 256-257). En este análisis del mundo social, Schutz ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos de simbolización y de las configuraciones significativas de cara a hacer posible la comprensión humana de carácter intersubjetivo. Según Schutz, la conciencia de la vida cotidiana es una conciencia social y se sirve fundamentalmente de las **simbolizaciones lingüísticas**, las cuales posibilitan las **tipificaciones**. Mediante las tipificaciones, los sujetos ordenan, clasifican y pautan la compleja realidad del mundo social.

Al igual que otros autores orientados cualitativamente, Schutz ha resaltado la radical diferencia entre los objetos de conocimiento de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. Schutz resalta:

...la esencial diferencia de estructura de los objetos ideales o elaboraciones mentales constituidos por las ciencias sociales y los constituidos por las ciencias naturales... El mundo de la naturaleza que examina el naturalista, "no significa" nada para sus moléculas, átomos ni electrones. Sin embargo, el campo de observaciones del sociólogo, especialmente la realidad social, tiene un sentido específico y una estructura de pertinencias para los hombres que viven, actúan y piensan en él. Mediante un conjunto de ideas vulgares, han preseleccionado y predescifrado este mundo, que sienten como la realidad de su vida cotidiana. Son estos objetos ideales los que determinan su conducta, motivándola. Los objetos ideales elaborados por el sociólogo a fin de captar la realidad social han de basarse en los objetos ideales elaborados por el sentido común de los hombres que viven su vida cotidiana en su mundo social (Schutz, cit. en Cicourel, 1964, 82).

Como podemos deducir de esta cita, Schutz se alinea con las posiciones epistemológicas cualitativas de orientación radical, dado que entiende que no es posible la investigación social si se ignora el mundo subjetivo de los actores y el modo en que se constituye ese mundo en la interacción social. Según Cicourel (1964, 83-87), el problema metodológico planteado por Schutz consiste en que el investigador social debe operar en un doble plano: el de su sistema de creencias de sentido común y el de su teoría científica. Para salvar este escollo, aparentemente contradictorio, Schutz defiende que el esquema de selección y de interpretación del observador debe estar determinado por la actitud científica, abandonada temporalmente para ser recuperada después. Esto permitiría compatibilizar la existencia y el uso de una teoría científica por parte del investigador (teoría que para Cicourel debe ser una teoría de los objetos, del modelo de actor social o del tipo supuesto de orden social) con la conveniencia de que el investigador se sitúe, también, en el sistema de pertinencias de sentido común de los participantes. Sólo de esta forma, según Cicourel (1964, 84-85), podemos salvar el escollo de quedar atrapados en las ideas vulgares que normalmente utiliza el sociólogo. Otra consecuencia de este planteamiento es que aunque se adopte el punto de vista del actor, esto no significa que

deban de emplearse los métodos de prueba del actor, puesto que dichos métodos forman parte del sentido común cotidiano y no han sido objeto de problematización y sus propiedades no han sido aclaradas convenientemente.

Para concluir con Schutz, recordaremos que para la sociología fenomenológica la estructura social es producida por la actividad de los sujetos y por las interpretaciones que éstos llevan a cabo, aunque esto no implica descuidar la **facticidad coercitiva del mundo social e institucional**. Al insistir, como otras corrientes cualitativas, en la autonomía del individuo como elemento activo del sistema social, la perspectiva fenomenológica se sitúa en la órbita de las teorías que se proponen, como dice Beltrán (1988, 149), rescatar al sujeto y a la conciencia para tomarlos como los principales referentes de la ciencia social.

En la obra de Berger encontramos una continuación de los principales elementos del pensamiento de Schutz. En el libro que Berger escribió en colaboración con Luckmann (cf. Berger y Luckmann, 1966), y que ha tenido una profunda influencia a lo largo de las tres décadas que han transcurrido desde su publicación, encontramos bosquejada una perspectiva fenomenológica contextualizada en el marco más amplio de una sociología del conocimiento. Berger y Luckmann insisten en que ellos se sitúan en el plano de la teoría sociológica, y no de la metodología (Berger y Luckmann, 1966, 30). Estos autores pretenden realizar una síntesis entre Weber (con su insistencia en el significado subjetivo de la acción social) y Durkheim (para quien los hechos sociales poseen una facticidad coercitiva de carácter objetivo). Junto a estos autores la obra revela la omnipresente influencia de Schutz. Berger y Luckmann también acuden al pensamiento de G. H. Mead (para poner a este autor en relación con Durkheim) y de Marx, del cual recuerdan su afirmación de que la conciencia del hombre está determinada por su ser social. El problema central que pretenden abordar los autores de **La construcción social de la realidad** consiste en el análisis de la **relación entre el pensamiento humano y el contexto social** en el que ese pensamiento se origina (Berger y Luckmann, 1966, 11, 16-18, 32 y 35). Berger y Luckmann analizan en este libro, siguiendo las aportaciones de Schutz, la interacción social en la vida cotidiana, caracterizada por los **esquemas tipificadores**, los cuales permiten a los actores sociales una tipificación compartida de determinadas acciones habituales. En realidad, la **estructura social** no es sino la suma total de estas tipificaciones (cf. Beltrán, 1988, 152-153). Como ya hemos puesto de relieve en el capítulo primero, estos autores conceden una importancia primordial al **lenguaje** como herramienta de **atribución de significados** y de **objetivación de la experiencia** (cf. Berger y Luckmann, 1966, 52ss.).

Berger y Luckmann se muestran muy preocupados por elaborar una teoría social que tenga en cuenta la experiencia subjetiva, pero que, a la vez, considere a la sociedad como una realidad objetiva. "El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada..." (Berger y Luckmann, 1966, 83). Esta realidad objetiva ejerce una influencia real sobre los individuos, que viven su biografía en el marco de las instituciones:

Un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historia

que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte. Esta historia de por sí, tiene un carácter de objetividad. La biografía del individuo se aprehende como un episodio ubicado dentro de la historia objetiva de la sociedad. Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están **ahí**, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no: no puede hacerlas desaparecer a voluntad (Berger y Luckmann, 1966, 82).

Desde nuestro punto de vista, la **posición dialéctica** de Berger y Luckmann, evidenciada en la doble atención que su teoría sociológica presta al sujeto y a la estructura social, salva los eventuales peligros de una comprensión social en términos de un reduccionismo psicologista, reduccionismo que, según Beltrán (1988, 151 y 159), está presente en la obra de Schutz y, en mayor medida, en la de Goffman.

De especial interés resulta, a nuestro juicio, el tratamiento que los autores dan al problema de la **internalización** y de la **identidad** en el marco de la estructura social. El análisis **micro-sociológico** de los fenómenos de internalización debe tener siempre como trasfondo, dicen los autores, una comprensión **macro-sociológica** de sus aspectos estructurales. Esta afirmación la aplican al problema de la identidad: "La identidad constituye... un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales" (Berger y Luckmann, 1966, 216). La identidad es, pues, un fenómeno que debemos entender en el marco de la compleja relación entre el individuo y la sociedad. No podemos penetrar en la cuestión de la identidad a menos que la ubiquemos en el mundo que la configura y que la envuelve (Berger y Luckmann, 1966, 217). Como conclusión de su influyente trabajo, los autores afirman que el análisis del papel que desempeña el conocimiento en la dialéctica entre individuo y sociedad (o entre identidad personal y estructura social) proporciona un enfoque importante, de gran relevancia para diferentes áreas de la sociología. Para superar las reificaciones que encierran el sociologismo y el psicologismo, las ciencias sociales precisan de una perspectiva dialéctica, capaz de dar cuenta de las relaciones entre realidad social y existencia individual. Un punto de partida de una tal perspectiva consiste en entender la realidad humana como realidad construida socialmente (Berger y Luckmann, 1966, 228-233).

En la obra del sociólogo E. Goffman encontramos no sólo una preocupación de carácter teórico, sino también una serie de estudios empíricos llevados a cabo en diferentes ámbitos, si bien bajo un enfoque informal y poco disciplinado desde el punto de vista metodológico. El propósito de Goffman es estudiar la vida y la interacción cotidianas poniendo de manifiesto las normas implícitas que gobiernan los contactos interpersonales, sobre todo en los lugares públicos. De esta manera, Goffman ha evidenciado una zona de la vida práctica que está ahí, pero que no ha sido sometida a un estudio explícito ni ha sido objeto del interés de los especialistas en ciencias sociales. En este enfoque, como apuntábamos antes, Goffman ha sido influido tanto por la fenomenología como por el interaccionismo. La perspectiva que ha utilizado para dar cuenta del análisis social es la de la representación teatral. Por eso, su sociología es una **sociología dramática** o dramaturgica (Beltrán, 1988, 159).

Las parcelas de la vida diaria que han sido objeto del interés de Goffman son las siguientes: a) la **presentación del yo**, esto es, las técnicas por las cuales los individuos y los grupos proyectan imágenes de sí mismos y de sus acciones a otros; b) una sociología de las "ocasiones", es decir, las reglas que rigen la conducta mutua en los encuentros "cara a cara"; c) el trabajo facial, una estrategia concertada de acciones verbales y no verbales a través de la cual el sujeto expresa su evaluación de una determinada situación, de los demás sujetos presentes y de él mismo; y d) los **estigmas**, o sea, el manejo de etiquetas y características que deterioran la identidad individual. Goffman también ha realizado una importante contribución a la comprensión de la dinámica de lo que ha llamado instituciones totales, en el seno de las cuales se configuran todos los aspectos vitales de los individuos. La sociología de los hospitales, de las cárceles y de todo tipo de internados ha sido influenciada de manera decisiva por este autor. En una de sus obras, se propuso:

aprender acerca del mundo social de los internados en un hospital, tal como este mundo es subjetivamente experimentado por ellos... cualquier grupo de personas desenvuelve una vida propia que llega a tener sentido y a ser razonable y normal cuando uno se aproxima lo bastante a ella; y una buena forma de conocer cualquiera de esos mundos es someterse, en compañía de sus miembros, a la experiencia diaria del pequeño acontecer a que ellos están sujetos (Goffman, cit. en Beltrán, 1988, 159).

En este texto encontramos una excelente definición de la actitud fenomenológica, guiada por el intento, en el cual está implicada la propia subjetividad del observador, de comprender, desde dentro, la vida individual y social.

Una de las corrientes derivadas de la fenomenología es la etnometodología, sobre la cual trataremos a continuación.

2.3.5. La etnometodología.

La etnometodología es una corriente de la sociología norteamericana que nació en los años sesenta en torno a la obra de H. Garfinkel (el estudio fundacional de la corriente data de 1967), autor situado en la tradición fenomenológica. La etnometodología, más que una teoría constituida, es una perspectiva de búsqueda y una nueva postura epistemológica (Pérez Serrano, 1994a, 49; Coulon, 1988, 65; Coulon, 1993). La etnometodología tiene por objeto el estudio empírico del razonamiento práctico y de los modos en que las personas dan sentido a lo que les ocurre, sobre todo cuando hablan entre sí (Campbell, 1981, 252).

En este epígrafe vamos a comentar algunas características de este enfoque (cf. Pérez Serrano, 1994a, 47-58 y 62-66; Coulon, 1988; Coulon, 1993; Holstein y Gubrium, 1994. Sobre Garfinkel, cf., además, Beltrán, 1988, 164-168; Lapassade, 1991, 72-93; Schwartz y Jacobs, 1984, 268-287; Campbell, 1981, 251-258. Sobre Cicourel, cf. Cicourel, 1964; Schwartz y Jacobs, 1984, 287-301). En el siguiente epígrafe, que trata del análisis sociolingüístico del discurso, trataremos de la llamada etnografía constitutiva de H. Mehan, aunque la obra de este autor procede del movimiento etnometodológico de la

llamada segunda generación (la primera sería la de Garfinkel, fundador del movimiento, y Cicourel).

Como precursoras de la etnometodología, se suelen citar las siguientes influencias: la obra de T. Parsons (Garfinkel realizó el doctorado en el departamento dirigido por Parsons), la fenomenología de Schutz y el interaccionismo simbólico (Pérez Serrano, , 1994a, 51-53; Lapassade, 1991, 72-73). El inspirador del movimiento, como hemos dicho , es Garfinkel, aunque Cicourel colaboró con él desde 1955 en adelante. La etnometodología tiene por objeto el estudio de los **métodos empleados por las personas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas**, analizando de manera cualitativa las pautas de interacción social. El orden social no se entiende de una manera normativa, sino más bien como una **producción significativa de los agentes sociales**. Para Garfinkel también forma parte del objeto de esta corriente el razonamiento sociológico práctico (cf. Pérez Serrano, 1994a, 51). Según Garfinkel, la realidad social siempre es construida. Esta construcción se lleva a cabo en la llamada **sociología profana**, pues todos los actores son sociólogos en estado práctico que han de dar razón de su situación social, pero también en la **sociología profesional**. Para Garfinkel, en el razonamiento sociológico profesional se encuentra, escondido y disimulado, el procedimiento profano y de sentido común. Estas ideas vulgares que operan en el sociólogo son lo **"no pensado" de la sociología científica**. La etnometodología también pone en evidencia que los métodos de la sociología científica conducen a una distorsión fundamental de la realidad estudiada (Lapassade, 1991, 75).

Los métodos empleados por Garfinkel implican un **procedimiento de fractura**, en el sentido de que pretenden suspender o cuestionar el curso convencional de la acción para poder dar cuenta de las reglas y de las normas sociales construidas en el curso de la interacción. Entre los procedimientos de fractura se encuentran el experimento disruptivo (la interrupción deliberada de una rutina social establecida y ver qué ocurre) y el análisis conversacional (es decir, el análisis de la conversación, teniendo en cuenta el contexto de referencia) (Pérez Serrano, 1994a, 55-56).

Como **ejemplo ilustrativo**, citaremos el experimento realizado por Garfinkel para demostrar cómo los sujetos intentan dar un sentido coherente a hechos que son azarosos y que no poseen significado alguno. Un cierto número de estudiantes fue informado de que el departamento de psiquiatría de la universidad desarrollaba una investigación sobre nuevas formas de orientación psicológica para aconsejar a las personas sobre sus problemas personales. Así, los estudiantes son invitados a participar en la experiencia, planteando algunos de sus problemas más importantes y beneficiándose de los consejos de un supuesto psicoterapeuta. Al acudir a la entrevista, los estudiantes comienzan a describir sus problemas, y una persona que no pueden ver les contesta a cada cuestión con los monosílabos "sí" o "no". Esta persona no es un psicólogo, sino un colaborador de Garfinkel y las respuestas emitidas no guardan relación con las preguntas planteadas, sino que han previamente seleccionadas y responden a una secuencia azarosa. Como los estudiantes no saben nada de esto, toman los consejos emitidos por los de un verdadero psicoterapeuta y fabrican una interpretación global del problema para integrar en ella las respuestas de los supuestos orientadores (cf. Lapassade, 1991, 82-85). En el mismo

sentido de este estudio, Garfinkel describió la construcción del significado ligado a lo masculino y a lo femenino en el famoso **caso "Agnes"**, una persona que anatómicamente es un hombre, pero que se siente mujer desde la infancia y que, simplemente, considera que le sobra el pene. Garfinkel no cuestiona a Agnes, sino que se inserta en el discurso de ésta para tratar de comprender la construcción social y cultural del género (cf. Lapassade, 1991, 87-89).

La corriente etnometodológica guarda un estrecho paralelismo con el **análisis institucional**, pues la dinámica entre lo instituyente (el carácter subjetivo y productivo de los sujetos) y lo instituido (el peso de la institución y de los elementos objetivos de la vida social) guarda un gran paralelismo con la postura etnometodológica de considerar la creación y construcción de significados sociales (cf. Lapassade, 1991; Coulon, 1988; López Górriz, 1994, 165-279).

Junto a Garfinkel, otro de los autores de esta corriente es A. Cicourel, autor en 1964 de una importante obra sobre el método y la medida en sociología. Según Cicourel, la teoría sociológica no puede ignorar los argumentos de Weber y de Schutz sobre la perspectiva subjetiva del actor. Pero para Cicourel, **la teoría no puede formularse con independencia del método que le da sentido y que la constituye** (en esto difiere de Berger y Luckmann, cuya obra es meramente teórica). Por eso, el libro mencionado (cf. Cicourel, 1964; este autor redactó un prólogo específico para la edición española del libro, que es de 1982) plantea **la teoría y el método de la investigación sobre el terreno**, discutiendo los problemas epistemológicos, y no sólo los técnicos, de la entrevista, del cuestionario, del análisis de contenido, del lenguaje y de los proyectos científicos. Para Cicourel, los procedimientos matemáticos de las ciencias sociales configuran determinadas representaciones de los seres humanos que son producto de los procedimientos mismos. Cicourel afirma que los **métodos estadísticos** "empacan a la gente en envases matemáticos y después descubren las características de sus propios paquetes como la característica de la gente que está dentro de ellos" (Cicourel, cit. en Schwartz y Jacobs, 1984, 297).

Las investigaciones etnometodológicas han tratado de **temas educativos** con frecuencia (cf. Pérez Serrano, 1994a; Coulon, 1988). La primera obra en etnometodología de la educación fue llevada a cabo por Cicourel (en colaboración con Kitsuse) en 1963 y trató sobre la **toma de decisiones educativas por parte de los orientadores escolares** (sobre esta investigación, cf. Coulon, 1988, 77-80). Para Cicourel, la escuela constituye un mecanismo de diferenciación social, pero esta diferenciación no tiene un carácter estructural, sino que se construye en la interacción por parte de los sujetos implicados, como los padres, los estudiantes, los administradores, los profesores, los orientadores y otro personal de apoyo. Cicourel y Kitsuse llevaron a cabo una investigación mediante entrevistas sobre las prácticas de evaluación junto a la orientadora de un centro escolar, examinando sobre todo los criterios que esta orientadora utilizaba para clasificar las ejecuciones de los alumnos. La orientadora empleaba cinco categorías para clasificar a los estudiantes, que iban de excelente a malo. Según la orientadora, la adscripción a alguna de estas categorías estaba en función de las aptitudes de los alumnos, determinadas por el rendimiento objetivo de un test y por las calificaciones escolares. En el

curso de la investigación, los autores comprobaron que la orientadora tenía una imagen creada sobre los alumnos, en función de los diferentes subgrupos que según ella conformaban la población estudiantil. Estos subgrupos son descritos en términos de los hábitos sociales de los alumnos, de sus creencias religiosas, de su indumentaria y de sus actitudes de rechazo o de aceptación de la escuela. Al cruzar, en una tabla de doble entrada, los diferentes subgrupos sociales descritos por la orientadora y la evaluación realizada por ella misma se observa una clara superposición, pues el subgrupo número uno (el de los líderes, que participan en todas las actividades escolares y que pertenecen a la Iglesia Metodista) coincide con el grupo de los estudiantes calificados como excelentes por sus supuestas aptitudes. Cicourel y Kitsuse concluyen su trabajo indicando que éste pone de relieve que la progresión de los estudiantes depende de las interpretaciones, de los juicios y de las acciones del personal de la escuela tanto como de la biografía del alumnos, de su adaptación y de su clase social de pertenencia (cf. Coulon, 1988, 77-80).

Estudios similares al de Cicourel y Kitsuse son muy frecuentes en los etnometodólogos de la segunda generación, entre los cuales quizás el más conocido es Mehan.

Para finalizar este apartado dedicado a la etnometodología, queremos poner de relieve que la "**sensibilidad fenomenológica**" está teniendo un peso importante en las ciencias sociales durante los últimos años y que en la actualidad la fenomenología y la etnometodología se están orientando hacia **posiciones postmodernas y derridianas** (cf. Holstein y Gubrium, 1994, 269-270). Pero la discusión de estas derivaciones nos aleja de nuestros objetivos.

2.3.6. El análisis sociolingüístico del discurso y la etnografía constitutiva.

La etnometodología ha tenido desde el principio una preocupación especial hacia el **lenguaje**. El propio Garfinkel, ante el rechazo de los sociólogos, hubo de publicar algunos de sus primeros trabajos en revistas sobre el lenguaje (cf. Lapassade, 1991, 74). El lenguaje es, por otra parte, el principal hilo conductor de la obra de Cicourel, que ha evolucionado hacia lo que él mismo llama la sociología cognoscitiva (cf. Schwartz y Jacobs, 1984, 287-301). La sensibilidad hacia los temas lingüísticos está también presente en Mehan, como mostraremos más adelante. Por eso, creemos que tiene sentido presentar bajo un epígrafe común la derivación etnometodológica de la obra de Mehan y los análisis del discurso. En todos estos enfoques, las temáticas educativas tienen una gran relevancia.

Los estudios que vamos a comentar poseen un enfoque decididamente **interdisciplinar**. Investigadores procedentes de los ámbitos de la **sociología**, la **lingüística**, la **sociolingüística**, la **antropología** y la **psicología** de inspiración socio-cultural convergen en un espacio común enormemente atractivo y que tiene múltiples implicaciones para la investigación social y educativa. En primer lugar vamos a comentar algunos rasgos de la investigación sobre el lenguaje, el discurso y la comunicación. En segundo lugar expondremos los estudios de F. Erickson y de Mehan.

En la temática de la **comunicación** (sobre esta perspectiva, cf. Cazden, 1986; Cazden, 1988; Stubbs, 1978; Young et al., 1992, Mata, 1993; Erickson, 1982; Erickson, 1992. Sobre Mehan, cf. Mehan, 1979; Mehan, 1987; Lapassade, 1991, 157-171; Coulon, 1988) han influido, además de los enfoques etnometodológicos, varias corrientes: los **análisis del contexto**, presentes en la obra de Bateson y de M. Mead; la **etnografía de la comunicación**, desarrollada por antropólogos de orientación lingüística y con métodos de observación participante; los **análisis de la interacción y la presentación del self** de Goffman; el **análisis conversacional** propio de la sociología; y la comprensión de la acción comunicativa en términos de **práctica discursiva** (Habermas, Bourdieu, Foucault, Bakhtin) (cf. Erickson, 1992, 202-203).

Según Young (1992, 4073-4075), la investigación lingüística ha seguido **dos métodos diferentes**. Una orientación, la **empírico-lógica**, se ha preocupado por el desarrollo de categorías objetivas y ha puesto el acento en la generalización de los resultados. Otra orientación, la **interpretativa**, se ha centrado en los aspectos semánticos (el significado de lo dicho) y pragmáticos (la forma en que los participantes usan el lenguaje para interactuar entre sí). Esta tendencia interpretativa está representada en el Reino Unido por D. R. Barnes y en Estados Unidos por Mehan.

Dado que la enseñanza se desarrolla principalmente mediante el lenguaje hablado (y también el escrito), es lógico que exista una abundante bibliografía sobre el lenguaje, la comunicación y el discurso en el aula. De manera abreviada, y siguiendo a Cazden (1986, 627ss.), hablaremos del **discurso del aula**. El comentario de esta temática nos introduce de lleno en el ámbito específicamente educativo, ámbito que es ajeno a buena parte de los autores comentados hasta ahora a lo largo de este capítulo, aunque esto no significa que estos investigadores no hayan influido en la investigación educativa o en la conceptualización de la actividad escolar. Cazden (en lo sucesivo seguimos a Cazden, 1986) comienza comentando los dos tipos de estudios diferentes sobre el proceso de enseñanza: el enfoque de **proceso-producto** (al cual hemos aludido en el capítulo uno) y el enfoque **descriptivo**. Como ejemplo de autor ubicado en el paradigma de proceso-producto podemos citar a Flanders y el análisis codificado de la interacción en el aula. Los enfoques descriptivos e interpretativos sobre el lenguaje en el aula se suelen agrupar bajo la etiqueta de enfoque sociolingüístico. En el origen de este enfoque hay que mencionar los trabajos de D. Hymes, Cazden, Cicourel, Sinclair, Coulthard y Stubbs.

Los **supuestos** del enfoque del discurso son los siguientes (en Cazden, 1986, 632-633):

- (1) La interacción cara a cara, entre docentes y alumnos y entre alumnos, está regida por **reglas específicas del contexto**.
- (2) Las actividades tienen estructuras de participación, con derechos y obligaciones anejos. Los **indicios contextuales**, verbales y no verbales, indican cómo deben entenderse las emisiones. Las **reglas** para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.
- (3) El significado es **específico del contexto**, y el mismo mensaje puede cumplir funciones múltiples.

- (4) A través del tiempo se desarrollan **marcos de referencia** que guían la participación individual. A veces se pueden producir choques entre distintos marcos, explícitos o encubiertos, como consecuencia de la existencia de percepciones diferentes aprendidas con anterioridad.
- (5) La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone **exigencias comunicativas complejas**, tanto a los profesores como a los alumnos.

El aula, como indica Mata (1993, 22), es un escenario socio-cultural de interacción y un contexto organizado según una serie de reglas específicas. El aula es diferente de otros contextos comunicativos, en el sentido de que en ella están presentes, a la par, los modos de expresión oral y escrito. Además, en la clase, la **secuencia comunicativa** no tiene los dos elementos que suele tener en la vida diaria (preguntas y respuestas), sino tres (preguntas, respuestas y evaluación). Para los alumnos, la **competencia comunicativa** presenta un gran problema. Dado que las reglas sobre reparto de los turnos de palabra, sobre el control del habla y sobre las funciones del lenguaje son implícitas y dependen del contexto de cada situación particular, el estudiante debe inferir estas pautas para lograr ser un miembro competente del aula. Esto explica la enorme complejidad de la vida del aula. Al tratarse de un contexto social compartido, la significación no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. El significado, pues (y esto está en consonancia con las ideas de G. H. Mead, de Blumer y de otros autores tratados anteriormente), no se transmite; se construye en un espacio intersubjetivo (cf. Mata, 1993, 24).

Una de las aportaciones del enfoque sobre el discurso en el aula consiste en el análisis de los componentes de la **lección**. Los investigadores describen una secuencia básica compuesta de tres elementos: **iniciación** por parte del docente, **respuesta** del alumno y **evaluación** del docente (cf. Mehan, 1979). Otro de los aspectos estudiados se refiere a los rasgos del registro del habla docente. El habla de control (dirigida al control de la conducta de los estudiantes y al control del habla misma), el léxico especial, los rasgos prosódicos, los indicadores de incertidumbre, el humor y las expresiones de afecto son algunas de las cuestiones sobre las que han investigado los sociolingüistas. Los profesores utilizan el lenguaje con funciones primordialmente metacomunicativas, para mantenerse en contacto con los alumnos. Por ejemplo, para atraer o llamar la atención, controlar la extensión en el uso de la palabra, verificar o confirmar la comprensión, resumir, definir, revisar, corregir o especificar un tema (cf. Stubbs, 1978, 180-182; Edwards y Mercer, 1987).

Existen muchos otros temas sometidos a indagación, como por ejemplo el habla de los alumnos, pero dejamos de lado su discusión y nos limitamos a mencionar algunas ideas sobre las investigaciones de Erickson y Mehan.

De Erickson vamos a comentar su influyente trabajo de 1982 sobre el **discurso del aula como improvisación** y las relaciones entre la **estructura de tareas académicas** (ETA) y la **estructura de participación social** (EPS) (cf. Erickson, 1982). Erickson parte de la conversación entre alumnos y profesor entendida como la

improvisación colectiva del significado y de la organización social. En la tarea escolar, docente y estudiantes recurren a dos bloques de conocimiento sobre el procedimiento a seguir: conocimiento de la ETA y conocimiento de la EPS. La ETA es un conjunto reglado de limitaciones en función de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. El entorno de la tarea académica viene definido por cuatro elementos: a) la lógica de la sucesión temporal de la materia; b) el contenido informativo de los distintos pasos sucesivos; c) las indicaciones del "meta-contenido" sobre los diferentes pasos y las estrategias para completar la tarea; y d) los materiales físicos a través de los cuales se manifiestan las tareas y con los que se llevan a cabo éstas.

La EPS es un conjunto reglado de limitaciones relativo al reparto de derechos y deberes de los miembros que interactúan en el grupo. El ámbito de la tarea de participación social se define en función de cuatro elementos: a) las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase; b) el reparto de derechos y deberes de comunicación entre los miembros; c) la secuencia y distribución temporal de los diversos intervalos funcionales de la interacción; y d) las acciones simultáneas de todos los implicados en la interacción (Erickson, 1982, 326-327). Erickson aclara que sus trabajos asumen la definición weberiana de lo social en términos de la acción que tiene en cuenta las actuaciones de los demás. Este autor analiza la estructura de las lecciones e indica que el habla en las clases se sitúa en un **punto intermedio entre la espontaneidad informal y el ritual formal**. Las lecciones, como hechos de habla, son un **Jano bifronte**, pues por un lado los miembros acuden a las normas culturales comunes de interpretación y actuación que poseen, pero por otro lado deben de estar abiertos a las circunstancias únicas que se presentan en cada ocasión concreta (Erickson, 1982, 337). Según Erickson, al considerar la lección en el marco de la socialización, debemos tener presentes estos dos elementos para dar cuenta de una teoría de la sociedad. Existen tres niveles de organización: la sociedad y la cultura en general, las situaciones específicas y los individuos específicos, así como procesos de relación entre estos niveles. Esta postura permite superar, según Erickson (1982, 338-339), el **contextualismo radical** y el **determinismo del individuo hipersocializado**, tanto en su versión sociológica (Durkheim) como en su versión psicológica (Skinner, Freud).

En una investigación fuertemente influida por el enfoque etnometodológico, y en concreto por Cicourel, Erickson plantea el papel de los orientadores escolares como **gatekeepers** que guardan las puertas de acceso a la movilidad social (sobre esta investigación, cf. Coulon, 1988, 87-90). Erickson analizó (en colaboración con Shultz) ochenta **entrevistas de orientación** celebradas entre un orientador y otros tantos alumnos. El análisis de las grabaciones de estas entrevistas puso de manifiesto que los orientadores no tratan a los estudiantes en base a criterios objetivos y universalistas, sino que diferencian el trato en función de si los estudiantes establecen un buen grado de comunicación, hablando de ellos mismos y de intereses comunes con el orientador. Los estudiantes que logran hacer esto se benefician de una orientación más positiva, mientras que los estudiantes que no lo logran suelen ser desalentados en sus expectativas intelectuales y formativas. Según Erickson, estos hechos revelan que la orientación es una maquinaria institucional oculta, capaz de aprehender en un instante, a través de elementos aparentemente intrascendentes de la presentación del yo (como el

lenguaje, los gestos y la apariencia física), la pertenencia de clase de los sujetos, sobre la cual, aparentemente, se formula el consejo orientador. En las entrevistas de orientación resulta muy importante la actitud inicial que se plantea el orientador en base a los sesgos que pone en marcha. A partir del comienzo mismo de la entrevista, el orientador determina la estructura subsiguiente del encuentro, facilitando el diálogo en unos casos y limitándolo en otros (extractos de dos ejemplos de estas entrevistas se pueden consultar en Mehan, 1987, 127-130).

Los trabajos de Erickson y de sus colaboradores son muy minuciosos y rigurosos desde el punto de vista metodológico y han favorecido el desarrollo de criterios de calidad y de validez de la investigación interpretativa (cf. Erickson, 1986; Coulon, 1988, 90).

El estudio de las interacciones en clase y en otros contextos de la tarea escolar se pone de relieve en la obra de Mehan (sobre este autor, cf. Mehan, 1979; Mehan, 1987; Lapassade, 1991, 157-171; Coulon, 1988, 80-83). Mehan publicó un importante artículo, **Structuring school structure** ("La estructuración de la estructura escolar"), en 1978, que viene a ser el manifiesto fundacional de la **etnografía constitutiva**, enfoque que tiene muchos puntos en común con la orientación etnográfica e interaccionista del sociólogo británico P. Woods (cf. Lapassade, 1991, 157-158). Para Mehan, las estructuras sociales no son fenómenos ya constituidos, sino realizaciones sociales regidos por principios interaccionales. Frente al enfoque convencional que entiende la socialización, siguiendo la tradición durkheimiana, como el proceso por medio del cual se transmite la cultura de una generación a la siguiente, Mehan define la **socialización** como el proceso por el cual las personas se convierten en **miembros competentes** de su comunidad (cf. Lapassade, 1991, 158-159; Mehan, 1979, 126-130).

En un libro muy influyente, Mehan ha discutido el sentido de la etnografía constitutiva, mostrando la utilidad del enfoque para la comprensión y para la mejora de la práctica escolar (cf. Mehan, 1979). A continuación mencionamos las principales aportaciones de este importante trabajo. El capítulo primero de su libro tiene el revelador título de **Looking inside schools** ("Mirando dentro de las escuelas"). Mehan critica los enfoques teóricos y metodológicos que no miran dentro de la escuela. La posición geneticista, la posición de la infancia temprana y la posición económica radical no son capaces de dar cuenta de las diferencias que encontramos dentro de las escuelas. Para Mehan constituye una ironía metodológica el hecho de que los investigadores que dicen estar preocupados por estudiar la influencia de la escolarización no hayan examinado de una manera directa el proceso de la educación. Mehan también cuestiona los **estudios correlacionales**, porque estas investigaciones no consiguen explicar una buena parte de los hallazgos, rara vez proporcionan resultados similares sobre el mismo asunto y producen interpretaciones contradictorias. Los datos reunidos son estáticos, abstractos y probabilísticos. Finalmente, Mehan se distancia de la investigación sobre la **cuantificación de la interacción en el aula** (Flanders), así como de la investigación etnográfica y de los **métodos de campo** de la antropología, porque a su juicio los informes etnográficos poseen carácter anecdótico, porque rara vez proporcionan criterios claros sobre las razones de inclusión o de exclusión de los datos en las explicaciones y porque no conservan el corpus

de material sobre el que está basado el análisis.

La alternativa de Mehan es, como hemos dicho, la etnografía constitutiva, que está caracterizada por estos cuatro rasgos: a) la **recuperabilidad de los datos**, puesto que son grabados en soporte vídeo; b) el **tratamiento comprensivo de los datos**, basado en la inducción analítica; la **convergencia de perspectivas** entre el investigador y los participantes; y d) el **nivel interaccional del análisis**.

La recomendación central de los estudios constitutivos de la escuela es que "hechos sociales objetivos" como la inteligencia de los estudiantes, el rendimiento académico, los itinerarios de la carrera de los estudiantes y los "patrones de conducta rutinarios" así como las disposiciones organizativas de la clase son llevadas a cabo ["accomplished"] en el curso de la interacción entre profesores y estudiantes, orientadores y estudiantes, directores y profesores, etc. En consecuencia, los etnógrafos constitutivos estudian las actividades estructurantes y los hechos sociales educativos que esas actividades contribuyen a constituir, en vez de limitarse a la descripción de patrones recurrentes o a la búsqueda de correlaciones entre variables antecedentes y consecuentes (Mehan, 1979, 18).

Al igual que otros autores comentados anteriormente, Mehan trata de mostrar el modo como los seres humanos constituyen o construyen el mundo social. Citando a Freire, se distancia tanto del **objetivismo** como del **subjetivismo**. Cognición y conducta se reclaman mutuamente. El tratamiento de la cultura en términos puramente cognitivos y puramente comportamentales es una forma de alienación, puesto que separa a la cultura de los modos en que es constituida por la experiencia humana (Mehan, 1979, 129-130).

En su investigación, Mehan analiza, en colaboración con Cazden (que ejerció como maestro de enseñanza primaria durante un curso escolar completo), los registros en video y audio de un cierto número de horas de clase a lo largo de todo el curso escolar. Una de las aportaciones de este estudio es el análisis de la triple secuencia (ya mencionada antes) de: **iniciación** del profesor, **respuesta** del alumno y **evaluación** del docente. Mehan ofrece muchos ejemplos de registros de habla para documentar la utilidad de este enfoque y las múltiples funciones que cumple.

Al comentar las conclusiones de **Learning lessons** ("Aprendiendo lecciones"), Mehan se muestra muy preocupado por la corroboración de los resultados, potenciada, en el caso de la etnografía constitutiva, por la reproducibilidad del corpus de datos analizado y por la **generalizabilidad estructural** (no estadística). Mehan opina que las interacciones estudiadas no son azarosas, sino que siguen patrones secuenciales específicos ordenados de una cierta manera. El discurso es una actividad social y el tratamiento de la actividad del aula como un discurso llevado a cabo en un contexto específico refuerza el punto de vista del lenguaje como interacción.

Según Mehan, el estudio de la conversación en la **vida cotidiana** y en el **aula** puede ayudar a clarificar lo específico de cada contexto y los complejos requerimientos que la escuela plantea a los alumnos. Las lecciones son realizaciones

("accomplishments") interaccionales jerárquicas y secuenciadas. El contraste entre el habla cotidiana y el habla en la escuela revela que la doble secuencia típica del lenguaje cotidiano se transforma en una triple secuencia en el habla del aula, dado que suele estar presente en este contexto el elemento evaluativo del docente. En opinión de Mehan, los estudios sobre el discurso tienen importantes consecuencias para los estudiantes. El niño, al llegar al aula, debe resocializarse en torno a nuevas costumbres y a un nuevo escenario, diferente de los que ha vivido anteriormente. Aquí se plantea una importante alternativa: o el niño cambia y se acomoda a las pautas escolares (dejando atrás sus ideas, sus formas de habla características y sus modos de actuar aprendidos en el hogar) o bien se cambia el aula para acomodarla al niño, lo cual incluye una **pluralidad de estilos de habla y de modos de actuar**. Esta perspectiva implica una flexibilidad en la organización de la clase y la idea de que el aprendizaje comienza con el mundo del niño. Finalmente, Mehan menciona varias sugerencias para la investigación del discurso mediante la **comparación de contextos**: a) dentro de la misma clase, comparando la interacción convencional entre el docente y el grupo de alumnos con la interacción de los grupos de pares entre sí; b) dentro del mismo centro escolar, comparando los diferentes ámbitos en que interaccionan los estudiantes (por ejemplo, con el profesor y con el orientador); c) contrastes entre la escuela y contextos no escolares (por ejemplo, en el hogar, en actividades de juego, en otras actividades socialmente organizadas). Para el desarrollo de estos proyectos, Mehan defiende el enfoque de la investigación participativa, remitiéndose a la concepción freiriana (cf. Mehan, 1979, 172-207; Freire, 1985).

En los años ochenta, Mehan ha estudiado los **procesos de toma de decisiones**. En un interesante trabajo (cf. Mehan, 1987), se plantea el proceso de toma de decisiones por el cual los comités escolares identifican, de entre los niños de las aulas ordinarias, a los niños discapacitados y los remiten a las clases de educación especial. El proceso de **remisión** ("referral") a la educación especial está condicionado por las disposiciones organizativas, legales, financieras y laborales. Por ejemplo, al distrito escolar le conviene tener bastantes alumnos adscritos a la educación especial porque recibe fondos suplementarios por este concepto, pero estos fondos tienen un límite, de manera que llegado un tope ya no se envían más niños a las clases especiales. Mehan muestra cómo las circunstancias originadas fuera de la institución interactúan con las circunstancias locales influyendo y configurando el trabajo de la organización formal (Mehan, 1987, 109-117).

Mehan distingue las interpretaciones del uso del lenguaje libres del contexto de las **interpretaciones dependientes de un contexto específico**. El autor se sitúa en esta segunda perspectiva. El estudio del uso del lenguaje en situaciones evaluativas es muy elocuente. Frente a los modelos deficitarios, Labov mantuvo que el déficit no se encuentra en el niño, sino en la situación evaluativa amenazante, ejemplificada en el caso de un niño negro que es examinado por un adulto blanco en un contexto escolar bajo procedimientos formales. Las diferentes investigaciones llevadas a cabo y que Mehan comenta demuestran que existen **discontinuidades** entre los patrones de interacción en el hogar y en la escuela y que el lenguaje hay que comprenderlo en el contexto específico en que tiene lugar. Por ejemplo, el tipo de preguntas normalmente realizado en casa no prepara adecuadamente para las preguntas "escolares". Mehan retoma aquí las ideas finales del libro comentado antes (cf. Mehan, 1979), a saber, que se hace precisa una diferente y

más flexible organización de las escuelas para posibilitar la acomodación de los niños a ellas (Mehan, 1987, 117-123).

El análisis llevado a cabo por los sociolingüistas del discurso entre profesores y estudiantes en contextos variados (el aula, sesiones de orientación, grupos de toma de decisiones, situaciones de administración de exámenes y otras pruebas educativas) pone de manifiesto que los alumnos necesitan aprender a interpretar los contextos y que las **normas interpretativas** de estos contextos son de carácter implícito. Mehan se muestra muy sensible a las consecuencias negativas que esto puede tener para los estudiantes que están en desventaja a la hora de decodificar los requerimientos implícitos en la vida del aula (Mehan, 1987, 123-133).

2.4. LA ANTROPOLOGÍA Y LA ETNOGRAFÍA.

La tradición antropológica también nos puede aportar elementos conceptuales y metodológicos muy interesantes. Seguidamente vamos a plantear el enfoque antropológico y la perspectiva etnográfica de los estudios de campo, comentando la evolución de las antropologías clásicas hacia modelos interpretativos y simbólicos. Después, trataremos de caracterizar los rasgos más sobresalientes de la antropología de la educación, rastreando su origen y desarrollo en los Estados Unidos. Posteriormente, expondremos la etnografía británica de orientación interaccionista y neomarxista. Finalmente, mencionaremos algunos de los trabajos etnográficos publicados en España.

2.4.1. El enfoque antropológico y la perspectiva etnográfica de los estudios de campo. De las antropologías holistas a las antropologías interpretativas.

La antropología, en el sentido en que aquí nos interesa (es decir, en tanto que **antropología cultural**), es el estudio de las conductas y de las sociedades humanas contemporáneas (Harrington, 1982, 132; como textos introductorios a la antropología, cf. Harris, 1983 y Jiménez Núñez, 1979; sobre la historia y las corrientes teóricas de la antropología, cf. Harris, 1968). La diferencia entre **antropología** y **etnografía** debe de ser aclarada al inicio de nuestra exposición. Mientras que aquélla es una **disciplina científica**, ésta alude al **dispositivo metodológico** con la que la primera trabaja. La investigación etnográfica consiste en la recolección y análisis de datos socioculturales de un grupo social o humano. También se suele denominar etnografía al producto final del proceso investigador, que consiste en un informe escrito en el cual se describe el sistema sociocultural analizado o bien algunos de sus componentes más importantes. Cuando se emprende una labor de comparación entre datos etnográficos pertenecientes a diferentes sistemas socioculturales tenemos que hablar de **etnología**. En el contexto de la lengua francesa, con frecuencia se identifican los términos etnología y etnografía (González Monteagudo, 1994, 72).

El origen de la tradición de los estudios de campo podemos situarlo en **Malinowski**, que fue el primer antropólogo que trató de fundamentar **el método** con el que trabajó en las islas de los Mares del Sur. Malinowski (1922) señaló que la etnografía, a diferencia de otras ciencias más exactas, no se ha ocupado de esclarecer sus métodos de trabajo, por lo que los autores "discurren sobre datos y conclusiones que surgen ante nuestros ojos sin la menor explicación" (Malinowski, 1922, 23). Reclama la necesidad de describir las circunstancias en que se efectuaron las observaciones y se recogió la información. También pide que se establezca una distinción clara entre las exposiciones e interpretaciones del indígena y las deducciones del investigador. El estudioso, dice nuestro autor, debe guiarse por criterios estrictamente científicos, convivir con los indígenas en un contacto tan estrecho como sea posible y utilizar métodos precisos en orden a recoger, manejar y establecer sus pruebas. Malinowski realiza una diferencia entre zambullirse esporádicamente en el medio de los indígenas y estar en auténtico contacto con ellos. "Los indígenas, al verme constantemente todos los días dejaron de interesarse, alarmarse o autocontrolarse por mi presencia, a la vez que yo dejé de ser un elemento disturbador en la vida tribal que me proponía estudiar" (Malinowski, 1922, 27). Malinowski rechaza las ideas preconcebidas que pueda tener el investigador, pero señala la importancia de las "conjeturas", que son "el don principal de un pensador científico" (Malinowski, 1922, 28). Es necesario, según Malinowski, tener en cuenta la mentalidad del indígena, es decir, sus concepciones, opiniones y formas de expresión. "La meta es, en resumen, llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender **su** visión de **su** mundo" (Malinowski, 1922, 41). El punto de vista de Malinowski, aunque envuelto en la mitología del trabajo de campo clásico (cf. Stocking, 1983), fue el primer intento de sentar las bases del enfoque etnográfico. Algunos de los dilemas que planteó este autor siguen siendo los dilemas que nos planteamos, en la actualidad, en los trabajos de campo.

Entre los años 1925 a 1954 un gran número de antropólogos investigó o escribió sobre **los sistemas formalizados de educación y de enculturación de los niños**. Entre otros, hay que mencionar a Bateson, Benedict, Evans-Pritchard, Herskovits, M. Mead, Radin, Redfield, Sapir, Whiting y Boas (Eddy, 1985, 84-92; García Castaño y Pulido, 1994, 25-39).

En este período cobró auge el enfoque de **cultura y personalidad**. Los antropólogos estudiaron las pautas de educación informal y trataron de relacionarlas con los rasgos de personalidad, comparando diferentes sociedades. Desde esta perspectiva, representada sobre todo por Benedict y por M. Mead, la cultura configura la personalidad. De ahí el término de **configuracionismo**, aplicable sobre todo a Benedict (retomaremos esta teoría al discutir, más adelante, el concepto de cultura). En este ámbito también hay que situar el enfoque de la personalidad como base mediadora de Kardiner (sobre cultura y personalidad, cf. García Castaño y Pulido, 1994, 28-35; Harris, 1968, 340-401; Harris, 1983, 499-547; Jiménez Núñez, 1979, 137-156).

Aunque resulta muy problemático presentar en unas pocas líneas algunas de las tendencias que han marcado la evolución de la antropología (puesto que incluso en el caso de cada autor existe una evolución que supone un cambio de enfoque o de modelo;

por ejemplo, éste es el caso de M. Mead; cf. Mead, 1972, sobre sus experiencias personales y científicas), nos ha parecido conveniente ofrecer un breve apunte sobre esta cuestión. A juicio de Sanday (1983, 22-34), existen tres estilos paradigmáticos de etnografía. El primero es el **estilo holista**. Aquí hemos de situar las orientaciones funcionalistas (Malinowski, Radcliffe-Brown) y configuracionistas (Benedict y M. Mead, ambas discípulas de Boas). El estilo holista, muy ligado en las últimas décadas al estructural-funcionalismo (dado que Radcliffe-Brown integró el concepto de función procedente de Durkheim), concibe a la sociedad como un sistema compuesto de partes mutuamente dependientes. Algunos de los conceptos relevantes en el estilo holista son: proceso, mantenimiento, supervivencia, adaptación y cambio. El segundo estilo es el **semiótico**, animado por la búsqueda del punto de vista del nativo. En este estilo hemos de incluir la antropología interpretativa de Geertz, el cual enfatiza la capacidad de simbolización de las personas, y la antropología cognitiva o etnociencia de Goodenough, quien define la cultura en términos ideacionales y mentalistas. Sobre el estilo semiótico volveremos nuevamente, al comentar la influencia del planteamiento de Geertz sobre la antropología actual. El tercero de los enfoques es el **estilo comportamentalista o conductista**. En esta perspectiva lo importante es la conducta. Para estudiarla, se plantea la formulación de proposiciones de carácter deductivo mediante la reunión de datos observacionales sobre categorías funcionalmente relevantes preseleccionadas dirigidos al descubrimiento de la covariación de patrones en la conducta observada. Este enfoque está asociado al famoso estudio en seis culturas llevado a cabo, entre otros, por los Whiting. Para resumir estos tres estilos, Sanday (1983, 34) recuerda que el centro de interés de ellos es, respectivamente, la globalidad ("whole"), el significado y la conducta.

Según Zaharlick (1992, 117), la cultura es uno de los conceptos vertebradores de la antropología. La **cultura** alude al modo global de vida compartida por un grupo humano. Ello implica un mayor énfasis sobre el **grupo** respecto del individuo. La cultura es algo **aprendido socialmente**, que es objeto de transmisión y de comunicación. Más adelante comentaremos más detenidamente el concepto de cultura, pero como primera aproximación puede servirnos este concepto inicial.

El enfoque antropológico se caracteriza por (cf. García Castaño y Pulido, 1994, 8-24; Zaharlick, 1992, 117):

- (1) Intentar una **comprensión holística, global y en profundidad de las actividades, comportamientos y valores humanos**, contemplados en el marco de su contexto social y cultural. Esta comprensión debe de incluir los fenómenos relativos a la transmisión y adquisición de cultura. Con este fin, los antropólogos suelen acudir a las dimensiones "macro" para poder entender los fenómenos "micro" de la realidad social.
- (2) Una **actitud de relativismo cultural**, en el doble sentido de estimar como válidos los modos de vida estudiados y, además, como enfoque metodológico para la descripción y comprensión de esos modos de vida.
- (3) Un **marco comparativo**, a través del cual los estudios realizados pueden contemplarse en una perspectiva transcultural.

Desde la óptica antropológica, las características principales de la investigación etnográfica son las siguientes (Zaharlick, 1992, 119-121):

* **Relaciones sociales.** El etnógrafo y los sujetos crean un espacio de relación social de carácter difuso y prolongado, en diferentes contextos.

* **El investigador como aprendiz.** La relación entre el observador y los participantes no ha de ser asimétrica, sobre todo en las primeras etapas de la estancia el investigador ha de asumir un papel de "estudiante".

* **Observación directa.** No hay otro medio más que el de la observación directa para captar lo que Malinowski llamaba "los imponderables de la vida real" (cf. Malinowski, 1922, 36), es decir, los fenómenos que sólo pueden apprehenderse en su plena realidad y no a través de entrevistas.

* **Observación participante, naturalista y de largo plazo.** Se trata de captar el flujo de la vida social, participando en las actividades cotidianas durante un período prolongado de tiempo.

* **Enfoque ecléctico.** Los etnógrafos usan técnicas de recogida y análisis de datos de muy diferente tipo. Las técnicas empleadas y el tipo de datos requeridos dependen de las características concretas de la investigación a realizar.

* **El etnógrafo como instrumento de investigación.** La persona entera del investigador participa en el proceso de investigación seleccionando de una manera personal y creativa la información más relevante y otorgándole una determinada significación en el contexto global del estudio en cuestión.

* **Orientación interactiva-reactiva.** La etnografía no es un proceso lineal y cerrado, "pre-visto" con antelación. Por el contrario, tiene un carácter interactivo, de modo que a lo largo de las diferentes fases del proceso se procede a la revisión de los objetivos, focos de atención y procedimientos establecidos en las fases iniciales de la investigación.

* **Perspectiva holística, humanística y transcultural.** En la etnografía existe una gran preocupación por el ámbito global del escenario social analizado, la problemática humana y vital de los sujetos con los que se convive y el establecimiento de marcos de análisis de carácter comparativo.

Como ya hemos indicado, el elemento central del análisis antropológico es **el concepto de cultura** (cf. Geertz, 1973, 1-59; Spradley, 1980, 3-16; Bogdan y Biklen, 1982, 35-37; Stenhouse, 1981, 31-52; Wolcott, 1985; Zaharlick, 1992; Janer y Colom, 1995; Rivas, 1992, 27-67). La de cultura es una noción tan polisémica y de un significado tan ambiguo y contradictorio que en muchas ocasiones resulta difícil comprender la utilidad del concepto.

La cultura es algo colectivamente **transmitido, aprendido y compartido**, según la tradición sociológica y antropológica en la línea de Parsons (cf. Stenhouse, 1981, 32). Para los antropólogos cognitivos o etnocientíficos, como por ejemplo Spradley (1980, 5), "la cultura es **el conocimiento adquirido que la gente usa para interpretar la experiencia y generar la conducta social**". Otros antropólogos, como Wax, insisten en resaltar el carácter de **significado compartido** que posee la cultura. Para Geertz (1973, 1-59) y los antropólogos interpretativistas, la cultura es un contexto densamente descrito y un

sistema interconectado de signos interpretables (cf. Bogdan y Biklen, 1982, 35-37). Stenhouse (1981, 33-34) se sitúa en una línea parecida, al afirmar que la cultura es el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Para este pedagogo, la cultura, al mismo tiempo que es un producto de la acción social, es también un determinante de la misma.

Las **definiciones** de cultura son múltiples. Rivas (1992, 36-47) cita las de Orozco, Coll, Tylor (el antropólogo del siglo XIX creador del concepto clásico y omniabarcador de la cultura), Rossi y O'Higgins, Sapir, Aguirre, Willis y Bourdieu. Después de este repaso, Rivas añade su propia definición a la lista anterior, sintetizando y unificando los diferentes matices del concepto:

La cultura es un producto de la interacción social; que actúa como mecanismo regulador de la complejidad que supone y como adaptación del individuo y del grupo al ecosistema en que se encuentra; como forma de solucionar sus problemas básicos; que se compone de modos de vida y formas de pensamiento; aprendidos e interiorizados por los sujetos que la forman, en forma de herencia cultural que se transmite; y mediante la cual es posible el progreso y el cambio de la propia cultura y del grupo en el que se desarrolla (Rivas, 1992, 47).

Rivas (1992, 37) recuerda que, básicamente, hay dos grandes orientaciones en la conceptualización de la cultura: la **orientación materialista** resalta la importancia de las formas de vida y de la praxis social y productiva (sobre esta corriente, cf. Harris, 1968, 549-596); la **orientación idealista** piensa la cultura sobre todo en términos de formas de pensamiento.

El principal problema que plantea el concepto de cultura consiste en la rigidez con que se ha concebido y usado en buena parte de los enfoques antropológicos. Entre las propiedades de la cultura, por lo menos en su concepción holista, que ha sido la más influyente, se suelen mencionar la **estabilidad** (es algo relativamente permanente en el tiempo), la **predictibilidad** (es un sistema de expectativas, que permite conocer de antemano los tipos de conducta admitidos, prescritos o castigados) y la **conformación de la identidad** del grupo y de los individuos que lo componen (en base a unas formas de vida y de pensamiento comunes) (cf. Rivas, 1992, 47-50). Desde este enfoque holista, es posible analizar los patrones, pautas o modelos ("patterns") que configuran la vida de las personas. En esta línea se sitúa Benedict (cf. Sanday, 1983, 24), al hablar de la tendencia hacia la consistencia en el sentido de que cada cultura selecciona, de entre la infinita variedad de posibilidades conductuales, un segmento limitado que en ocasiones se constituye en una configuración. Las configuraciones pautan la existencia y condicionan las reacciones emotivas y cognitivas de los sujetos.

Este concepto de cultura es poco útil para dar cuenta del **pluralismo** y de la diversidad culturales, sobre todo en el ámbito tan variado y cambiante de las sociedades occidentales contemporáneas. Por eso es necesario ampliar el concepto de cultura. Según Stenhouse (1981, 32), nuestra sociedad pluralista contiene en su seno tradiciones múltiples, diferentes y con frecuencia lógicamente incompatibles. A juicio de este autor, el término "**subculturas**" no soluciona el problema de la diversidad cultural, puesto que sugiere una

jerarquía de culturas de diferente rango. En la actualidad, sin embargo, el término subculturas es de amplio uso en las ciencias sociales y los investigadores señalan que posee un valor descriptivo y no valorativo (cf. Fernández Enguita, 1990). Otros autores hablan de "**microculturas**" (Wolcott, 1985, 133) y de "**nivel cultural**" (Willis, 1977, 216) para hacer un uso más contextualizado y dinámico de la cultura.

La cultura se compone de los siguientes elementos: contenidos, símbolos y modelos comunicativos (en este punto seguimos a Rivas, 1992, 56-67, que revisa estos elementos y los sitúa en el ámbito escolar). El **contenido** se refiere a las creencias y a los valores. Los **símbolos** son los soportes de la comunicación y del intercambio social; cumplen funciones de comunicación (y aquí encontramos la compleja relación entre pensamiento y lenguaje, tan discutida en la psicología, sociología y antropología contemporáneas) y de participación (símbolos de solidaridad, de organización jerárquica, del pasado tradicional, míticos y religiosos, políticos, etc.). La relación entre creencias y valores, por un lado, y símbolos, por otro, se produce mediante determinados procesos que, al regular las relaciones y el intercambio entre los sujetos, establecen los ámbitos de la actuación cultural. Aquí hemos de situar los **procesos de comunicación** y los rituales y ceremonias. Según Rivas (1992, 62-67), el **rito** es la expresión de la forma de pensar y de sentir de una comunidad. El rito introduce a los sujetos en las formas tradicionales de la cultura y les prepara para el futuro cultural. En definitiva, hay que considerar el ritual como:

... marco para la expresión y participación del individuo en su cultura, así como para su transmisión. Esto es, entendemos el ritual como una manifestación cultural a través de la cual los sujetos, en especial los niños sometidos fundamentalmente a procesos de socialización, aprenden a simbolizar el mundo y aprenden cómo ordenar la vida en ese universo de significados. En función de esto, los individuos tomarán parte en múltiples rituales, en múltiples niveles de participación y de lealtad, del grupo social (Rivas, 1992, 63).

El modelo cultural que se desprende de esta perspectiva es un modelo de la vida social sumamente pautado, con rituales precisos y con un alto poder regulador de los actores sociales.

En las dos últimas décadas se ha producido un fuerte cuestionamiento del estilo holista. A partir sobre todo de la publicación de una obra recopilatoria por parte de Geertz (1973; esta obra abarca textos escritos desde 1957 a 1972. Cf. también Geertz, 1988; Geertz et al., 1992; Schwandt, 1994, 122-123; Díaz Viana, 1991), el **estilo semiótico** ha cobrado fuerza en el panorama antropológico. El título del libro, **La interpretación de las culturas**, es muy elocuente. Geertz sigue sirviéndose del concepto clave de la antropología, pero quiere imprimir en ésta un "**giro interpretativo**". Este giro, como el "giro lingüístico" propiciado algunos años antes por Rorty, ha tenido una decisiva influencia en las ciencias sociales en su conjunto. Geertz se opone a la perspectiva del análisis cultural derivada del estructuralismo y, en especial, de la antropología cognitiva o etnocencia. Desde el punto de vista estructuralista, las categorías y estructuras de la cultura proporcionan mecanismos altamente explicatorios sobre las conductas de los miembros de una sociedad dada. Según Geertz, se trata de un **enfoque reduccionista**,

puesto que pretende imponer una verdad científica, aunque, de hecho, sólo se trata de una determinada interpretación de la cultura, pero no la única posible. También rechaza la metodología estructuralista, dado que reifica el mundo de la experiencia vivida transformándolo en un lenguaje científico especializado (cf. Schwandt, 1994, 122). Según Reynoso (en la "Introducción" a Geertz, 1973, 9), Geertz propugna "una lectura del quehacer humano como texto y de la acción simbólica como drama, reivindicando la capacidad expresiva de una retórica autoconsciente".

Esta actitud problematizadora en torno a la cultura se percibe también en los llamados **estudios culturales**, que se proponen un acercamiento no fragmentario y no reduccionista a la cultura, entendida como proyecto político de crítica y transformación social (Giroux, 1988, 193-208).

Geertz (1973, 19-20) se propone reducir el concepto de **cultura** a sus verdaderas dimensiones y sacarlo del pantano conceptual en que lo ha convertido el estilo tyloriano tan arraigado en la tradición antropológica. "Lo que nosotros llamamos nuestros datos -escribe- son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten" (Geertz, 1973, 23). Para Geertz (1973, 24), el debate sobre si la cultura es objetiva o subjetiva está mal planteado (de paso, recuerda la inutilidad de los insultos intelectuales que este debate acarrea: "¡idealista!", "¡mentalista!", "¡conductista!", "¡impresionista!", "¡positivista!"). Al concebir la conducta humana como acción simbólica carece de sentido la discusión ontológica. Por lo que hay que preguntarse es por el sentido y el valor de esa conducta. Este enfoque acerca a Geertz a las perspectivas que enfatizan **el punto de vista del actor, el análisis "emic"** y la "**Verstehen**". "Todo el quid de un enfoque semiótico de la cultura es -dice Geertz- ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el que viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos" (Geertz, 1973, 35).

La **descripción etnográfica** es interpretativa y densa (Geertz toma el concepto de "descripción densa" de Ryle); lo que interpreta es el flujo del discurso social; la interpretación "consiste en tratar de rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta" (Geertz, 1973, 21 y 32). La descripción etnográfica debe moverse en un nivel microscópico, puesto que las interpretaciones más amplias o de gran escala deben realizarse partiendo de los abundantes conocimientos que podemos tener de cuestiones extremadamente pequeñas. La teoría cultural no es predictiva, pero puede producir una generalización parecida a lo que en medicina y en psicología profunda se llama inferencia clínica (Geertz, 1973, 36-37).

En una obra posterior, que ya refleja la sensibilidad postmoderna y deconstructiva de la década de los ochenta, Geertz (1988) propuso un análisis de la antropología como **obra literaria**, estudiando cuatro "estilos" diferentes en las obras de Levi-Strauss, Evans-Pritchard, Malinowski y Benedict. Como escribe Díaz Viana (1991, 15), este libro de Geertz nos conduce a la visión de la etnografía como una verdadera poética de la persuasión en la que importa menos la amplitud de las descripciones y de los datos que la habilidad del etnógrafo para convencernos de que es verdad lo que cuenta.

Inspirándose en Geertz, un numeroso grupo de antropólogos se han propuesto, a partir de mediados de la década de los ochenta, acabar con lo que llaman algunos lugares comunes de la antropología cultural y revitalizar la discusión mediante un **intento de reinterpretación de la escritura etnográfica** (cf. Clifford, 1986; Tyler, 1986; Marcus, 1986; Marcus, 1994; Clifford y Marcus, 1986; Díaz Viana, 1991).

Clifford (1986, 25-60), en la **Introducción** a uno de los textos de esta corriente, dice que en la etnografía no hay verdades absolutas, sino parciales e incompletas. Defiende un **método dialogal** (se remite en este punto a Bakhtin) como espacio discursivo propio de la etnografía. Clifford analiza el cuestionamiento del sujeto investigador en el proceso de investigación, recordando que algunos autores seguidores de la Escuela de Chicago (como W.F. Whyte) asumieron el elemento subjetivo implícito en la postura del investigador, trasladando sus reflexiones personales a los informes etnográficos. De igual manera, Clifford comenta la crisis provocada en la sociología convencional por las posiciones etnometodológicas, cuestionadoras del razonamiento sociológico profesional (sobre esto ya hemos dicho algo al estudiar el movimiento etnometodológico). Apoyándose en estas corrientes, Clifford concluye su texto resaltando **la importancia de lo poético y de la escritura**:

Sólo gracias al auge de la semiótica, del post-estructuralismo y de la hermenéutica, podemos hablar con propiedad acerca de la aproximación a la realidad, de una praxis realista. ¡Pero dejemos al realismo para otra ocasión! Reconozcamos, mejor, las dimensiones poéticas de la etnografía, para lo cual no hay sino que desprejuiciarse. Lo poético no es cosa circunscrita a una visión romántica, modernista o subjetiva; también puede ser lo histórico, lo preciso, lo objetivo... Y, naturalmente, lo mismo acontece con eso que llamamos prosa. La etnografía debe ser hiperescritura, actividad textual: trasvase continuo de géneros y de disciplinas" (Clifford, 1986, 59-60).

2.4.2. La antropología de la educación y la etnografía educativa en los Estados Unidos.

La antropología de la educación como subdisciplina académica en los Estados Unidos ha tenido una implantación progresiva (sobre la evolución histórica y el estado actual de la subdisciplina, cf. Eddy, 1985; Sirota, 1987, 78-81; Ogbu, 1989, 291-294; Schensul, 1985; García Castaño y Pulido, 1994, 25-39 y 45-54).

El momento clave para el inicio de este proceso parece ser el año 1954. En esa fecha, Spindler convocó en Stanford la famosa **Conferencia sobre educación y antropología**, cuyas actas editó él mismo al año siguiente. Este período se caracterizó por un **aumento de los recursos** económicos disponibles para la investigación en antropología, el desarrollo de un **enfoque interdisciplinar** (iniciado antes de la Segunda Guerra Mundial, con la constitución de departamentos conjuntos de sociología y antropología) y una notable **expansión académica** de la antropología dentro de las universidades (cf. Eddy, 1985, 84-92).

Los primeros antropólogos educativos se inspiraron en el trabajo

desarrollado por los pioneros del estudio de la socialización, algunos de los cuales ya fueron mencionados en el epígrafe anterior. En los años sesenta aumentó el número de estudiantes de antropología, surgió un fuerte interés hacia la antropología aplicada (incluyendo el estudio de ambientes educativos no escolares) y se produjo un proceso de especialización dentro del área. El alto interés hacia la antropología de la educación se explica por la **crisis social y política** vivida en los años sesenta (derechos civiles; integración de las minorías; etc). Por otra parte, en 1962, Bruner comenzó a dirigir los trabajos sobre el programa curricular de orientación antropológica **Man: A course of study** (cf. Torres, 1994, 213-220, para una descripción de este programa). Este hecho representa el intento de incluir **la enseñanza de la antropología dentro del curriculum escolar**. Otra de las tareas que emprendieron los antropólogos fue contrarrestar los errores implícitos en el **concepto de cultura manejado por los psicólogos**, los cuales resaltaron el modelo del déficit y de la deprivación, atribuyendo a variables psicológicas y personales el fracaso escolar de los niños negros y de otras minorías. Los antropólogos negaron estas interpretaciones y resaltaron la importancia del contexto cultural y de las discontinuidades culturales en la explicación del fracaso escolar. En esta época se publicaron colecciones de libros sobre antropología y G. y L. Spindler alentaron la realización y publicación de numerosas investigaciones, tanto en Alemania como en Estados Unidos.

Este auge culminó en 1970 con la creación del **Council on Anthropology & Education**, que coordinó la actividad profesional e investigadora del creciente número de antropólogos orientados hacia la educación. El "Council" creó un boletín, que se transformó en revista en 1977: se trata de **Anthropology & Education Quarterly**, influyente publicación en ámbitos de la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía. La subdisciplina comenzó su andadura muy influida por los modelos de cultura y personalidad. Uno de los retos que se plantearon los antropólogos educativos fue corregir la orientación de la investigación convencional sobre educación de aquella época. Esta investigación, a juicio de los antropólogos, resultaba artificial, era confusa y descuidaba el contexto natural del comportamiento (cf. Ogbu, 1989, 291-294; Eddy, 1985, 92-98).

A mediados de la década de los ochenta, Schensul (1985, 63-68), que fue presidente del "Council", realizaba un balance de la situación de la subdisciplina. Existía en ese momento un estancamiento del desarrollo de la antropología de la educación, tanto en cuanto a extensión académica como a número de estudiantes. El ámbito de la antropología se extendió desde las universidades a las escuelas, las comunidades locales y otros ambientes de socialización. Los antropólogos de los años ochenta apostaban por el pluralismo cultural y se preocupaban por estudiar y superar las discontinuidades entre las escuelas y las comunidades locales. La orientación de los estudios antropológicos tendía a ser, y esto es lógico por el clima intelectual de la pasada década, más fenomenológica, multimodal, interpretativa y naturalista. Schensul concluye su balance afirmando que ya no es preciso que los antropólogos separen su "trabajo teórico" de su "intervención como ciudadanos".

Los principales **marcos analíticos** empleados en antropología de la educación han sido, según Ogbu (1989, 297-302), el **modelo instrumental de Spindler** (más adelante lo comentaremos), los **modelos transaccionales de Gearing** (sobre este

autor, cf. García Castaño y Pulido, 1994, 55-66) y los **modelos interactivos-interpretativos**. En estos últimos, Ogbu incluye el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la sociolingüística, el funcionalismo estructural y el enfoque ecológico. Por su parte, Harrington (1982, 135-136) menciona las siguientes perspectivas teóricas en la antropología reciente: estructural-funcionalismo, teoría neoweberiana, interaccionismo simbólico y etnometodología, fenomenología, estructuralismo, etnocencia, etología y teoría marxista.

Las aportaciones más significativas de la etnografía a la educación son una contribución a la mejora de la educación y una visión amplia, contextualizada culturalmente y de nivel múltiple de la educación, entendida en un marco más amplio que la mera escolarización. Los enfoques dirigidos a la mejora de la instrucción, del currículum y de la evaluación, según el punto de vista antropológico, deben estar orientados por el conocimiento y la comprensión del **contexto global que rodea la escolarización**, si no quieren verse abocados a un probable fracaso. El análisis antropológico de las **discontinuidades entre la escuela y la familia y, más en general, entre la enseñanza y los elementos socioculturales**, sugiere modos alternativos de organizar la enseñanza para que responda mejor al medio social (cf. Zaharlick, 1992, 121-123; Harrington, 134-135; Ogbu, 1981; Wolcott, 1985).

Entre las principales **revisiones** de la subdisciplina figuran las de Ogbu (1989) y Wilcox (1982a). Reflexiones y propuestas de gran interés sobre la etnografía educativa pueden consultarse en Hymes (1982), Wolcott (1985) y Ogbu (1981).

La figura que ha protagonizado el desarrollo de la antropología de la educación ha sido G. Spindler (cf. Spindler, 1982, Spindler, 1987; Spindler y Spindler, 1987a; Spindler y Spindler, 1987b; Spindler y Spindler, 1992; sobre este autor, cf. García Castaño y Pulido, 1994, 45-54). Spindler, situado en la **etnografía holista**, ha propuesto diferentes modelos para explicar la transmisión cultural. Uno de ellos es el **modelo instrumental**, aplicado en la investigación de campo mediante el **Inventario de actividades instrumentales** (IAI). Spindler trató de explicar por qué se eligen determinados comportamientos de entre la amplia variedad de posibilidades que existen. Mediante la técnica del IAI (que consta de una serie de dibujos que, en una línea parecida, al menos en parte, a las técnicas proyectivas estandarizadas, representan escenas de la vida social del grupo social estudiado), los Spindler aplicaron el modelo instrumental en el estudio de la comunidad alemana de Schönhausen, que vivía un acelerado proceso de cambio social y de modernización. El objetivo era comprender las relaciones entre cómo la gente percibe y responde al mundo que le rodea y sus adaptaciones socioculturales manifiestas. Spindler se preguntó por el **papel de la escuela como agente transmisor de cultura** en un medio cambiante como el de Schönhausen. Spindler comprobó que la escuela transmitía una visión más tradicional y rural que moderna y urbana, idealizando aspectos como la tierra, el pueblo y los oficios tradicionales. En cambio, entre las preferencias instrumentales de las gentes del pueblo figuraban el confort, ingresos económicos regulares y horas fijas de trabajo, es decir, un modelo más urbano. En el curso de estas investigaciones, que incluían observaciones, administración de pruebas, análisis de documentos y entrevistas, los Spindler idearon la **entrevista autobiográfica expresiva**,

que es una mezcla de entrevista expresiva estructurada y autobiografía cronológica abreviada. El enfoque de estos autores incluye tanto técnicas cuantitativas como cualitativas (cf. García Castaño y Pulido, 1994, 45-54; Spindler, 1987b, 25-27). Los Spindler han estudiado en diferentes contextos culturales y geográficos el papel de las escuelas en sociedades cambiantes. En un estudio que recopila información procedente de culturas diferentes, Spindler (1987, 233) pone de relieve que las principales funciones de los sistemas culturales son el **reclutamiento** y el **mantenimiento**. En estos contextos, las escuelas implantadas con un objetivo modernizador producen una fuerte discontinuidad cultural, puesto que dejan de preparar a los niños para los roles sociales tradicionales. Esta es una de las causas de que lo que se enseña tienda a convertirse en algo formalizado y al margen de la realidad de los niños (Spindler, 1987, 236).

Otro autor pionero de la antropología de la educación y colaborador de Spindler en los años cincuenta fue Kimball (1955). Este antropólogo defendió, en una perspectiva igualmente holista, la aplicación del **método de la historia natural** (extraído de la ecología biológica) a los problemas de la transmisión y adquisición de cultura. Según Kimball (1955, 12), el método de la historia natural pretende la búsqueda de relaciones significativas entre los diferentes componentes presentes en una situación dada.

Entre los discípulos de Spindler hemos de destacar a Wolcott (cf. Wolcott, 1974; Wolcott, 1982; Wolcott, 1985; Wolcott, 1992; Wolcott, 1994; sobre este autor, cf. García Castaño y Pulido, 1994, 78-83). Wolcott escribió **The Man in the Principal's office: An Ethnography**, una de las etnografías educativas más célebres (cf. Wolcott, 1994, 115-148). Wolcott acompañó durante dos años a un director de escuela, dentro y fuera del centro escolar. Algunas de las conclusiones a las que llegó son la carencia de conocimiento profesional asociado con el rol de director y la proclividad hacia la conducta de "reducción de la variedad", para hacer más manejable la realidad cotidiana (Wolcott, 1994, 115-149; la fecha original de este texto es 1974). Con anterioridad, realizó trabajos de campo en un poblado de los indios Kwakiutl, en donde ejerció durante un año como maestro de una escuela unitaria. De esta investigación surgió una interesante reflexión sobre el papel del maestro como "enemigo" y sobre las dificultades de su tarea en un contexto transcultural (Wolcott, 1974). Wolcott también se ha ocupado de los **modelos de adquisición de cultura** (cf. García Castaño y Pulido, 1994, 78-83) y de los **requisitos que deben cumplir las etnografías educativas**. Wolcott (1985, 130ss.) considera que el propósito de la investigación etnográfica es la descripción e interpretación del comportamiento cultural. Desde esta perspectiva, considera que la mayor parte de la llamada etnografía escolar consiste en la unión de investigación descriptiva con los esfuerzos por la mejora y el cambio educativos. "No se puede llegar -escribe- a un entendimiento equilibrado o completo de lo que los educadores están haciendo o de cómo van a actuar, si las dimensiones culturales del comportamiento humano se ignoran u oscurecen..." (Wolcott, 1985, 142).

Entre los etnógrafos recientes, llaman la atención los estudios de Ogbu (1974; 1981; 1989), que ha desarrollado su trabajo en los Estados Unidos, aunque es de origen nigeriano. En el primero de los textos citados, Ogbu llevó a cabo una **investigación etnográfica de nivel múltiple**, porque tenía como objetivo explicar en diferentes niveles el

"fracaso" escolar y social de las minorías negras de una ciudad norteamericana. En este estudio analiza el papel de los profesores en el mantenimiento del fracaso escolar (cf. Ogbu, 1974, 133-169). Para dar cuenta de los múltiples niveles que operan en la realidad, Ogbu (1981, 161-163) propone una **etnoecología de la escolarización**, que tendría como objetivo el estudio de las relaciones entre estos tres elementos: la **estructura ecológica** (el contexto social y económico), la **estructura cognitiva** (los sistemas de percepción y de interpretación de los sujetos) y la **conducta escolar efectiva**. Según Charlot, Ogbu es uno de los pocos antropólogos de la educación norteamericanos orientado por una problemática más "ecológica" que estructural-funcional (Charlot, 1989, 105).

2.4.3. La etnografía interaccionista y neomarxista en Gran Bretaña.

La tradición etnográfica británica es muy reciente (data de finales de los sesenta) y está vinculada sobre todo con el ámbito disciplinar de la **sociología**. En el Reino Unido, el concepto de cultura ha tenido muy escaso arraigo. En cambio, los investigadores británicos suelen usar el término "sociedad", lo que implica una preocupación por las **desigualdades sociales** y por los factores de diferenciación de clase social. Mientras que la etnografía inglesa piensa más en términos de **interacción**, la etnografía americana opera más en términos de comunidad y de transmisión cultural (cf. Woods, 1990d; Charlot, 1989; Sirota, 1987; Atkinson et al., 1988). En la comparación realizada por Atkinson y Delamont (1990, 111-125) entre el estudio de los profesores en las tradiciones etnográficas inglesa y norteamericana, estos autores concluyen que los investigadores británicos realizan más citas directas de registros verbales de los docentes y que los profesores no sólo "hablan" en los estudios, sino que tienen una "identidad". En cambio, en la etnografía americana son descritos en términos de categorías. Estas diferencias explicarían la particular orientación de la etnografía inglesa, tanto en su versión **interaccionista**, la más importante, como en su versión **neomarxista**, que ha experimentado un fuerte desarrollo en los últimos años.

El enfoque ligado al interaccionismo simbólico ha sido difundido sobre todo por Woods, catedrático muy vinculado a la práctica educativa (fue profesor de primaria y de secundaria y en el ámbito universitario se ha ocupado de la formación permanente de los profesores). La obra de Woods es abundante (cf. Woods, 1986; 1990a; 1990b; 1990c; 1990d; 1992; 1994; Woods y Hammersley, 1994. Sobre Woods, cf. Lapassade, 1991, 123-141; Charlot, 1989; Berthier y Legrand, **Introducción** a Woods, 1990b, 7-24; Sirota, 1987, 75-78).

Junto a Woods, otros autores que podemos situar dentro del enfoque interaccionista son Hammersley (cf. Hammersley, 1984a; 1984b; 1990; 1992; Hammersley y Atkinson, 1983, recientemente traducido al español), Hargreaves (1992), Delamont (1976), Delamont y Hamilton (1978) y Delamont y Galton (1986).

Sin embargo, los primeros en abrir la "caja negra" de la escuela fueron Lacey y Hargreaves, a finales de los años sesenta, en fechas muy similares a los trabajos de Jackson (1968) y de otros autores norteamericanos, como Smith y Geoffrey (1968; esta

obra no hemos podido consultarla). Algunos años más tarde, Delamont y Hamilton (1978) realizaron un planteamiento crítico de los enfoques convencionales de investigación educativa y reclamaron un nuevo planteamiento.

En Woods encontramos, según manifiesta él mismo en una entrevista, las influencias de la Escuela de Chicago y del interaccionismo simbólico. De todas formas, este autor se muestra contrario a la supuesta oposición paradigmática y considera que los métodos cualitativos no tienen por qué ser incompatibles con los cuantitativos (Woods, 1990a).

Entre las publicaciones más importantes de Woods destacamos el libro escrito como introducción a la etnografía escolar (Woods, 1986) y que era, que sepamos, el único vertido al español, hasta la muy reciente traducción de una compilación de textos en colaboración con Hammersley (cf. Woods y Hammersley, 1994). En los últimos años, su escrito de mayor calado teórico y metodológico es el extenso capítulo sobre el interaccionismo simbólico que redactó para uno de los manuales norteamericanos sobre investigación cualitativa (cf. Woods, 1992, 338-404). En este texto, Woods analiza la **evolución**, los **principios teóricos**, las **implicaciones metodológicas**, el **rol del investigador** y la **generación de la teoría** desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. Entre las **implicaciones metodológicas** menciona éstas: el respeto por el mundo empírico tal y como se da en la vida social cotidiana; el análisis de las diferentes capas de la realidad y de sus mutuas relaciones; la necesidad de asumir el rol del otro; la apreciación por la cultura y por las formas culturales peculiares; el aprendizaje de los símbolos del grupo estudiado, en particular del lenguaje y del vocabulario específico; la conveniencia de situar y contextualizar la interacción en los marcos en que se lleva a cabo; la comprensión de la interacción en términos de "flujo social", como proceso dinámico; la sensibilidad hacia la expresión del sí mismo ("self") en tanto que proceso; y, finalmente, la ubicación de la interacción simbólica en el ámbito social, puesto que el interaccionismo no es situacionista, ni idealista, ni empirista (Woods, 1992, 348-369).

Woods ha retomado y ampliado los conceptos clásicos del interaccionismo, aplicándolos a la vida cotidiana de los centros escolares.

El interaccionismo simbólico -dice Woods- mantiene que los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base del significado que las cosas tienen para ellos. La atribución de significados a los objetos es un proceso continuo que se lleva a cabo en contextos sociales. De esta manera, los interaccionistas simbólicos se centran sobre las **perspectivas**, por medio de las cuales la gente crea un sentido del mundo; las **estrategias** que la gente emplea para conseguir los fines que se propone; los diferentes contextos y **situaciones** en los cuales las personas definen sus fines; las **culturas** de los grupos en que interactúan; y, finalmente, sus **carreras** ["careers"] subjetivas, en tanto que opuestas a objetivas" (Woods, 1990d, 90).

Lapassade (1991, 143-151) ha resumido el enfoque de los etnógrafos interaccionistas británicos, centrado en el estudio de las perspectivas de los maestros y de los alumnos. Uno de los temas más estudiados ha sido el de las **concepciones** tradicionales de los docentes respecto de los alumnos: ¿cómo definen sus tareas los maestros?, ¿cómo

ven a sus alumnos?, ¿cómo diferencian los "buenos" de los "malos" estudiantes?. En el proceso de "etiquetaje", se produce una progresiva tipificación en tres fases: una inicial de especulación, otra intermedia de elaboración y la tercera de definición en términos de etiqueta. El análisis de la cultura de los maestros ha llevado a los etnógrafos a estudiar la **ideología**, el **poder** (el cual suele prevalecer sobre las convicciones pedagógicas) y la gestión del **rol**. Woods, Hargreaves y otros etnógrafos británicos han estudiado las perspectivas de los alumnos, categorizando a los estudiantes en función de las diferentes actitudes (de rechazo, aceptación conformista o defensa) sobre la escuela. El conjunto de estas investigaciones continúa sin ser traducido al español (cf. Woods y Hammersley, 1994).

En un artículo de 1985 (recogido en Woods, 1990b, 144-169), Woods reflexionó sobre la **utilidad** de la sociología y de la etnografía para la práctica pedagógica. La sociología, dice Woods, no ha servido a los enseñantes; su abstracción teórica y su terminología especializada han alejado a los educadores. Lo mismo ocurre con la investigación realizada desde una óptica pedagógica. Para remediar esta situación, Woods propone realizar una investigación dirigida a los maestros mismos y no a los colegas sociólogos o pedagogos. La sociología debería mostrar a los estudiantes del ámbito pedagógico que la educación es una **actividad social**, que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en circunstancias sociales y que la personalidad y el comportamiento son, al menos en parte, productos sociales. A partir de aquí, Woods analiza las posibilidades que la etnografía interaccionista tiene para comprender y mejorar la práctica educativa, por un lado, y para contribuir a una formación inicial y permanente de mayor calidad.

En uno de sus últimos artículos publicados, Woods (1994) estudia las **estrategias de resistencia y de oposición** creativa de los maestros británicos en el contexto del auge de la centralización y de la desprofesionalización docente propiciadas por la reciente reforma educativa.

Antes hemos nombrado a Hammersley, autor de una importante obra etnográfica. Este investigador ha criticado el "naturalismo" empirista de muchos enfoques etnográficos y ha reclamado una etnografía caracterizada por el principio de reflexividad. A su juicio, la **reflexividad** tiene tres implicaciones: a) las acciones del investigador están abiertas al análisis y al debate críticos, en los mismo términos que las acciones de los demás participantes; b) el investigador debe hacerse consciente de sus decisiones y de las motivaciones que subyacen a esas decisiones; y c) las actividades del investigador han de ser incluidas en el informe de investigación (Hammersley, 1984b, 3-5).

Uno de los programas de investigación etnográfica más importantes llevados a cabo en el Reino Unido ha sido el **proyecto "ORACLE"**. En el marco de este programa, Delamont y Galton (1986) publicaron una interesante y completa monografía sobre la escuela secundaria renovada. Las referencias que hemos ofrecido hasta aquí no dan sino una idea muy limitada del enorme volumen de trabajo etnográfico realizado en los últimos treinta años en Inglaterra.

La **etnografía neomarxista y crítica** (cf. Willis, 1977; Willis, 1981;

Willis; Feito, 1990; Everhart, 1983; Quantz, 1992; Carspecken y Apple, 1992; Roman, 1992; Roman y Apple, 1991) ha sido desarrollada, por lo que respecta a Inglaterra, a partir del conocido estudio llevado a cabo por Willis (1977; trad. de R. Feito, autor de una etnografía citada más arriba, en 1988; sobre Willis, cf. Feito, 1990, 54-58 y Marcus, 1986, 245-262) sobre un grupo de doce "colegas" (así se llaman a sí mismos, en oposición a los estudiantes conformistas, los "pringaos") de un centro británico de secundaria, en la ciudad de "Hammertown". Willis observó a los chavales en sus reuniones informales, en las aulas y en otros lugares y entrevistó a sus padres y profesores. El tipo de etnografía propugnado por Willis pretende una consideración atenta del **medio social del alumno**. En este sentido, constituye el polo opuesto al enfoque de Woods, Furlong y otros etnógrafos de la interacción "cara a cara" (cf. Charlot, 1989, 99). Willis dividió su libro en dos partes: la primera es una "**etnografía**", de carácter descriptivo; y la segunda es un "**análisis**", de carácter teórico y sociológico, orientado por una perspectiva marxista dinámica y no reificada. Los elementos de la cultura oposicional obrera son la oposición a la autoridad y el rechazo del estudiante conformista (el "pringao"), la actitud racista y la conducta antiacadémica en el instituto ("Durmiéndose, escaqueándose y cachodeándose"; éste es el título de uno de los apartados del libro). En la descripción de la actividad educativa institucional, Willis resalta que la enseñanza funciona bajo una perspectiva de **control** y que los estudiantes tienen siempre una posición subordinada. Willis muestra las formas culturales propias creadas por los "colegas" como respuesta creativa ante su situación familiar, social y laboral (el estudio pretendía analizar la incorporación al mundo del trabajo de los adolescentes estudiados). En la parte final de la obra (Willis, 1977, 212-222), Willis analiza el **nivel cultural** como "una entidad relativamente discreta con sus propias lógicas y su propia forma de penetración -distorsionada- de las condiciones reales de los agentes sociales implicados" (Willis, 1977, 216), situándose más allá de las teorías de la reproducción. Para Willis, la producción cultural, como dice uno de sus escritos, no es lo mismo que la reproducción cultural (cf. Willis, 1981).

Según Feito (1990, 22-23 y 54-58), la **etnografía estructural** de Willis pretende realizar una síntesis entre el enfoque interaccionista y las teorías de la reproducción (pues los análisis de Althusser, Bourdieu y B. Bernstein son parciales, porque desprecian la problemática del cambio social y porque tienen una imagen pasiva de la cultura de la clase obrera). La problemática etnográfica explorada por Willis ha sido analizada y elogiada por Marcus (1986, 245-262), quien considera saludable la renovación etnográfica propiciada por el enfoque de orientación neomarxista de Willis.

En España, Feito (1990) ha publicado una investigación que sigue un diseño y una orientación teórica muy similares a los de Willis, constatando la divergencia de perspectivas entre el sistema escolar y los profesores, por un lado, y los estudiantes, por otro lado.

En una investigación de Everhart (1983) sobre los estudiantes de un instituto de bachillerato en los Estados Unidos encontramos una inquietud de orientación crítica que, hasta cierto punto, enlaza con las orientaciones del neomarxismo etnográfico británico. Everhart estudia la vida cotidiana de los alumnos en el centro educativo. La principal conclusión de este investigador, apoyada en autores como Habermas y R.

Williams, es que los estudiantes desarrollan un **interés técnico-instrumental** hacia la institución y un **interés práctico** en el contexto de sus interacciones de grupo. Everhart contrapone el **conocimiento reificado** producido por la institución al **conocimiento regenerativo** creado por los alumnos en sus encuentros cotidianos. Desde esta perspectiva, la cultura de la adolescencia fomentada por la escuela, escribe Everhart (1983, 386), "... más que una cultura de liberación, se convierte en una fuerza productiva de reproducción cultural".

2.4.4. La investigación cualitativa y etnográfica de contenido educativo en España.

No es nuestra intención describir detenidamente la investigación educativa española de enfoque cualitativo y etnográfico, sino tan solo mencionar algunos títulos y caracterizar el momento actual en relación con esta temática.

Uno de los primeros trabajos publicados es el de Knipmeyer et al. (1980), que incluye tres ensayos sobre antropología educativa, en los cuales se estudian las relaciones entre las escuelas y las comunidades locales, en tres ámbitos geográficos diferentes: el Polígono Cartuja de Granada; la comarca de Pallars Sobirà, en Lleida; y el barrio madrileño de La Celsa, cercano al Pozo del tío Raimundo.

En el ámbito de la **sociología educativa**, el trabajo ya mencionado de Feito (1990) es uno de los pocos que se han llevado a cabo con técnicas cualitativas, aunque algunos trabajos de Fernández Enguita han sido realizados con metodología de orientación cualitativa.

Los **antropólogos** han realizado varias investigaciones importantes, la mayor parte de ellas tesis doctorales no publicadas (cf. García Castaño y Pulido, 1994, 106-108, para una relación sobre estos trabajos) y, por tanto, de muy escasa difusión fuera de los circuitos académicos.

Desde 1986, fecha del primer congreso sobre **pensamiento de los profesores**, se han publicado varios trabajos con enfoque etnográfico sobre temáticas docentes. A partir de esa fecha se evidencia el interés por unir investigación e innovación y por aproximar los enfoques cualitativo y cuantitativo (cf. Bartolomé, 1988). Entre los primeros estudios, figuran los de Montero (1986) y Zabalza (1988).

Entre las tesis doctorales, destacamos las siguientes: la de Arnaus (1993), que estudia la vida profesional y la práctica educativa de una maestra catalana de la segunda etapa de la EGB; la de García Jiménez (1991), que analiza la teoría y la práctica de la evaluación de un maestro de segunda etapa de EGB; la de Blanco, que consiste en un estudio de casos sobre un docente (cf. Blanco, 1994); y la de González Sanmamed, que trata del aprendizaje de la tarea de la enseñanza, mostrando la influencia de las prácticas de enseñanza en dos estudiantes de Magisterio. Estos cuatro trabajos están centrados en los profesores o estudiantes en formación. Sobre las **prácticas de enseñanza** y la formación inicial tratan los estudios de caso de Díaz Noguera (s.f.), González Castilla (s.f.) y Pérez Ríos (s.f.), realizados en Andalucía y dirigidos por el profesor Pérez Gómez.

Los **procesos de reforma** de diferentes centros andaluces han sido analizados por Pérez Gómez (s.f.), Blanco (s.f.) y, sobre todo, por Martínez Rodríguez (1990b; 1990c; 1992), que ha estudiado en dos centros educativos el papel de los alumnos en los procesos de innovación y cambio curricular.

En Cataluña, Sancho et al. (1993) han investigado los procesos de **innovación** en tres contextos escolares diferentes.

Como ejemplo de investigación cualitativa realizada en el nivel educativo universitario podemos mencionar la de García Valcárcel (1993).

Entre los estudios de **investigación acción**, mencionamos los de Lucio-Villegas (1991) sobre los procesos de construcción colectiva del conocimiento un centro de educación de adultos y López Górriz (1994) sobre la formación experiencial y los procesos de grupo de una Escuela Universitaria de Enfermería.

En una reciente revisión de las investigaciones cualitativas sobre temática educativa realizadas en España y publicadas en revistas entre los años 1987 y 1993, Colás (1994) identifica una veintena de estudios, cuyo comentario muestra la riqueza de planteamientos metodológicos y de temáticas que han aparecido en España a partir de finales de los años ochenta.

2.5. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Para completar las ideas expuestas a lo largo de los dos primeros capítulos, vamos a revisar algunas características del enfoque cualitativo, tal y como aparecen en algunas publicaciones de los últimos años. Tratamos en primer lugar los rasgos de la perspectiva cualitativa y, en un segundo momento, los tipos de investigación y los marcos teóricos y metodológicos.

Según **Bogdan y Biklen** (1982, 27-30), los principales rasgos de la investigación cualitativa son: a) consideración del ambiente natural como la fuente directa de los datos y del investigador como el instrumento clave; b) carácter descriptivo; c) preocupación con los procesos, y no meramente con los resultados o productos; d) énfasis en el análisis inductivo de los datos; y e) interés preferente por los significados.

Burgess (1985a, 8-10) sintetiza la investigación cualitativa en estos aspectos: a) el investigador trabaja en un ambiente natural; b) los estudios deben ser diseñados y rediseñados; c) el investigador está preocupado con los procesos sociales y con el significado; y d) la recogida y el análisis de datos tienen lugar de manera simultánea.

Para **Glesne y Peshkin** (1992, 7), los **supuestos** del modelo cualitativo son: la realidad es construida socialmente; énfasis en el punto de vista del actor social; las variables son complejas y difíciles de medir; el **propósito** de los estudios tiene que ver con la interpretación y la contextualización; los **enfoques** son inductivos, naturalistas, buscan la complejidad y adoptan la forma de informes descriptivos; finalmente, el **rol del investigador** implica la comprensión empática y la implicación personal.

A juicio de **Patton** (1990, 40-41), los temas que singularizan al enfoque cualitativo son: a) investigación naturalista; b) análisis inductivo; c) perspectiva holística; d) datos cualitativos con la forma de descripción densa y detallada; e) insight y contacto personal; f) sistemas dinámicos, con atención a los procesos; g) orientación de caso único; h) sensibilidad al contexto; i) diseño flexible.

Eisner (1991, 21-22), desde su peculiar perspectiva crítico-artística, mantiene que lo distintivo de la aproximación cualitativa se resume en esto: a) nuestro sistema sensorial es el instrumento por medio del cual experimentamos las cualidades que constituyen el ambiente en que vivimos; b) la habilidad para detectar cualidades requiere algo más que su mera presencia; esto significa que aprendemos a ver, oír y sentir; c) la investigación cualitativa no se dirige sólo a lo que está "ahí fuera", sino también a los objetos y acontecimientos que somos capaces de crear; d) una de las formas más útiles de indagación cualitativa se encuentra en la literatura, por medio de la cual podemos participar en un modo de vida; y e) los textos pueden tomar diferentes formas, entre ellas una forma literaria.

Por su parte, **Taylor y Bogdan** (1984, 20-23), partiendo de un enfoque fundamentalmente fenomenológico, resumen así la metodología cualitativa: a) inductiva; b) perspectiva holística; c) los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre los participantes; d) comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia; e) el investigador suspende o aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones; f) todas las perspectivas son valiosas; g) métodos humanistas; h) énfasis en la validez de la investigación; i) todos los escenarios y personas son dignos de estudio; y j) la investigación cualitativa es un arte.

En cuanto a los **marcos teóricos y metodológicos**, la importante revisión de **Jacob** (1987) marcó un punto de inflexión importante en este debate. Jacob enumeró cinco enfoques: psicología ecológica, etnografía holística, etnografía de la comunicación, antropología cognitiva (también llamada etnociencia o análisis componencial) e interaccionismo. Un año después, en un nuevo artículo, Jacob añadió un sexto enfoque: etología humana (cf. Wolcott, 1992, 13). Para cada una de estas corrientes, Jacob (1987) describió los supuestos sobre la naturaleza humana y la sociedad, el foco, la metodología y la aplicación al estudio de la educación.

La revisión de Jacob fue replicada por **Atkinson et al.** (1988), quienes consideraron, desde Gran Bretaña, que el análisis de Jacob reflejaba sólo la realidad de los Estados Unidos y no la de Inglaterra u otros países. Atkinson et al. (1988) mencionaron siete tradiciones de investigación no convencional: interaccionismo simbólico,

antropología, sociolingüística, etnometodología, evaluación democrática, etnografía neomarxista e investigación feminista.

Collins (1992) sitúa dentro de la perspectiva interpretativa a la fenomenología, la hermenéutica, la sociolingüística, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la etnografía; y dentro del paradigma crítico a la investigación feminista, marxista y freiriana.

Patton (1990, 66-91) habla de los siguientes enfoques: etnografía, fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, psicología ecológica, teoría de sistemas y hermenéutica.

Denzin y Lincoln (1994b, 12) mencionan siete estrategias de investigación cualitativa: estudio de casos, etnografía y observación participante, fenomenología y etnometodología, teoría fundamentada, método biográfico, investigación acción e investigación aplicada y, por último, investigación clínica. Estos mismos autores enumeran nueve ámbitos disciplinares de la investigación cualitativa: educación, trabajo social, comunicación, psicología, estudios organizacionales, estudios médicos, antropología y sociología (Denzin y Lincoln, 1994b, 15).

En una de las revisiones más completas de los últimos años, **Tesch** (1990, 77-102) clasifica los enfoques investigativos según el énfasis puesto sobre: a) las **características del lenguaje**; aquí se incluyen el análisis de contenido, la etnociencia, la etnografía estructural, el interaccionismo simbólico y la etnometodología; b) el descubrimiento de regularidades en tanto que **identificación y categorización de elementos**; en este apartado menciona la teoría fundamentada, el realismo trascendental (Miles y Huberman), el análisis de contenido etnográfico, el análisis de la estructura del evento y la psicología ecológica; c) el **descubrimiento de "patterns"**; aquí nombra la fenomenología, la evaluación cualitativa, la investigación acción, la investigación colaborativa, la investigación emancipatoria, la etnografía holística, la etnografía educativa y la investigación naturalista; d) la **comprensión del significado** del texto o acción; se trata de la fenomenología, la hermenéutica, el estudio de casos y las historias de vida.

En relación con la **etnografía educativa**, el listado de **Smith** (1982, 588) sobre las **variantes del término** documentadas en la literatura publicada ofrece una idea de la complejidad y polisemia de este enfoque: antroetnografía, etnografía educativa antropológica, etnografía antropológica de la escolarización, antropopedagogía, etnografía "relámpago" ("Blitzkrieg ethnography"), etnografía clásica, etnografía del aula, etnografía constitutiva, etnografía de contrato, etnografía cooperativa, etnografía educativa, etnología educativa, enfoque etnográfico, estudio de caso etnográfico, métodos etnográficos, monitorización etnográfica ("Ethnographic monitoring"), etnografías de la vida del aula, etnografía de la escolarización, etnopedagogía, etnografía de evaluación, etnografía focalizada ("Focused ethnography"), macroetnografía, microetnografía del aula, neoetnografía, nueva etnografía, psicoetnografía, socioetnografía y etnografía educativa sociológica. A pesar lo de extenso de esta lista, aún podemos añadir más denominaciones, como las de etnografía de nivel múltiple (Ogbu, 1981) y etnobiografía (Poirier et al., 1983,

59-69).

En cuanto al **objeto específico de las etnografías** publicadas, **Smith** (1982, 590), menciona los siguientes: a) **la comunidad** ("mainstream" o tendencias predominantes; minorías); b) **la etapa educativa** (primaria; secundaria; terciaria; formación profesional y ocupacional); **la posición escolar de los sujetos** (alumnos; profesores; administradores, orientadores, formadores y otro personal no docente); c) **el currículum** (formal; informal; oculto); y, por último, d) **el proceso educativo** (desarrollo curricular; evaluación; innovación; socialización; proceso de enseñanza-aprendizaje). Esta sistematización nos parece útil por lo completa que es y porque permite ubicar las nuevas investigaciones en un marco previo que puede orientar a los autores noveles.

Por lo que respecta a nuestro país, entre las publicaciones que han tratado la investigación cualitativa mencionamos las de **Pérez Serrano** (1994), **Santos Guerra** (1990a), **Cajide** (1992) y **López Barajas** (1993).

Cajide (1992, 365-366) ha resumido las diferentes tradiciones cualitativas siguiendo y ampliando las propuestas ya apuntadas de **Jacob** (1987). Para cada una de las corrientes, **Cajide** enumera sucesivamente los fundamentos y supuestos, la meta, las preguntas básicas, el ámbito, la metodología, los autores representativos y los tipos de investigación. En otro apartado de su artículo, **Cajide** (1992, 367-369) comenta las características de la investigación cualitativa repasando las siguientes corrientes: neopositivista, interpretativista, artístico-crítica (**Eisner**), crítica (neomarxista y humanista), constructivista, postmodernista (**Lather**) y etnometodológica. Para cada una de ellas, **Cajide** (1992) discute estas cuestiones: meta; preguntas básicas; perspectiva en relación con la objetividad; fundamentos; investigadores.

En el trabajo de **López-Barajas** (1993, 22-31) encontramos un esfuerzo de sistematización de las características convencionalmente atribuidas a los enfoques cualitativo y cuantitativo, respecto de cuatro apartados: las estrategias de investigación; la naturaleza de los descriptores; las técnicas de recogida de datos; y el procedimiento de análisis de datos. Posteriormente, **López-Barajas** (1993) somete a una crítica epistemológica algunas de las supuestas dicotomías conceptuales (por ej., comprensión versus explicación; descriptor verbal vs. numérico; cualidad vs. cantidad; subjetividad vs. objetividad; flexible vs. rígida; etc.). La conclusión final de este autor es que son necesarios los procedimientos de integración entre ambas perspectivas.

2.6. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EDUCACIÓN.

En este epígrafe pretendemos mostrar la utilidad de las aproximaciones cualitativas en el estudio de los fenómenos educativos y escolares. En particular, nos interesa: a) **precisar el valor de este enfoque en el estudio de la vida del aula y de los protagonistas de la misma**, esto es, de los docentes y de los alumnos; b) **indicar los**

"usos" pedagógicos del enfoque cualitativo, enumerando algunos ámbitos en que resulta muy pertinente el empleo de métodos cualitativos.

Los puntos débiles de la **investigación educativa convencional**, concebida en términos "input-output", han sido señalados ya en varios apartados de nuestra exposición. Los modelos del **análisis de interacción** propugnados por Flanders y otros (cf. Delamont y Hamilton, 1978, 19-25) supusieron un avance importante, porque situaron la tarea investigadora **dentro del aula**, pero lo hicieron de una manera tan arbitraria, rígida y descontextualizada que este enfoque no permitió un avance importante del conocimiento de la actividad educativa.

El conocimiento pedagógico tiene que partir de la consideración de la **peculiaridad de los fenómenos educativos**. Como dice Miguel (1988, 65):

La educación constituye un proceso de comunicación interpersonal que se establece a través de unos lenguajes dentro de un contexto y con una finalidad. En dicho proceso los elementos personales intervinientes reaccionan dialécticamente ante cualquier situación de observación...

La vida del aula ha sido caracterizada como una realidad enormemente compleja, sobre todo desde el **modelo ecológico** de estudio del aula. Según Pérez Gómez (1992, 129), "la perspectiva interpretativa de investigación en educación converge con el modelo ecológico de análisis del aula, por cuanto requiere el contexto natural, ecológico, como condición en la producción de conocimiento válido y útil". Este mismo autor afirma que los fenómenos sociales en general los educativos en particular, a diferencia de los eventos naturales, se caracterizan por su radical inacabamiento, su carácter creativo y autoformador y por su dimensión semiótica (Pérez Gómez, 1992, 116).

Dentro del modelo ecológico, el autor que ha caracterizado mejor la complejidad del aula ha sido Doyle (cf. Pérez Gómez, 1983, 130-135; Rivas, 1992, 108-109), el cual enumera estos **seis rasgos de la vida del aula**:

- (1) **Multidimensionalidad.** El aula es un lugar en que ocurren muchas y diversas cosas, a veces con consecuencias no previstas.
- (2) **Simultaneidad.** Las situaciones plurales del aula ocurren al mismo tiempo, muchas veces bajo la apariencia de tareas y ritmos uniformes.
- (3) **Inmediatez.** Este rasgo se refiere a la rapidez con que se producen los sucesos y, sobre todo, a la necesidad de respuesta inmediata por parte de los sujetos implicados.
- (4) **Impredicibilidad.** Los acontecimientos del aula tienen lugar bajo formas no esperadas ni anticipadas, lo cual altera el curso convencional de los hechos.
- (5) **Publicidad.** Las aulas son lugares públicos y lo que acaece en ellas está expuesto al escrutinio de los participantes y, en ocasiones, de otros sujetos externos a la clase.
- (6) **Historia.** La evolución a través del tiempo conforma un conjunto común de experiencias, rutinas y normas que facilitan un fundamento a la hora de enfrentar las actividades diarias.

En nuestra opinión, esta comprensión radicalmente singularizada del aula contiene algunos **aspectos problemáticos**. Si la vida del aula es algo único y sobre ella no se pueden establecer regularidades de ninguna clase, entonces la tarea educativa queda reducida a un difícil arte que cada profesor ha de conducir de manera concreta en su particular ámbito de trabajo. Esta dificultad pensamos que debe ser objeto de discusión y de clarificación. Aunque nos parece evidente que son rechazables los modelos cerrados y prescriptivos de intervención educativa, tal vez podríamos encontrar, con un procedimiento abierto e inductivo, algunos criterios de carácter más o menos general sobre las formas más adecuadas de trabajo en el aula.

Sobre esta cuestión, nos parece significativa la actitud de Elliott, uno de los teóricos más importantes de la investigación acción, en una de sus últimas publicaciones (1991, 142-160), en la cual se plantea la garantía de calidad en la enseñanza y en la formación basadas en la **competencia**, tal y como ésta se deduce de la observación, en contextos naturales, de los individuos que actúan de forma inteligente y prudente (en el sentido de la "Phronesis" aristotélica; cf. Lucio-Villegas, 1993, 54-55). Desde nuestro punto de vista, éste es uno de los retos que habrán de afrontar en los próximos años los enfoques tanto interpretativos como críticos.

En cuanto al tema de los **usos pedagógicos de la investigación cualitativa** (cf. Bogdan y Biklen, 1982, 191-222; Hopkins, 1985; Woods, 1986, 15-29; Woods, 1990b, 144-169; Santos Guerra, 1990a), creemos que este modelo de investigación contiene elementos muy positivos.

En primer lugar, como indican Bogdan y Biklen (1982, 191-192), este enfoque considera negativa en educación la diferenciación entre **investigación básica y aplicada**, puesto que la educación debería ser una combinación de teoría y práctica (cf. Carr y Kemmis, 1986).

En segundo lugar, las actividades educativas están ligadas, de manera directa o indirecta, con la problemática del **cambio** y de la innovación. El cambio y la innovación son cuestiones muy serias, puesto que tienen como objetivo mejorar la vida de las personas (en nuestro ámbito, sobre todo la vida de los estudiantes), y a la vez muy complicadas, dado que entran en conflicto creencias, estilos de vida y comportamientos (Bogdan y Biklen, 1982, 193).

Nos vamos a centrar en el análisis del paradigma cualitativo en relación con la práctica educativa y con la formación de los profesores, dejando de lado el importante ámbito de la evaluación (de centros, de programas, etc.)(sobre este tema, cf. Greene, 1994; Santos Guerra, 1990a; Bogdan y Biklen, 1992, 195-207; Goetz y LeCompte, 1984, 53-54) y las aportaciones procedentes de la investigación acción en sus diferentes versiones (cf. Elliott, 1990; Elliott, 1991; Kemmis y McTaggart, 1987; Carr y Kemmis, 1986; Lucio-Villegas, 1991; López Górriz, 1994; Salazar, 1992).

Cuando los profesores emplean el enfoque cualitativo, sistemáticamente

intentan ver a los participantes tal y como éstos se ven a sí mismos (a partir de aquí, seguimos a Bogdan y Biklen, 1982, 207-214). La aproximación cualitativa supone por una parte **continuidad** de los procesos de conocimiento que usamos en la vida cotidiana, pero por otra parte es una **ruptura**, en el sentido de que requiere: a) ser más rigurosos y atentos en la recogida de información con vistas a reconocer nuestro propio punto de vista y superar las imágenes estereotipadas que pueden regular nuestra conducta en relación con los demás; y b) prestar mayor atención a los patrones de conducta y a los rasgos del ambiente físico y ser más analíticos sobre las posibles regularidades que gobiernan nuestras actuaciones diarias.

Uno de los supuestos del enfoque cualitativo es que la gente puede cambiar y que el cambio que llevamos a cabo puede afectar a otras personas. Las personas, pues, poseen un potencial para cambiarse a sí mismas y para transformar su ambiente inmediato, así como para convertirse en agentes de cambio en las instituciones en que trabajan.

La incorporación del modelo cualitativo en la práctica educativa puede adoptar varias formas:

- (1) Puede ser usado por profesionales (como maestros, directores, orientadores, formadores e inspectores) que tienen contacto con "clientes" (por ej., los estudiantes en el caso de los docentes), para desarrollar una **actividad más eficaz y de mayor calidad** (cf. Elliott, 1991, 141-160).
- (2) Puede ser empleado en la **preparación de los profesores**, tanto en formación inicial como en formación permanente (cf. Woods, 1990b, 159-167). El método cualitativo permite un aprendizaje más autoconsciente y una ampliación de las capacidades de observación del aula y del ambiente escolar en su conjunto. En el caso de los estudiantes que se preparan para ser educadores, la perspectiva cualitativa favorece: a) una reconsideración crítica de las nociones sobre la vida escolar que se dan por sentadas; y b) una visión directa de la escuela a través de los propios ojos del estudiante. Los profesores son personas muy ocupadas, pero pueden convertirse en investigadores, ser más sistemáticos y escribir sobre sus experiencias. Al contemplarse a sí mismos, los maestros vuelven la vista hacia atrás, para reconsiderar la vida del aula en una perspectiva distanciada de los conflictos inmediatos. De esta forma, pueden adquirir una más amplia visión de lo que ocurre.
- (3) Puede ser incorporado en el **currículum**, enseñando a los alumnos a actuar como observadores participantes y a desarrollar destrezas sobre entrevistas y análisis de diferentes contextos sociales. En este sentido, nos parecen importantes las aportaciones de la corriente sobre "la investigación en la escuela" (se puede consultar la revista del mismo nombre, editada en Sevilla).

Bogdan y Biklen (1982, 209-210) proponen a los profesores un **proceso de investigación** que tiene cuatro pasos: a) selección de un problema; b) redacción de notas lo más detalladas que se pueda sobre el problema, registrando observaciones y diálogos, en el caso de que sea posible; c) búsqueda a través de los datos reunidos de los patrones que emergen; y d) uso de los datos para tomar decisiones, en el caso de que se considere

conveniente y posible.

A lo largo de este capítulo hemos situado las corrientes que han dado forma a la aproximación cualitativa. Una vez que hemos discutido las características y aplicaciones de este enfoque más relevantes en el campo educativo, podemos pasar a analizar, en el siguiente capítulo, algunas perspectivas actuales sobre los profesores. Así, vamos centrando el foco de interés de la investigación.

3. LOS PROFESORES COMO TEMA DE INVESTIGACIÓN.

3.0. INTRODUCCIÓN.

Iniciamos este capítulo analizando el estudio de los profesores desde el enfoque del pensamiento del profesor. A continuación, comentamos la evolución, ampliación y diversificación de los modelos iniciales sobre el pensamiento del profesor. En este contexto aludimos a otros enfoques sobre los docentes, como la perspectiva británica del profesor como investigador o las propuestas sobre el profesor reflexivo. Igualmente comentamos algunas investigaciones relativas al conocimiento práctico de los educadores.

Otro foco de atención de este capítulo tiene que ver con los procesos de socialización de los profesores. En este contexto, presentamos los diferentes enfoques de la cuestión y las diferentes fases de la socialización de los profesores.

En tercer lugar abordamos el estudio de los contextos educativos y socio-culturales (el aula, el centro educativo, el medio local y los ámbitos sociales y culturales de carácter más global) en el seno de los cuales tiene sentido la labor docente.

Por último, aludimos a la problemática de la innovación educativa y de las funciones y tareas del profesor en este ámbito.

Algunos temas tratados en este capítulo, en particular el estudio de la socialización de los profesores, guardan una estrecha relación con el contenido del último epígrafe del capítulo cuatro, dedicado al comentario de investigaciones sobre el profesorado realizadas desde una óptica biográfica.

Las reflexiones e investigaciones sobre los profesores son de una amplitud y complejidad enormes. Hemos pretendido seleccionar los temas más relevantes para los

objetivos de nuestra investigación, que serán explicitados en la segunda parte de nuestra Tesis.

3.1. EL ESTUDIO DE LOS PROFESORES.

3.1.1. Los modelos iniciales del pensamiento del profesor.

El estudio de los profesores desde los modelos de **proceso-producto** ya ha sido mencionado en el capítulo uno, al hilo de la crítica a la investigación pedagógica de corte positivista.

En los años setenta, el paradigma emergente en la investigación sobre profesores fue el llamado "**pensamiento del profesor**". Bajo esta etiqueta se agrupan enfoques no siempre convergentes o con orientaciones teóricas y metodológicas muy dispares.

Al aludir a los modelos iniciales del pensamiento del profesor nos vamos a centrar en la discusión de los modelos de orientación cognitiva, ligados al **procesamiento de la información** (cf. Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987; Shavelson y Stern, 1981; Shavelson, 1992a; Shavelson, 1992b; Shavelson, 1992c; Arnaus, 1993, 3-22; Gimeno, 1983; Pérez Gómez y Gimeno, 1988). El paradigma del pensamiento del profesor se inicia en 1974, con los trabajos del "National Institute of Education", en los cuales se abordó, entre otros temas, la enseñanza entendida como procesamiento clínico de información.

El auge del enfoque de pensamiento del profesor se explica en el contexto más general de las ciencias sociales. En primer lugar, se produce una fuerte **crisis de la metodología experimental y correlacional**. Esto implica la exploración por parte de los investigadores de métodos más abiertos (cf. Jackson, 1968). En segundo lugar, la psicología del condicionamiento operante de Skinner sufre numerosas críticas y se produce un retorno al estudio de los temas ligados a **la mente humana como variable mediacional**. La **psicología cognitiva** comienza a tener una considerable aceptación entre los investigadores, y esta influencia se traslada desde la psicología a otras disciplinas, como la pedagogía. En tercer lugar, creemos que las explicaciones sociológicas del sistema educativo y de los profesores en términos de **reproducción social** (teorías de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, etc.) dejó insatisfechos a muchos investigadores, que contemplaban cómo se juzgaba sobre el funcionamiento de la escuela sin estudiarla de manera directa.

Shulman, que presidió la comisión del N.I.E. sobre el procesamiento clínico de información, sostenía en el informe final que la práctica de los docentes es consecuencia de lo que piensan, que las innovaciones están forzosamente influidas por la mentalidad y las motivaciones de los docentes y que las **relaciones entre el pensamiento**

y la **acción** son un elemento importante para conocer mejor la enseñanza (cf. Clark y Peterson, 1986, 445). Los supuestos del modelo son éstos: a) el docente es un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones y emite juicios; b) los pensamientos del profesor guían su conducta (Marcelo, 1987, 16).

Las **técnicas de investigación** (cf. Clark y Peterson, 1986, 451-454; Marcelo, 1987, 123-173) empleadas en el nuevo enfoque incluyen la estimulación del recuerdo, la captación de política ("Policy capturing"), el uso de diarios, la entrevista, los cuestionarios y escalas, el modelo de lente ("Lens-model"), el pensar en voz alta y, en los enfoques más abiertos, la observación de carácter etnográfico. Como característica general, se utilizan mucho los **autoinformes** de los profesores.

El modelo básico de pensamiento y actividad del docente fue planteado por Clark y Peterson (1986, 447-451) en una influyente revisión del área. Según estos autores, los procesos de pensamiento de los maestros se componen de tres elementos mutuamente influyentes: la **planificación**, constituida por los pensamientos preactivos y postactivos; los **pensamientos y decisiones interactivos**; y las **teorías y creencias**. Por otra parte, la actividad de los profesores y sus efectos observables se compone de estos tres elementos: la conducta de los docentes, la conducta de los alumnos y el rendimiento de los alumnos. Los dos ámbitos, el del pensamiento y el de la acción, se influyen recíprocamente.

Siguiendo la distinción, establecida por vez primera por Jackson (1968, 180), entre las fases **preactiva** e **interactiva**, desde el paradigma del pensamiento del profesor se han estudiado las etapas de planificación y de enseñanza interactiva.

Respecto a la **planificación**, algunas de las conclusiones de las investigaciones llevadas a cabo son las siguientes (cf. Clark y Peterson, 1986, 454-475):

- Buena parte de la planificación no se redacta por escrito, sino que se desarrolla a nivel mental.
- Las funciones de los planes escritos tienen que ver, sobre todo, con cumplir los requerimientos de la dirección o de otras instancias superiores.
- Uno de los planes típicos de planificación es un esquema o una lista de temas.
- Los profesores dependen mucho de las guías docentes y de los libros de texto.
- La mayor parte de los tipos de aprendizaje perseguidos se refieren al ámbito cognitivo; sólo una tercera parte de los objetivos planteados es del ámbito socio-afectivo.
- Se planifica sobre todo el contenido y muchos menos las estrategias y las actividades.
- Los docentes con menos experiencia planifican más linealmente que los que tienen más experiencia.
- Existe un escaso interés por la relación entre el curso planificado y el conjunto del plan de estudios.
- Por último, se planifican más las actividades de los alumnos que otras cuestiones.

En cuanto a la **fase interactiva**, los investigadores han estudiado el

procesamiento de la información y la toma de decisiones por parte de los profesores en el ámbito del aula. Mediante técnicas como el pensar en voz alta (al ver una grabación en video sobre la enseñanza desarrollada previamente), se han podido reunir numerosos datos sobre aspectos como objetivos educativos, contenidos curriculares, procedimientos de instrucción, empleo de materiales y consideraciones académicas y personales sobre los alumnos. Resulta sorprendente que en las investigaciones no aparezcan pensamientos sobre aspectos ajenos a la vida del aula. Clark y Peterson (1986, 481-482) consideran que tal vez esto puede deberse a las técnicas empleadas y a la suposición por parte de los maestros de que podría ser irrelevante mencionar pensamientos de carácter no académico. Entre los procesos cognitivos analizados figuran éstos: las percepciones, por ejemplo, al mencionar una experiencia; las interpretaciones, esto es, atribuir un significado subjetivo a esa percepción; las anticipaciones, en el sentido de predecir lo que ocurrirá; y las reflexiones, es decir, los pensamientos ajenos a lo que se había hecho (Clark y Peterson, 1986, 481).

Otro de los ámbitos analizados por el paradigma del pensamiento del profesor ha sido el de las **teorías, conocimiento y creencias** (cf. Clark y Peterson, 1986, 502-527; Marcelo, 1987, 107-122). Uno de los ámbitos más estudiados ha sido el de las teorías e interpretaciones de los docentes sobre los estudiantes y su desempeño académico. Los profesores suelen atribuir a su propio esfuerzo el éxito en el rendimiento de un estudiante y a otros factores ajenos al docente el fracaso del alumno (autoensalzamiento del ego). En otros casos, los docentes se reconocen culpables de los fracasos de sus alumnos y conceden a éstos el mérito de sus éxitos. Un factor muy influyente parece ser, también, la percepción, por parte del docente, del nivel intelectual, la capacidad o rendimiento educativo anterior, la raza, el sexo y la clase social. Estas investigaciones han mostrado, como otras anteriores (por ejemplo, las del llamado "efecto Pigmalion", de Rosenthal y Jacobson), la importancia de las atribuciones y del etiquetaje de los alumnos. Los constructos de los profesores abarcan una amplia gama de temas; entre los principales, figuran el aprendizaje de los alumnos y las metas evolutivas de éstos, la participación en el aula, el control y la autoridad del docente, las necesidades y limitaciones de los alumnos y la motivación. Marcelo (1987, 118-119) señala como conclusiones que podemos extraer del estudio de las creencias de los profesores las siguientes: a) son diversas y variadas; b) las creencias educativas y la conducta de clase se influyen; c) los alumnos y el rol del profesor son los constructos más frecuentes; d) las concepciones pedagógicas de los maestros afectan las innovaciones curriculares; y e) el conocimiento de los profesores orienta su conducta.

Según Lowyck (1988), el enfoque del pensamiento del profesor ha descuidado el estudio de las **rutinas docentes**. Este autor defiende una perspectiva integradora en el estudio sobre la actividad educativa. La enseñanza es una actividad profesional, significativa e intencional. La actividad educativa se puede estudiar por dos vías diferentes: la de los alumnos y la de los profesores. Los profesores, al enseñar, desarrollan, en las fases preactiva e interactiva, tanto una actividad racional como una secuencia de rutina. Las rutinas son unidades recurrentes de conducta; implican el control y coordinación de secuencias específicas de conducta; se entienden en oposición a las actividades conscientes y poseen un relativo carácter de automatismo.

El paradigma del pensamiento del profesor ha propiciado el estudio de las **creencias** de los docentes en el sentido un conjunto relativamente articulado de suposiciones sobre la enseñanza (cf. Bauch, 1984, 18). Estudios como el de Bauch (1984) están basados en la idea de que la mejora de la actividad educativa será más efectiva si obtenemos una información más completa sobre las creencias de los profesores y si usamos esta información para ayudar a los educadores a reflexionar sobre las conductas que desarrollan en el aula y la forma de mejorarlas. En el estudio de Bauch (1984), se aplicó un Inventario de creencias del profesor a un numeroso grupo de maestros para indagar las creencias de los profesores sobre dimensiones como fines de la escuela, métodos de instrucción, liderazgo en el aula, ambiente de aprendizaje y otras. La autora categorizó a los profesores estudiados en dos grupos: los profesores centrados en el control del docente y los profesores centrados en la participación del estudiante. Los educadores "controladores" desarrollaban un curriculum ligado a la socialización, mientras que los profesores favorecedores de la participación ("Relator teachers") llevaban a cabo un curriculum educativo más amplio y diversificado. Bauch describió para cada uno de los dos grupos las características de: a) creencias instruccionales; b) presupuestos filosóficos; c) comportamiento en clase; d) preferencias sobre el tipo de enseñanza. Bauch (1984, 20) concluye su estudio señalando la necesidad de cambiar las creencias de los docentes para que las reformas educativas puedan ser llevadas a cabo.

En una línea parecida, pero con un enfoque más actual y más depurado metodológicamente, se sitúan los estudios sobre **teorías implícitas de los profesores**. Marrero (1992; 1993) ha estudiado en los últimos años esta cuestión. Ha comenzado analizando cinco grandes mentalidades pedagógicas en la educación occidental. Así, establece cinco corrientes pedagógicas: a) la **tradicional**, ligada al logocentrismo y partidaria de la autoridad y de una verdad universal (Comenio, Locke); b) la **activa**, que parte de Rousseau y se concreta en Dewey y otros reformadores de la escuela; c) la **crítica**, para la cual es importante la consideración de la totalidad histórico-social en que tiene lugar la educación; parte de Marx y entre sus defensores recientes figuran Lobrot, Mendel, Giroux, Apple y Freire; d) la **técnica**, que se concreta en la tecnología educativa conductista y en las teorías del curriculum de carácter cerrado (Skinner, Bobbitt, Tyler); y e) la **constructivista**, que parte de Rousseau y se constituye en torno a Piaget y la Escuela Nueva; su expresión más reciente es la llamada pedagogía operatoria.

Mediante discusiones de grupo, Marrero (1993) ha extraído enunciados formulados por los integrantes de estos grupos. Estos enunciados han sido analizados por expertos y finalmente seleccionados por los profesores. En base a ellos, se han construido cinco factores, correspondientes a otras tantas teorías: interpretativa, emancipatoria, expresiva, dependiente y productiva. Mediante la administración de un cuestionario, Marrero ha identificado cuatro teorías en los profesores de E.G.B.: la teoría dependiente, en la que la enseñanza gira en torno al profesor; la teoría expresiva, en la que la actividad es el núcleo fundamental; la teoría interpretativa, caracterizada por el protagonismo del alumno; y la teoría emancipatoria, que supone una toma de conciencia más crítica y reflexiva de la enseñanza.

Según Marrero (1993), los profesores afrontan la complejidad de la

enseñanza interpretándola y reconstruyéndola. En este proceso, una parte del sistema de conocimiento del profesor es **estable**, y no puramente situacional, episódico o particular, y otra parte depende del contexto y de las tareas específicas. El estudio de la cognición, realizado desde la óptica de las teorías implícitas, permite abordar esta cuestión desde la interacción entre lo social y lo individual. Las teorías implícitas tienen un origen sociocultural, pero, a la vez, respetan el carácter singular del conocimiento del profesor, proporcionando fundamentos para tomar decisiones vinculadas a las acciones. Marrero (1992) mantiene que las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en determinados contextos de interacción social (socioconstructivismo).

Las **cogniciones de los profesores** se caracterizan por los siguientes rasgos (Marrero, 1992, 13-16): a) el docente es un sujeto epistemológico capaz de generar y examinar teorías acerca de su propia práctica; b) estas teorías son síntesis de experiencias y cogniciones diversas que pueden guiar la acción; c) las teorías son de carácter implícito, pero se pueden hacer explícitas, aplicando diferentes técnicas de reconstrucción: recuerdo estimulado, biografía, narración, reflexión, entrevista, cuestionario); d) las teorías tienen siempre una fuerte base experiencial; conocer significa sintetizar experiencias.

Entre las críticas que podemos plantear a los enfoques de estudio del profesor basados en las creencias y en las teorías implícitas, figuran las siguientes:

- Tienen las limitaciones propias de la clasificación del profesorado en categorías mutuamente excluyentes y de carácter genérico.
- Están basadas exclusivamente en declaraciones verbales de los sujetos, sin contraste alguno con la práctica que éstos desarrollan. Es difícil comprender cómo se puede entender la relación entre el pensamiento y la acción si no se analizan los dos elementos del binomio.
- Son estudios descontextualizados, que ignoran, o ponen entre paréntesis, la complejidad multidimensional de la tarea de enseñar.

Las críticas que acabamos de enumerar también podemos referirlas a buena parte de los numerosos estudios realizados sobre las actitudes de los profesores, bien mediante administración de cuestionarios, bien mediante entrevistas (cf. Egido et al., 1993, 68-75). El reciente estudio de Zubieta y Susinos (1992) estudia la satisfacción y la insatisfacción de los docentes de todos los niveles educativos de Cantabria, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas (análisis de las respuestas a cuestionarios y análisis de los registros orales de varios grupos de discusión).

Los modelos de pensamiento del profesor han evolucionado en muchas direcciones. Creemos que la clave para diferenciar los enfoques más interesantes de los que siguen las pautas iniciales reside en el carácter abierto y sistémico de las investigaciones. En muchos casos, bajo la etiqueta de investigación cualitativa, se esconden, a nuestro juicio, muchos de los supuestos de los enfoques más formales y cerrados. En nuestra opinión, es necesario: a) acceder al escenario natural del aula y del centro educativo, bien mediante la observación directa o bien mediante el análisis de grabaciones en video; y b) un diseño de investigación abierto y revisable a lo largo del

proceso. Las investigaciones que se basan en los testimonios verbales de los docentes y que se realizan a través de entrevistas estructuradas cuyos contenidos son sometidos a una codificación categorizada tratada estadísticamente nos parece que no avanzan en un cuestionamiento de los modelos iniciales del pensamiento del profesor (cf. Marcelo, 1992c; 1992b, 13-48).

Desde el enfoque del pensamiento del profesor se han producido numerosos estudios que dan cuenta de los procesos de conocimiento de los profesores de diferentes áreas, materias o etapas educativas. En nuestro país, entre otros estudios, Sánchez García (1990) ha investigado el conocimiento de los maestros de Matemáticas de primaria, y Medina y Domínguez (1992) han analizado el pensamiento de los profesores de Ciencias Sociales.

Entre los autores que han investigado el pensamiento de los profesores haciendo uso de la observación y de entrevistas, hemos de citar el trabajo de Tabachnick y Zeichner (1988). Estos autores observaron y entrevistaron a cuatro profesores, centrando sus pesquisas en torno a cuatro **perspectivas didácticas** (Tabachnick y Zeichner se remiten para el concepto de perspectivas a G. H. Mead): conocimiento y currículum; el papel del profesor; relaciones profesor-alumno; diversidad del estudiante. Los objetivos del estudio son indagar los patrones de relación entre creencias de los docentes y conducta en el aula, analizar las estrategias empleadas por profesores para establecer una mayor consistencia entre creencias y conducta y, en último lugar, investigar los factores individuales y contextuales que condicionan las relaciones entre creencias y conducta. Tabachnick y Zeichner comentan la evolución de los profesores en el contexto del centro educativo y de los requerimientos y condicionamientos de carácter institucional, citando textos narrativos producidos por los maestros y, en ocasiones, por los alumnos en la actividad cotidiana del aula. En los casos descritos en este estudio, los maestros mostraron una tendencia a buscar la consistencia entre sus creencias y sus conductas. Según los autores, este proceso "... fue el resultado de un proceso negociado e interactivo entre los individuos y los apoyos y obstáculos organizativos" (Tabachnick y Zeichner, 1988, 148).

3.1.2. El conocimiento práctico de los profesores. Los modelos del profesor investigador y reflexivo.

Como afirman Pérez Gómez y Gimeno (1988, 47), en sus orígenes, el pensamiento del profesor se constituye como un **modelo mediacional centrado en el profesor**, cuya pretensión es desvelar las variables cognitivas del docente que condicionan su actuación. Se suponía que a partir de las aportaciones de la psicología cognitiva se descubrirían las destrezas mentales apropiadas para garantizar la actuación racional del profesor y que, por tanto, sería posible entrenar a los maestros a ser racionales en su actuación. Este proyecto inicial evolucionó de manera muy rápida, y numerosos investigadores orientaron sus esfuerzos al estudio de contenidos, ideas y teorías sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. En esta óptica más abierta podemos situar las investigaciones de carácter alternativo sobre el **conocimiento práctico**, que proceden de una evolución del modelo del pensamiento del profesor, así como otros enfoques de

orientación parecida, aunque de procedencia diferente, como la concepción de Stenhouse de los profesores como investigadores o los planteamientos reflexivos y reconstructivos de Zeichner (aunque este autor ha estado ligado al enfoque del pensamiento del profesor). En todos estos casos se considera insuficiente y parcial la interpretación del profesor en términos meramente cognitivos. El pensamiento y la acción, el conocimiento y la afectividad no pueden disociarse (cf. Pérez Gómez y Gimeno, 1988, 44; García Carrasco et al., 1993).

Según Pérez Gómez y Gimeno (1988, 48-53), son siete los rasgos principales del enfoque sobre el **pensamiento práctico**:

- a) Una concepción constructivista del hombre, que desarrolla de manera activa un conocimiento de la realidad personal y subjetivo, en función de las peculiaridades de la experiencia.
- b) La enseñanza entendida como una actividad intencional, cargada de valor y mediada simbólicamente. Desde este punto de vista, los principales marcos de interpretación y análisis son la perspectiva fenomenológico-cualitativa y la ecológico-naturalista.
- c) La caracterización epistemológica de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Desde esta óptica, deudora de la concepción de Stenhouse, la enseñanza es un arte, que incluye componentes políticos, éticos, morales y normativos.
- d) Los fenómenos de aprendizaje son construcciones subjetivas y provisionales que se integran en la estructura semántica del alumno.
- e) La redefinición de las funciones y papeles del profesor. La tarea del docente se supone que adopta la forma de una especie de conversación reflexiva con los fenómenos y problemas cotidianos.
- f) La naturaleza y métodos de la investigación en las ciencias sociales deben ser replanteados. La observación participante y la triangulación se constituyen en herramientas necesarias para indagar los fenómenos del aula. La investigación cualitativa posee una dimensión formadora de indudable valor. Las aproximaciones fenomenológica (Elbaz, Clandinin) y biográfica (Pinar, Berk) se consideran válidas y útiles.
- g) La peculiar forma de considerar la relación entre teoría y práctica, que en muchas ocasiones adopta un enfoque de investigación-acción.

En los estudios sobre el conocimiento práctico del profesor ha tenido una gran influencia la **teoría de los constructos personales** de Kelly (cf. Sánchez García, 1992; Pérez Gómez y Gimeno, 1988, 53-54). Kelly integra los aspectos cognitivos, afectivos y prácticos y considera que los constructos personales son un modo de percepción e interpretación de ciertos aspectos de la realidad, adquiridos en el intercambio cotidiano y que se consolidan progresivamente. Desde el punto de vista de Kelly, el pensamiento posee un carácter constructivo, la elaboración de constructos es idiosincrásica. Los constructos tienen carácter contextual, experimental y adaptativo. El conocimiento por una parte se genera en la acción, pero por otra parte se proyecta en la acción.

El conocimiento profesional del docente puede explicarse como un sistema personal de constructos, elaborados y reformulados continuamente a partir del intercambio de los

constructos previos con las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial peculiar, que pretende desarrollar un currículum específico, y en la que el mismo profesor se encuentra afectivamente implicado. Este tipo peculiar de conocimiento que condiciona la acción es necesario analizarlo y comprenderlo cuando se expresa en la misma acción en la que se genera (Pérez Gómez y Gimeno, 1988, 54).

El modelo de Clark y Peterson mencionado antes debe ser ampliado y modificado, según Pérez Gómez y Gimeno (1988, 60-61). Junto a los dos elementos nucleares ya señalados (los procesos de pensamiento de los profesores y las acciones del profesor, junto con sus efectos observables), estos autores añaden un tercer elemento: la **ideología, pensamiento y conducta personal** (que incluye la cultura intelectual, las experiencias personales y la conducta en la vida cotidiana). Sobre el conocimiento práctico, presentamos más adelante las importantes investigaciones de Elbaz (1983) y Clandinin (1986).

En diferentes publicaciones, Pérez Gómez y Gimeno han señalado las implicaciones de estos modelos alternativos del pensamiento práctico del profesor en relación con la **formación, la investigación y el desarrollo del currículum** (cf. Gimeno, 1988, 196-239; Pérez Gómez, 1988; Pérez Gómez, 1992a, 398-429). La racionalidad técnica tiene para estos autores importantes limitaciones. En cambio, la **racionalidad práctica y reflexiva** propuesta por Schön y otros autores (que implica la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción o reflexión crítica) facilita el marco adecuado para replantear la formación de los profesores (cf. las interesantes sugerencias de Pérez Gómez, 1988, 144-147). Este enfoque tiene, según Gimeno (1983, 61-62), varias ventajas: frente al culturalismo, promueve una formación pedagógica entendida como instrumento crítico; frente al modelo psicologista, rechaza la disociación de la formación personal y profesional; finalmente, frente al modelo de competencias, favorece la consecución de un conjunto de destrezas abiertas.

El uso del conocimiento del profesor en la enseñanza se hace más complejo en este modelo. El **aprendizaje profesional** se constituye como un proceso complejo, en el que influyen las concepciones de los futuros profesores sobre cómo se aprende a enseñar, el conocimiento práctico y personal cotidiano y la práctica educativa. Todos estos factores son integrados mediante procesos metacognitivos de una manera personal por cada estudiante de formación del profesorado (cf. Calderhead, 1988).

En relación con el desarrollo del currículum, Gimeno (1988, 216-224 y 232-239) ha puesto de relieve la trascendencia de las **concepciones epistemológicas de los profesores**. Las creencias epistemológicas parecen estar relacionadas con determinadas estilos pedagógicos que afectan, de manera especial, la forma de concebir y llevar a cabo la evaluación y el control de los alumnos.

De manera independiente a los estudios sobre el pensamiento o conocimiento práctico, en Gran Bretaña se desarrolló a partir de los años sesenta una corriente de desarrollo curricular y de investigación sobre los profesores, liderada por Stenhouse y continuada, entre otros, por Elliott y McDonald, que se conoce con el nombre de **los profesores como investigadores** (cf. Elliott, 1989; Elliott, 1990; Elliott, 1991;

Elliott, 1992; Stenhouse, 1981; Stenhouse, 1982; Hopkins, 1987; Torres, 1994, 207-212). Frente al modelo de objetivos entonces imperante, Stenhouse propuso un modelo procesual al dirigir el "Proyecto de Humanidades" (años 1967 a 1972). Stenhouse reconoce en su obra la influencia de la filosofía de R. S. Peters, de la psicología social de grupos y de la sociología del conocimiento. Este investigador vinculó la enseñanza a la **actividad artística**. "La enseñanza -escribió Stenhouse- es el arte que expresa de manera accesible a los educadores una comprensión sobre la naturaleza de lo que se enseña" (Stenhouse, 1982, 46). Para Stenhouse, todo buen arte es una indagación y un experimento, puesto que el artista es un investigador por excelencia. Stenhouse propugna la liberación de los profesores para que sean ellos mismos los que configuren el marco educativo en el que han de desempeñarse; de igual manera alienta la creación de una tradición que sostenga, apoye y legitime estos valores alternativos en las escuelas y en la sociedad (cf. Hopkins, 1987, 45). El ideal que propone Stenhouse es que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica, en el sentido de que someta a **la prueba de la práctica** propuestas o hipótesis de trabajo. Desde esta perspectiva, "el currículum es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica" (Stenhouse, 1981, 195).

La perspectiva del profesor como investigador supone una profunda reconsideración de las relaciones entre investigación pedagógica y práctica educativa. Según Elliott (1989, 100), dado que la investigación educativa es una forma autorreflexiva de práctica educativa, cuyo fin es mejorar la capacidad de los prácticos para resolver los problemas de la práctica, se deduce que la investigación no debería ser tratada como una actividad separada de la práctica misma de la educación (cf. también Carr y Kemmis, 1986, 116-141). En opinión de Elliott (1991, 63), la investigación acción resuelve el problema de la relación entre la teoría y la práctica y, a la vez, libera a los profesores de la sensación tan frecuente de sentirse amenazados por la teoría.

Para los profesores, el constructo de la "teoría" tiene dos componentes principales. En primer lugar, supone el "alejamiento" de su conocimiento y experiencia profesionales. En segundo, representa una amenaza a su conocimiento y categoría profesionales procedente de la comunidad universitaria (Elliott, 1991, 65).

Junto al enfoque del profesor como investigador, ha cobrado importancia en los últimos años la **perspectiva del profesor reflexivo** y, de modo más general, de la **enseñanza reflexiva** (cf. Zeichner, 1992; Zeichner, 1993; Latorre, 1992; Pérez Gómez, 1992a, 422-429).

El concepto de enseñanza reflexiva procede de Dewey. Este autor distinguió entre la acción humana reflexiva y la acción humana rutinaria. Ésta última está guiada por el impulso, la tradición y la autoridad; en cambio, la acción reflexiva implica la apertura intelectual y una actitud de responsabilidad. Para Dewey, la acción reflexiva supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce (cf. Zeichner, 1993, 46). La reflexión no consiste en un conjunto de procedimientos o pasos predeterminados que hayan de seguirse, sino que es más bien una forma de afrontar y resolver problemas, una manera de desempeño profesional.

Según Zeichner (1992, 311-317), se pueden distinguir varias tradiciones de reflexión en la formación de los profesores. La **tradición académica** hace hincapié en el papel de los contenidos y del conocimiento de las disciplinas académicas, en torno a las cuales se produce la reflexión y el aprendizaje de la profesión. La **tradición de eficiencia social** se fundamenta en la creencia de que el estudio científico de la enseñanza puede proporcionar una sólida base sobre la cual apoyar los programas de formación de maestros. La **tradición evolucionista** concentra su atención en el desarrollo natural del aprendizaje de los alumnos, en torno al cual se plantea el desarrollo del curriculum; un ejemplo de esta tradición es el trabajo de orientación piagetiana de Duckworth, que enfatiza la implicación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En la **tradición social reconstruccionista**, a la cual se adscribe Zeichner, la atención del profesor se dirige a su propia práctica, por un lado, y hacia las condiciones sociales en que se lleva a cabo la escolarización, por otro lado. La práctica desarrollada desde la perspectiva reconstruccionista favorece un impulso democrático y emancipador y una actitud reflexiva en tanto que práctica social, que debe adoptar la forma de comunidades de aprendizaje de profesores (cf. Kemmis, 1992; Giroux, 1988; Carr y Kemmis, 1986). Desde este enfoque, las diferencias sociales, étnicas y de género pasan a formar parte de las preocupaciones de los profesores y exigen un tratamiento educativo.

Zeichner (1992, 317-321) presenta varios ejemplos de programas de formación de profesores desde la óptica reconstruccionista. En todos ellos destaca el importante papel de la **diversidad** como estrategia pedagógica y de la experiencia vital y social de los estudiantes.

Según Pérez Gómez (1992a, 423), en los programas de formación de docentes de carácter reconstruccionista hay que destacar tres elementos fundamentales: a) la adquisición por parte de los maestros de un bagaje cultural de orientación social y política; disciplinas como el lenguaje, la historia, la cultura y la política tienen un fuerte peso en el programa de estudios; b) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, tendentes a desenmascarar los sesgos ideológicos y políticos en la actividad del aula, en el curriculum, en la evaluación, etc.; c) el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor en tanto que intelectual transformador en el aula, en el centro educativo y en el contexto social (sobre esta cuestión, cf. Giroux, 1988, 171-178 y 209-227).

La perspectiva reconstruccionista, como se puede observar por los argumentos que hemos presentado, tiene una estrecha relación con la teoría crítica y con la **investigación-acción**. El modo de conocimiento que promueve es dialéctico, la fuente de conocimiento es el contexto y el objetivo es la transformación de la práctica, no sólo pedagógica, sino social y política. La reflexión como reconstrucción de la experiencia supone un triple proceso: a) reconstruir la situación donde tiene lugar la acción; los profesores redefinen la situación problemática en función de las circunstancias que concurren; b) reconstruirse a uno mismo como profesor, tomando conciencia del proceso de elaboración del conocimientos personal, de las estrategias educativas empleadas y de las actitudes personales; c) reconstruir los supuestos de la enseñanza dados por válidos,

analizando críticamente los intereses individuales y colectivos que están en la base de la concepción de la enseñanza y de la propia práctica profesional (Latorre, 1992, 55-56).

En la literatura pedagógica actual encontramos una gran sensibilidad hacia el tema de la cultura colaborativa, tanto en un sentido general de trabajo cooperativo de los maestros como en un sentido más restringido de colaboración entre investigadores universitarios y docentes de diferentes etapas educativas (sobre esta última cuestión, valgan estos dos ejemplos: Cryns y Johnston, 1993; Feldman, 1993).

3.1.3. Revisión de algunas investigaciones de enfoque cualitativo sobre los profesores.

A continuación comentamos el estudio de Jackson (1968), que marcó un cambio de rumbo en la investigación educativa; los estudios de Lyons (1990) y Young (1981), sobre las epistemologías de los profesores; los trabajos ya clásicos de Elbaz (1983) y Clandinin (1986) sobre el conocimiento práctico y personal; y algunas investigaciones producidas en España en los últimos años que muestran nuevos itinerarios en la investigación educativa (Elejabeitia et al., 1983; Martínez Bonafé, 1989; García Jiménez, 1991; Arnaus, 1993; Blanco, 1994).

El primer trabajo al que vamos a aludir ya ha sido citado en varias ocasiones. Se trata del estudio pionero de Jackson (1968; usamos la ed. española de Marova, de 1975) sobre **la vida en las aulas**.

La vida escolar -escribe Jackson en el **Prefacio** de su obra- es un asunto demasiado complejo para que lo abordemos o hablemos sobre él unilateralmente. De igual manera, cuando intentamos captar qué significa la vida escolar para los alumnos y profesores no podemos por menos de utilizar todos los medios cognoscitivos a nuestro alcance. Esto quiere decir que tenemos que leer, mirar y escuchar; hablar con la gente e incluso mirar introspectivamente y examinar los recuerdos de nuestra infancia (Jackson, 1968, 9-10).

El libro contiene una descripción vívida de las realidades del aula, extraída de la observación propia y del estudio de la literatura de investigación. Jackson analiza las perspectivas de los estudiantes y de los profesores. En cuanto a los profesores, Jackson (1968, 139-184) describe en uno de los capítulos los resultados y las especulaciones (porque este libro tiene mucho de especulativo) resultantes las entrevistas a un grupo de cincuenta profesores elegidos por su reconocida eficiencia pedagógica. Jackson interrogó a los docentes sobre tres grandes temas: cómo saben qué están realizando un buen trabajo en clase; la relación entre el trabajo docente y el marco institucional, incluyendo aquí la evolución personal del educador y sus valoraciones sobre la evaluación del trabajo docente por parte de las autoridades educativas; finalmente, las satisfacciones personales que los maestros obtenían de la práctica educativa.

Jackson (1968, 145-170) organiza la discusión de los resultados en torno a cuatro conceptos:

a) **Inmediatez.** Para Jackson (1968, 145), "existe una especie de urgencia y una espontaneidad que aporta emoción y variedad al trabajo del profesor, aunque también puede contribuir a la fatiga que siente al terminar el día". Este investigador descubre que los profesores se guían en su tarea diaria de manera intuitiva por los indicios que les aportan sus estudiantes y no tanto por un procedimiento objetivo o preestablecido.

b) **Informalidad.** Jackson comenta que la informalidad aparece tanto en las descripciones del estilo didáctico de los docentes como en las manifestaciones de los entrevistados sobre la evolución que habían sufrido a lo largo del tiempo. Las formas de enseñanza eran descritas evolutivamente como la transición de una enseñanza formalizada a otra menos estructurada y más abierta.

c) **Autonomía.** Ésta es la característica que define las relaciones de los maestros con sus superiores. Los profesores plantean las clases en función de lo que estiman más conveniente, teniendo en cuenta su experiencia anterior y las situaciones específicas de su clase. Muchos de ellos no realizan planes escritos y, en todo caso, se declaran incapaces de anticipar el contenido de sus clases.

d) **Individualidad.** Este concepto se refiere al interés genuino de los profesores hacia el bienestar de cada alumno en tanto que individuo y hacia su desarrollo.

Jackson (1968, 170-171) concluye su análisis afirmando que sorprende la ausencia de empleo de un vocabulario técnico por parte de los docentes. A juicio de esta autor, existe una simplicidad conceptual en el discurso docente, caracterizada por: una visión conceptual sencilla; un conocimiento del aula intuitivo, más que racional; una relativa escasez de términos abstractos al elaborar definiciones; y una actitud dogmática, al confrontar la práctica propia con otras alternativas. Estas opiniones de Jackson han sido analizadas y criticadas por diferentes investigadores. Algunos han mantenido que la descripción de Jackson es incompleta y parcial.

En el capítulo final de la obra, Jackson (1968, 185) afirma que "un nuevo enfoque de la enseñanza, si es que lo hay, tendrá que acercarnos a los fenómenos del mundo del profesor". Jackson pone de relieve que la actividad de los profesores casi no se ha visto afectada por el saber teórico y por los resultados de medio siglo de investigaciones educativas. Sorprende constatar la complejidad del aula y la simplicidad que caracteriza la teoría formal del aprendizaje generada en la investigación. Los procesos del aula son oportunistas, es decir, ni el profesor ni los estudiantes pueden predecir con exactitud lo que sucederá después. "El trayecto del progreso pedagógico -escribe Jackson- se parece más al vuelo de una mariposa que al de una bala" (Jackson, 1968, 195). Para Jackson, esta postura supone el cuestionamiento radical del punto de vista de "ingeniería" sobre los fenómenos educativos y del **modelo de objetivos operativos** deducido de ese punto de vista (Jackson, 1968, 190-195; cf. también Gimeno, 1982).

A lo largo de los años ochenta y noventa se han realizado gran número de investigaciones sobre los profesores con una orientación muy abierta por lo que se refiere a los objetivos y la metodología. Antes de comentar los trabajos sobre el conocimiento práctico, vamos a mencionar los estudios sobre las **epistemologías de los profesores**. Según Lyons (1990), el análisis de las narrativas de los docentes es un buen medio para

poner de relieve las perspectivas del profesor hacia el conocimiento y la visión que tienen de ellos mismos y de sus estudiantes como sujetos cognoscentes ("Knowers"). El estudio de estas cuestiones posee importantes implicaciones para dar cuenta de la práctica educativa de los educadores e incluso de su desarrollo profesional.

En opinión de Lyons (1990, 173), los elementos que caracterizan las dimensiones epistemológicas del trabajo del profesor son tres:

- a) La postura del profesor hacia el **sí mismo** ("Self") como sujeto cognoscente. Los educadores mantienen suposiciones implícitas o explícitas sobre el conocimiento y sobre su papel que como personas y profesionales desempeñan en la construcción del conocimiento.
- b) La postura del profesor hacia el **estudiante** como sujeto cognoscente y como aprendiz. Los educadores evalúan al alumno como sujeto cognoscente e identifican fines para los alumnos como sujetos cognoscentes empleando en el aula procedimientos específicos para captar las características de éstos. La evaluación que los profesores realizan de los alumnos es probable que incluya varias perspectivas epistemológicas, como por ejemplo visiones dualistas, multiplicistas o relativistas.
- c) La postura del profesor hacia el conocimiento de una **disciplina** o materia, en el contexto de las interacciones del aula. La visión del docente sobre la naturaleza del conocimiento implicado en la materia que imparte configurará, interactuando con las suposiciones de los estudiantes e influyendo una manera especial de afrontar la construcción, interpretación y traducción del conocimiento. Esta perspectiva del profesor es de carácter dinámico, y puede cambiar a lo largo del tiempo, a causa, entre otros factores, de las interacciones con los estudiantes.

Lyons (1990, 175) relaciona estas ideas sobre el conocimiento con el cambio del profesor y con el desarrollo profesional docente. En la dinámica de cambio, parecen interactuar varios elementos: a) el sentido del "sí mismo" como profesor; b) una concepción cambiante del oficio de la enseñanza y de la disciplina enseñada; c) una realineación de la relación con los estudiantes, guiada por una determinada concepción de cómo evolucionan los estudiantes en tanto que aprendices; d) la propia concepción del profesor sobre el conocimiento; y e) preocupaciones éticas y axiológicas, relacionadas con las situaciones de cambio.

Las implicaciones de este planteamiento son muy amplias. Lyons (1990, 175-178) señala que el profesor no puede ser conceptualizado únicamente en términos de su conocimiento de la materia o del conocimiento pedagógico. Esta concepción ha de ser ampliada, puesto que los docentes interpretan y evalúan a sus estudiantes en tanto que sujetos que conocen. Los profesores y los alumnos son interdependientes. La enseñanza enfrenta a los profesores con dilemas éticos prácticos en las situaciones cotidianas de interacción y de selección de criterios y procedimientos de evaluación y de intervención. La formulación de un modelo ampliado de cambio del profesor debería incluir al "**self**", la tarea u **oficio** de la enseñanza, las **relaciones** implicadas, los **valores** y los **modos de conocer**. Parece muy útil que los profesores puedan hacerse más conscientes de sus

propias visiones sobre los modos de conocer, de manera que esto les permita caracterizar su propio modelo epistemológico y valorar la relación de este modelo con los objetivos, métodos y materiales que emplean en su trabajo.

Una investigación parecida a la de Lyons (1990), fue el estudio etnográfico de Young (1981, 1992) sobre el **discurso epistémico de los profesores**. Young comienza criticando los acercamientos a la problemática epistemológica de los docentes realizados desde la tradición filosófica, que clasifican las teorías en varias corrientes (por ejemplo: idealismo, realismo, pragmatismo y existencialismo). Posteriormente se administra a los profesores un cuestionario para valorar su postura filosófica y la posible relación de ésta con otros factores educativos. A juicio de Young (1981, 124), estos procedimientos no nos ayudan a comprender mejor la naturaleza compleja y contextualizada de la relación entre creencias y conducta.

Young (1981) emprende un proyecto más amplio, sirviéndose de técnicas como cuestionarios, entrevistas y observación participante en el aula y en el centro educativo, aunando los enfoques cualitativo y cuantitativo. El análisis de las respuestas escritas a una serie de cuestiones epistemológicas lleva a Young (1981) a clasificar a los profesores en cuatro grupos: en el primer grupo, los temas dominantes tienen que ver con una **visión cientifista** (objetividad, medición, fiabilidad, hechos, racionalidad experimental, etc.); el segundo grupo tiene una orientación hacia el **empirismo práctico** (utilidad del conocimiento, experiencia, destrezas básicas útiles y rechazo de la teoría); el tercer grupo se caracteriza por un modo de **conocimiento expresivo** (opinión y experiencia personal, importancia de lo "no lógico", intuición, aspectos emocionales y sociales); finalmente, el cuarto grupo abarca un conjunto de **opiniones dispares** no presentes en los grupos anteriores.

Young (1981, 133-138) concluye que los profesores tienen creencias, actitudes y valores epistemológicos y que emplean estas tipificaciones cognitivas como guía orientadora a la hora de abordar el conocimiento en el aula y los modos de transmitirlo. El elemento fundamental de contraste entre las visiones de los profesores parece ser la postura que tienen en relación con la ciencia. Por otra parte, el grado de conciencia de los docentes sobre sus supuestos epistemológicos varía mucho de unos a otros. El estudio de Young influyó de manera notable en las investigaciones posteriores de este ámbito de la investigación educativa.

Dos de los estudios más conocidos sobre el conocimiento práctico de los profesores son las tesis doctorales de Elbaz (1983) y Clandinin (1986), que provocaron una fuerte crisis del modelo de pensamiento del profesor basado en el procesamiento de la información (cf. Carter, 1990, 295-307).

Elbaz (1983; cf. también Elbaz, 1991; Arnaus, 1993, 25-39; Martínez Bonafé, 1989, 30-35; García Jiménez, 1991, 32-34) parte del concepto de **conocimiento práctico**. El profesor posee recursos válidos que le permiten jugar un papel activo en la configuración de su ambiente y en la determinación de estilos y fines de su trabajo. Si esto es así, dice Elbaz (1983, 6), entonces se trata no tanto de trabajar sobre los maestros como

de trabajar con ellos. Elbaz (1983, 33-42) adopta la perspectiva de la profesora con la que trabajó y describe su mundo experiencial, tal y como ésta lo describe en el contexto de su evolución, preocupaciones y actividades cotidianas.

El contenido del conocimiento práctico fue estudiado por Elbaz en un estudio de caso, mediante cinco entrevistas en profundidad y varias observaciones en el aula a una profesora llamada Sarah. Lo que esta profesora conoce configura su conocimiento práctico y, según Elbaz (1983, 14-21 y 45-98), abarca varios **ámbitos**: conocimiento de **ella misma como maestra**; conocimiento del **ambiente de enseñanza** en el cual trabaja; conocimiento de la **asignatura**; conocimiento del **desarrollo curricular**; y conocimiento de la **instrucción**. Esta quíntuple descripción del conocimiento es estructural. Después, Elbaz (1983, 101-130) describe cómo se usa el conocimiento práctico en la relación activa con el mundo de la práctica. Aquí nos encontramos con cinco "**orientaciones**" diferenciadas del conocimiento práctico: **situacional** (puesto que ha de atender a situaciones concretas y a la resolución de problemas no previstos); **personal** (en el sentido de la construcción personal de la realidad en la que se ve envuelta la educadora); **social** (es decir, la relación entre el conocimiento usado y los procesos históricos y sociales); **experiencial** (el conocimiento tiene una importante base experiencial); y **teórica** (esta orientación hace referencia a la relación entre el conocimiento de Sarah y el ámbito de la teoría).

El conocimiento práctico tiene una estructura interna, pero ésta es diferente de la estructura lógica, rigurosa y proposicional del conocimiento académico. Elbaz (1983, 131-146) presenta el conocimiento en una estructura jerárquica, que incluye tres niveles: **reglas prácticas**, que dirigen la acción y poseen un contenido concreto; son formuladas de manera breve y resuelven situaciones particulares que se producen con frecuencia; **principios prácticos**, que tienen un nivel intermedio de generalidad, que son formulaciones más amplias y menos explícitas que las reglas; y, en tercer lugar, **imágenes**, en las cuales aparecen combinados los sentimientos, valores, necesidades y creencias de los profesores.

En el último capítulo de su obra, Elbaz (1983, 159-171) reflexiona sobre el **método usado** en la investigación y analiza la influencia de las perspectivas empírico-analítica, interpretativa y crítica en su trabajo. Elbaz también discute la participación de los profesores en la investigación. Por último, manifiesta que la lección más importante que se puede extraer de su estudio es que "... es posible para los profesores llegar a ser conscientes de su propio conocimiento práctico y articularlo, y que este proceso puede conducir a una mayor autocomprensión y a un mayor desarrollo profesional" (Elbaz, 1983, 170).

Clandinin (1986) realizó una investigación que seguía la línea comenzada por Elbaz. Clandinin, en colaboración con Connelly, ha publicado numerosos trabajos en torno a las **narrativas de profesores** y al **conocimiento práctico personal** (cf. Clandinin y Connelly, 1984; Clandinin y Connelly, 1988; Clandinin y Connelly, 1990; Clandinin y Connelly, 1992; Clandinin y Connelly, 1994; Connelly y Clandinin, 1985). Aquí nos vamos a limitar a comentar el estudio de 1986 sobre dos maestras de primaria: Aileen y Stephanie.

El propósito de Clandinin (1986; cf. también los comentarios de Arnaus, 1993, 39-54 y de García Jiménez, 1991, 34-37) consiste en estudiar en dos profesoras el conocimiento práctico experiencia y personal. El punto de partida de esta autora es parecido al de Elbaz. En concreto, afirma que la noción de imagen de Elbaz le pareció un buen concepto para estudiar a los maestros, sobre todo en los momentos en que interactúan con los alumnos. Se trata, pues, de adoptar la **perspectiva del profesorado** y de indagar lo que los profesores conocen, no lo que nosotros, en tanto que investigadores, conocemos o sabemos sobre el profesorado. La perspectiva que orienta este estudio es dialéctica y **fenomenológica**. El significado creado en el proceso interactivo maestra-investigadora (observación del aula, formulación de interpretaciones y charla compartida) es un significado compartido. A través del proceso, se producen cambios no sólo en las maestras, sino también en la investigadora (Clandinin, 1986, 20).

Clandinin (1986, 17-19) diferencia **cuatro tipos de estudios** relativos a la conceptualización del conocimiento del profesor. Un tipo de estudios se centra en lo que sabe el profesor sobre la teoría y las disciplinas académicas. El segundo grupo de estudios se refiere a lo que los docentes saben sobre la práctica. El tercer tipo de estudios trata de indagar el tipo de conocimiento que los profesores mantienen; aquí habría que situar el estudio de Young (1981) citado anteriormente. La investigación sobre el conocimiento práctico es el cuarto tipo de estudios y se centra sobre lo que los profesores conocen.

Clandinin afirma que los profesores usan su propia historia, y en consecuencia su experiencia, en su actuación educativa. Para analizar estas cuestiones, Clandinin (1986, 22-33) realizó observación participante en las aulas de las dos maestras y entrevistas en profundidad. Las notas de campo trataron de temas como las actividades de los estudiantes, discusiones con la profesora, observaciones en relación a las actividades de la profesora, proyectos llevados a cabo, apariencia física de la clase y las propias actividades de la investigadora. En el proceso interpretativo, el texto producido al final es el resultado de la experiencia de los participantes, recordada a través de la lectura y análisis de los documentos escritos (notas de observación y transcripciones de entrevistas), entendidos como ayudas para la reconstrucción de la experiencia, teñida de elementos afectivos y valorativos. El constructo imagen, derivado del trabajo de Elbaz (1983), sirvió como eje del estudio. La **imagen** está relacionada con incidentes concretos, tiene un sentido metafórico, posee dimensiones afectivas y morales, y se caracteriza por su complejidad y por su relación con otras imágenes. En los relatos interpretativos sobre Aileen y Stephanie, Clandinin caracteriza las imágenes de estas dos maestras. El libro de Clandinin (1986, 164-182) se cierra con un importante capítulo de reflexión metodológica.

En un trabajo publicado por Clandinin y Connelly (1988), la imagen se vincula al concepto, extraído de MacIntyre, de **unidad narrativa**, en el sentido de un concepto del sí mismo que posee la persona y que confiere un sentido de continuidad a las diferentes etapas de la vida (Clandinin y Connelly, 1988, 49).

Entre los estudios publicados en España desde un enfoque cualitativo, uno de los más tempranos fue el de Elejabeitia et al. (1983), autores que pertenecen al "Equipo

de estudios", que pretendía dar cuenta de la significación sociológica de la **angustia colectiva entre los enseñantes**. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas y grupos de discusión entre estudiantes de Magisterio, maestros, asistentes a Escuelas de Verano y profesores de Escuelas de Magisterio. El substrato teórico del estudio procede del marxismo, aunque los autores se vinculan al paradigma de la complejidad de Morin. El estudio analiza el contexto cultural, social e ideológico de las profesiones docentes y describe en profundidad el proceso de "producción" del maestro. Una parte considerable de la obra se compone de citas narrativas textuales del discurso oral de los participantes, que son comentadas e interpretadas al hilo de varias cuestiones, como las motivaciones para el ejercicio docente, la cultura y otras. Otro de los temas que aborda la obra es el estudio de la renovación pedagógica y de sus posibilidades y limitaciones.

Desde una perspectiva ligada a la teoría crítica, Martínez Bonafé (1989; cf. también 1988, 1990, 1991), autor vinculado al movimiento de renovación pedagógica, publicó un estudio de casos de tres maestras para profundizar en la conceptualización de los docentes del **principio pedagógico de "conexión de la escuela al entorno"**. En las conclusiones de su estudio, Martínez Bonafé (1989, 138-143) pone de relieve que la **práctica** constituye el eje central de la reflexión epistemológica, de la construcción de la realidad profesional y del modo en que se reconstruyen los saberes teóricos y académicos. A partir de aquí, plantea la necesidad de formar a los profesores en el **análisis y crítica de la racionalidad que sustenta cualquier práctica de desarrollo curricular** y no meramente en el estudio de un conjunto restringido de habilidades técnicas.

El estudio etnográfico de García Jiménez (1991; cf. también García Jiménez, 1988) aborda la **teoría práctica sobre la evaluación** de un maestro de segunda etapa de E.G.B. de un colegio público, a través de las entrevistas en profundidad, la observación participante y el análisis de documentos. Con una metodología extraída del trabajo de campo antropológico, García Jiménez (1988) estudia la actividad del maestro en el aula, en el centro y en otros contextos más amplios (se trata de un profesor que formaba parte de un centro que participaba en la experimentación oficial de la reforma de la enseñanza), así como su conocimiento práctico personal en el ámbito de la evaluación. El estudio del caso está situado en el contexto de la evolución biográfica personal y profesional del maestro (García Jiménez, 1991, 229-243). Entre las implicaciones de su investigación, García Jiménez (1991, 249-251) destaca la consideración dialéctica de la relación entre teoría y práctica, la necesidad de que los planificadores de las innovaciones y reformas educativas conozcan el pensamiento práctico de los docentes, la capacidad investigadora de los maestros y la posibilidad de construir una teoría fundamentada (en el sentido de Glaser y Strauss, 1967) sobre la evaluación.

Entre los estudios más recientes de los que tenemos noticia, nos vamos a referir a Arnaus (1993; se trata de una tesis doctoral, escrita en catalán) y Blanco (1994). Arnaus ha enfocado desde una óptica interpretativa y fenomenológica la comprensión de **la vida profesional y la acción pedagógica** de una maestra que trabaja como profesora de lengua catalana en un centro privado. Arnaus parte de los trabajos de Elbaz (1983) y Clandinin (1986), así como de los estudios sobre la socialización de los profesores y sobre biografías (estos puntos los tratamos más adelante). La investigación contiene un extenso

comentario metodológico (cf. Arnaus, 1993, 121-259). En este sentido, nos parece muy relevante la aportación de esta autora en relación con su **rol como investigadora**, que es analizado con una finura y sensibilidad notables. La descripción e interpretación del caso están basadas en la observación participante, las entrevistas y el análisis de la actividad didáctica de la profesora. En las conclusiones finales, Arnaus (1993, 453-495) amplía el foco de atención de los trabajos sobre el conocimiento práctico, enfatizando la complejidad de la vida profesional y la necesidad de comprender la **interacción multidireccional entre biografía, práctica docente y contexto educativo institucional y social**.

Blanco (1994) ha estudiado el caso de un profesor de B.U.P. de un centro público andaluz, analizando el **contenido de la enseñanza impartida en las clases de Historia** a dos grupos de estudiantes. La concepción del contenido histórico está basada en la idea de consenso, la cronología y la secuencialidad. El conocimiento informativo prima sobre cualquier otro. Existe un fuerte énfasis en la evaluación y, en especial, en la memoria como elemento clave del examen. Puesto que el conocimiento es ofrecido por el profesor a los alumnos como algo definitivo, la consecuencia lógica es que es preciso recordarlo y no construirlo. A partir del estudio del caso, Blanco (1994, 338 ss.) plantea un conjunto de interesantes reflexiones sobre la centralización de las decisiones en la enseñanza, la organización disciplinar del curriculum y la racionalidad instrumental. Como conclusión final, Blanco (1994, 347) apunta la necesidad de modificar las condiciones institucionales de realización de la enseñanza, tarea que por sí sola no tiene sentido si no va unida a una redefinición por parte de los profesores del sentido del trabajo docente.

3.2. LOS PROCESOS DE SOCIALIZACION DE LOS PROFESORES.

La socialización profesional de los docentes es el proceso por el cual los individuos se incorporan a la profesión de la enseñanza y comienzan a desempeñar funciones cada vez más especializadas dentro de ella (Lacey, 1993, 5247). Se trata de un asunto complejo y que posee múltiples derivaciones. Su estudio se puede plantear desde diferentes **tradiciones intelectuales**.

Convencionalmente, la socialización ha sido contemplada desde el **enfoque funcionalista** (cf. Zeichner y Gore, 1990, 329-330; Zeichner, 1979; Lacey, 1993). El origen de esta perspectiva se encuentra en el positivismo sociológico francés de Comte y Durkheim. Los conceptos claves de esta corriente son status quo, orden social, consenso e integración social. El funcionalismo es realista, positivista, determinista y nomotético. Entre las teorías que podemos incluir en este enfoque están el funcionalismo estructural de Malinowski, la teoría de la acción social de Parsons y el conductismo de Skinner. Como estudio representativo del funcionalismo se suele mencionar la investigación de Merton y colaboradores sobre los estudiantes de medicina. Desde el punto de vista funcionalista, la socialización se basa en una **concepción consensual y esencialmente estática de la sociedad** y consiste en un proceso de llenar "vasos vacíos". Se supone que los profesores se han adaptado a las diversas influencias recibidas, conformándose profesionalmente en

función del contenido y características de esas influencias. La perspectiva funcionalista ha prestado una especial atención a los impactos sobre el profesor de: las experiencias infantiles vividas, los compañeros, las personas con capacidad de evaluación (como los profesores con los cuales se han realizado las prácticas de enseñanza y los tutores universitarios encargados de su seguimiento), los estudiantes en tanto que agentes socializadores del docente, los agentes no profesionales (es decir, los llamados roles colaterales, como amigos y familiares), la subcultura de la profesión y la estructura burocrática de las escuelas (Zeichner, 1979, 97-105).

La concepción funcionalista de la socialización ha sido criticada a causa de su debilidad teórica intrínseca y de la inadecuación de sus planteamientos. El funcionalismo contempla a los profesores y a los estudiantes de formación del profesorado como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos (Zeichner, 1979, 106). Otro problema importante es la incapacidad del funcionalismo de dar razón del rechazo de las normas. También hay que refutar la suposición de que existe una subcultura profesional homogénea y uniforme dentro de la cual son socializados los futuros profesores. El funcionalismo descuida la importancia de los diferentes subgrupos sociales y de las diferencias de clase, género, étnicas, políticas y religiosas (Lacey, 1993, 5248).

Los enfoques alternativos al punto de vista funcionalista sobre la socialización proceden del **paradigma interpretativo** (cf. Zeichner y Gore, 1990, 330-331; Becker, 1961; Becker y Geer, 1960; Lacey, 1993). En base a la tradición del pensamiento alemán (Dilthey, Husserl, Schutz y Weber), el propósito de corrientes como la hermenéutica, la fenomenología y la etnometodología consiste en comprender el mundo social y la progresiva incorporación del individuo en ese mundo social desde su propia experiencia subjetiva. El enfoque interpretativo de la socialización es nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfico.

La primera investigación sobre la socialización desde supuestos interpretativos fue llevada a cabo por Becker et al. (1961), en un estudio (ya mencionado en el capítulo dos) sobre los **estudiantes de medicina**. Becker parte del interaccionismo simbólico y considera la socialización como un proceso que continúa a lo largo de toda la carrera y que, por tanto, no se circunscribe al período formativo. Esto supone una ampliación de la definición clásica de Merton, que fue aceptada de manera casi unánime en su momento (cf. Lacey, 1993). Becker y sus colaboradores resaltaron la importancia de los significados subjetivos de los participantes en su estudio e introdujeron nuevos conceptos para analizar el proceso de socialización, como los de cultura y cultura latente, perspectivas, opciones marginales y compromiso, ajuste situacional y redefinición estratégica.

La investigación de Lacey sobre la socialización de los estudiantes de formación del profesorado, publicada en 1977, constituye uno de los esfuerzos más novedosos realizados hasta ahora en el estudio de la socialización docente (cf. Lacey, 1993, 5249-5256). Lacey pone de relieve que los profesores manifestaron dos grandes orientaciones o tipos de compromiso con la enseñanza: un compromiso **radical** y otro **profesional**, originados de forma temprana en el comienzo de la etapa de socialización y

que parecen mantenerse a lo largo de la carrera. En este estudio, el análisis se centró sobre la **estrategia social**, entendida como la actividad del actor social en la selección de ideas y acciones y en el desarrollo de complejas interrelaciones (sistemas idea-acción) en una situación determinada (Lacey, 1993, 5254). Partiendo de los conceptos de Becker, Lacey formuló tres tipos de estrategia social: a) **ajuste interiorizado**, en el cual el individuo cumple con las normas y coacciones, y piensa que éstas son positivas; b) **obediencia estratégica**, en la cual el sujeto acata la definición de la situación mantenida por la autoridad, pero mantiene en privada su reserva acerca de las limitaciones encontradas; c) **redefinición estratégica**, que se produce cuando los individuos descubren que la situación es contraria a sus intereses o expectativas; la redefinición estratégica implica en muchos casos una solución nueva para el problema enfrentado.

En los últimos años, el **enfoque crítico** (cf. Zeichner y Gore, 1990, 331-332) ha supuesto una fuerte reconsideración de los procesos de socialización de los profesores. Este enfoque, derivado del **marxismo** y de la **Escuela de Frankfurt**, pone el énfasis, principalmente, en conceptos como totalidad, conciencia, alienación y crítica. Uno de sus objetivos consiste en desenmascararlo que normalmente damos por supuesto ("Taken for granted"). Desde esta óptica, como afirman Zeichner y Gore (1990, 332), la socialización del profesorado es un proceso en el cual los hombres (formadores de maestros, directores y administradores) ejercen poder sobre las mujeres (estudiantes y docentes). De manera similar, la investigación relativa a la socialización se puede describir como una empresa tradicionalmente diseñada y llevada a cabo por hombres sobre mujeres. Tanto los enfoques interpretativos como los críticos han contribuido a crear una perspectiva actual de la socialización más rica, abierta y dialéctica (cf. Pérez Gómez y Gimeno, 1988, 57-59; Martínez Bonafé, 1989, 41-46).

Las **influencias sobre la socialización de los profesores anteriores a la formación inicial** se han considerado muy importantes a la hora de explicar el desempeño profesional de los profesores (cf. Zeichner y Gore, 1990, 332-335). En esta cuestión se han formulado varias teorías. Una es la **perspectiva psicoanalítica**, que ha puesto de relieve la influencia de las relaciones establecidas durante la infancia entre el niño y sus padres y profesores. Se ha supuesto que los estudiantes de Magisterio acuden a las instituciones de formación con modelos de roles positivos y negativos, creados en las interacciones de la infancia y adolescencia (cf. Knowles, 1992; esta investigación la discutimos en la parte final del capítulo cuatro). Otra teoría mantiene la decisiva influencia sobre los futuros profesores del llamado "**aprendizaje de observación**" (Lortie, 1975, 61ss.), es decir, de los miles de horas (Lortie calcula 13000) que los estudiantes pasan junto a sus profesores desde que inician su escolaridad hasta acabar los estudios secundarios. A través de la asimilación de esta prolongada experiencia escolar se produce una **interiorización de los modelos de enseñanza vividos en el aula**. Las dos orientaciones básicas hacia la profesión, una radical y otra profesional, podrían fraguarse muchos antes del comienzo de la formación inicial y continuar a lo largo de los años de formación y de la docencia (cf. Zeichner y Gore, 1990, 333). Sobre las experiencias escolares y personales previas al comienzo de la formación universitaria, puede consultarse la parte final del capítulo cuatro.

El papel socializador de la **formación inicial** es objeto de animados

debates entre los investigadores (cf. Zeichner y Gore, 1990, 335-338; Contreras, 1987; González Sanmamed, 1994, 16-25). El impacto de las instituciones de formación debe ser valorado en función de **factores mediadores relativos a los estudiantes**, como edad, sexo, raza, capacidad intelectual, antecedentes de clase social, orientaciones religiosas y grado de participación en la vida académica e institucional. Por otra parte, entre los **factores institucionales** que pueden condicionar la influencia de la formación universitaria hay que mencionar el tamaño de los centros, los recursos, la localización geográfica; y entre los factores pedagógicos, la frecuencia de las interacciones profesor-estudiante, el grado de flexibilidad curricular, los retos intelectuales planteados por el plan de estudios y la calidad de las instalaciones y servicios culturales.

En relación con la **formación teórica**, cultural y psicopedagógica recibida, la opinión de la mayor parte de los autores (cf. Zeichner y Gore, 1990, 337) es que existe poca influencia de esta formación sobre los estudiantes, incluso durante la misma formación inicial. Los estudiantes poseen pocas expectativas sobre el contenido de las materias y suelen acomodar las enseñanzas recibidas en un marco mental previo.

El análisis de contenido de los cursos convencionales impartidos a los futuros maestros sobre fundamentos psicológicos, filosóficos y sociológicos de la educación ha puesto de relieve que la formación del profesorado favorece un **estilo cognitivo de individualismo liberal**, que predispone a los docentes a ver el mundo desde unas determinadas coordenadas y a rechazar otros puntos de vista diferentes de los planteados. En concreto, este estilo cognitivo impulsa a los profesores a buscar la fuente de sus problemas en los individuos (por ejemplo, en los alumnos) y no en las instituciones de las que forman parte los sujetos. La existencia de este **currículum oculto** representa una importante aportación para un replanteamiento adecuado de la formación inicial.

El influjo de las **prácticas de enseñanza** (Zeichner y Gore, 1990, 338; Contreras, 1987; Day, 1993) es más relevante que la formación teórica. En todo caso, el impacto de las prácticas parece ser débil y ambiguo. Sobre esta cuestión, puede consultarse la revisión de investigaciones realizada por González Sanmamed (1994, 16-25) y el importante artículo de Contreras (1987). Las prácticas suponen una **difícil transición** en un triple ámbito: a) de la universidad al colegio; b) de alumno a profesor; c) de la teoría a la práctica (cf. Contreras, 1987, 208). Una de las funciones que parecen cumplir las prácticas es la de borrar o "lavar" la influencia de la formación académica recibida en las instituciones universitarias de formación. Las exigencias y los requerimientos de la práctica escolar son tan fuertes que los conocimientos aprendidos no se suelen revelar como algo útil para resolver las situaciones cotidianas del aula.

A partir del estudio de casos de dos estudiantes de Magisterio, González Sanmamed (1994, 191-195) plantea un quíntuple **conflicto** en la configuración de las prácticas de enseñanza:

- a) Conflicto de **realidades**. Podemos hablar de tres realidades: la realidad vivida por los estudiantes de Magisterio en su etapa escolar; la realidad imaginada o esperada, que suele tener un contenido idealista del mundo escolar; y la realidad

encontrada. El llamado "shock" de la realidad debemos de entenderlo en términos de las contradicciones entre la realidad imaginada y la realidad encontrada.

b) Conflicto de **roles**. Los futuros profesores ocupan durante las prácticas una posición ambigua: no son profesores, aunque veces hagan de profesores; y no son alumnos, aunque tengan la condición de estudiantes.

c) Conflicto de **aprendizaje**. El objetivo de las prácticas debería ser alentar el aprendizaje del alumno en formación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero en la realidad concreta de los centros, las estrategias de los diferentes profesores tutores plantean muchas dificultades en relación con este objetivo.

d) Conflicto de **propósitos**. Los alumnos intentan cubrir objetivos muy diferentes en el desarrollo de las prácticas: subsanar sus lagunas formativas, aplicar lo aprendido en la Escuela de Magisterio, aprender a observar y a tomar nota de los acontecimientos del aula, etc.

e) Conflicto de **preocupaciones**. Una de las preocupaciones más relevantes de los estudiantes tiene que ver con la gestión del aula y, en concreto, con el mantenimiento de la disciplina. Esta cuestión les provoca una especial inquietud incluso antes de comenzar el período de prácticas. Junto a esta tipo de preocupaciones están las derivadas del contexto evaluativo de las prácticas y de las exigencias anejas, como hacer trabajos, cumplimentar fichas y recoger datos. Los alumnos de Magisterio se quejan de la inutilidad de muchas de estas tareas y las viven en abierto conflicto con sus necesidades de conocimiento y de actuación en el medio escolar.

El concepto de socialización que estamos planteando desde la crítica de los supuestos funcionalistas implica que el proceso de socialización continúa a lo largo de toda la carrera. Por ello, el análisis de la **socialización en el ejercicio docente y en el puesto de trabajo** resulta imprescindible para completar las ideas anteriores sobre la socialización anterior a la universidad y la socialización durante la formación inicial. Podemos diferenciar tres niveles de análisis en relación con la socialización en el lugar de trabajo (cf. Zeichner y Gore, 1990, 338-340; Jordell, 1987).

El primero es el **nivel interactivo**. En este ámbito, las relaciones interpersonales vividas en el aula conforman una parte de la identidad profesional del docente. Dicho de otra forma, el grupo de estudiantes es uno de los factores de socialización de los profesores. Estas influencias debemos de entenderlas en un sentido bidireccional: el profesor conforma la identidad de los alumnos y, a su vez, los estudiantes configuran la identidad del docente.

El segundo nivel es el **institucional**. Aquí hay que resaltar la influencia de los colegas, con los cuales se comparten las perspectivas sobre la profesión y se configura la peculiar cultura de cada centro educativo. El trabajo en común es uno de los elementos que más poderosamente moldea el estilo pedagógico de las personas que participan en ese proyecto común. También hay que ubicar en el nivel institucional la influencia ejercida sobre los profesores de inspectores y formadores. Las experiencias vividas en el curso de la formación permanente (grupos de trabajo, seminarios permanentes, proyectos de innovación y experimentación, y cursos) suponen igualmente otro factor de socialización

importante. Por último, podemos considerar que los profesores son los mediadores del currículum, pero también, a la inversa, podemos afirmar que el currículum establece un marco que limita, condiciona y sitúa la práctica docente. Como indica Martínez Bonafé (1991), la regulación curricular tiene un influjo en la orientación hacia el trabajo docente. El puesto de trabajo y sus peculiares características (por ejemplo, la carencia de control sobre los fines del proceso educativo, la descualificación laboral y la proletarización docente) moldea las ideas y las prácticas de los profesores en mayor medida que el discurso teórico (es decir, lo que Martínez Bonafé llama las metáforas de la autonomía profesional: el profesor investigador, teórico, práctico, deliberador, crítico, artista y político).

La etapa de **iniciación al trabajo docente** a lo largo de los primeros años de ejercicio profesional tiene una enorme importancia para el profesor, porque en ella se asumen por vez primera las responsabilidades plenas de la tarea docente en el aula y porque en estos primeros años se produce un proceso de ajuste y negociación entre los ideales subjetivos mantenidos y las limitaciones del contexto escolar (sobre los profesores principiantes, cf. Vonk y Schras, 1987).

El tercer nivel de análisis de la socialización ligada al desempeño docente es el **cultural y social**. En este ámbito se incluyen las influencias procedentes de la comunidad local inmediata (por ejemplo, de los padres de los alumnos), con su peculiar "ethos" social y cultural. Las formas culturales y sociales dominantes tienen una fuerte relación con la socialización de los docentes. Las concepciones sobre la racionalidad y la significación pueden impregnar los currícula de las escuelas, la organización del trabajo docente y los objetivos asignados al sistema educativo. El proceso de socialización de los profesores está afectado por las **funciones contradictorias de la escuela en las sociedades capitalistas**: los fines oficiales de la escolarización (por ejemplo, el desarrollo de la personalidad y de la autonomía) pueden estar en abierta oposición a otras funciones (como la cualificación de los alumnos según las necesidades del sistema o la transmisión de contenidos escolares de carácter ideológico)(cf. Jordell, 1987, 174).

Entre los estudios con una orientación sociológica sobre el trabajo de los profesores que hemos podido consultar, pensamos que el de Lortie (1975) en Estados Unidos y el de Connell (1985) en Australia son los más interesantes por la variedad de perspectivas que tratan y por las aportaciones que realizan sobre el colectivo docente. En nuestro país, resulta de gran interés la lectura del informe sociológico de González Blasco y González -Anleo (1993), aunque esta investigación está centrada fundamentalmente en la exposición de las tendencias estadísticas de diferentes variables relacionadas con el profesorado español. Por tratarse de una problemática específica, no tratamos aquí la socialización de los profesores universitarios.

Como conclusión de este epígrafe, creemos que el concepto de socialización que resulta más útil y productivo tiene que ver con un **enfoque interactivo, no normativo**. La socialización, como indican Zeichner y Gore (1990, 343), es contradictoria y dialéctica, colectiva e individual, y debe ser analizada a la luz de los contextos institucionales, históricos, sociales y culturales. A pesar de la influencia del pasado y de las limitaciones del presente, los profesores no son ni prisioneros del pasado ni

del presente. A la vez que son configurados por un heterogéneo conjunto de elementos y circunstancias, los docentes configuran su propia realidad y la orientan personalmente.

3.3. LOS CONTEXTOS DEL TRABAJO DOCENTE: EL AULA, EL CENTRO ESCOLAR Y LOS SISTEMAS INSTITUCIONALES Y SOCIOCULTURALES.

Vamos a tratar de situar el trabajo docente y la propia actividad educativa en los diferentes ámbitos y niveles en que se desenvuelve, resaltando la importancia de una comprensión holística y multidimensional de la práctica educativa y de la propia tarea docente.

3.3.1. El contexto del aula.

El **aula**, como escenario físico y psicosocial, es el primer nivel sobre el que vamos a concentrar nuestra atención (cf. Rivas, 1992, 80-91, 95-134, 143-152 y 197-329; Doyle, 1986, 394-395; Pérez Gómez, 1983, 130-135; Contreras, 1990, 165-169). Según Rivas (1992), la **cultura del aula** consta de los siguientes elementos: el espacio, los sujetos participantes, la organización social, el contenido intencional (finalidades educativas, contenido académico y actividades de aprendizaje) y, por último, las creencias y los sistemas de pensamiento.

El aula está constituida por un **espacio** determinado. El espacio no sólo tiene una dimensión física (por ejemplo, el hacinamiento producido por un numeroso grupos de alumnos en una clase de reducidas dimensiones), sino que cumple varias funciones y, además, es vivido subjetivamente por los participantes en la vida del aula. Así, tenemos el espacio como control de la actividad, el espacio para relación personal y el espacio como posibilidad de actuación (Rivas, 1992, 209).

Otro elemento del aula es su **organización social**, producto de la historia particular de la clase, de los roles que desempeñan profesores y alumnos, y de la estructura de participación social establecida a través del proceso de ajuste y negociación entre los sujetos participantes. Una de las posibles formas de estudiar la organización social de la clase consiste en ver el aula como un escenario en el que existen tres sectores: el profesor, los grupos de alumnos de élite (en el sentido académico, de motivación, de actitud positiva hacia la escuela, de liderazgo y popularidad, etc.) y los grupos de alumnos marginales. Desde esta perspectiva, se podrían analizar los intercambios psicosociales entre todos los elementos implicados, así como su significación pedagógica.

Otra de las dimensiones del aula se refiere a los **sujetos participantes**, es decir, al profesor y a los **alumnos**. Aunque Rivas (1992) diferencia entre los sujetos participantes y sus sistemas de pensamiento y creencias, pensamos que tiene sentido

plantear estas dos cuestiones unidas. Aquí sólo nos vamos a referir a los estudiantes, puesto que en este capítulo y en el siguiente planteamos un buen número de discusiones en torno a los docentes.

La investigación educativa no ha dedicado un gran interés al análisis de las **perspectivas de los alumnos**, aunque en los últimos años esta tendencia está siendo corregida. Una de las líneas de preocupación de los estudios tradicionales sobre los alumnos está centrada en el análisis de las actitudes hacia la escuela. Según Lewy (1989), los sentimientos hacia la escuela incluyen referencias a los siguientes elementos: la institución; el profesor; el curriculum (importancia otorgada a las experiencias de aprendizaje, percepción de los progresos realizados, refuerzo positivo del profesor); y la clase (relación del individuo con sus compañeros, relaciones sociales dentro del aula como conjunto, disciplina).

Entre el 65% y el 85% de los estudiantes manifiesta sentimientos positivos hacia la escuela. Este dato le resulta muy preocupante a Jackson, porque en su opinión revela que la escuela pone en peligro la salud mental de aproximadamente el 20% de los niños (cf. Lewy, 1989, 20). Un cierto número de factores parece influir las actitudes de los escolares sobre la enseñanza. En relación con los propios estudiantes, a mayor edad y curso, la actitud es más negativa. Por sexos, las niñas suelen mostrar mejores actitudes. En relación con las escuelas, los alumnos de centros innovadores manifiestan mayor satisfacción que los de centros tradicionales. En las escuelas mixtas se encuentran mejores actitudes que en las escuelas que practican la segregación de sexos. Cuando se llevan a cabo programas de contacto con la comunidad local o con los padres, las actitudes de los escolares tienden a mejorar (Lewy, 1989). En relación con la opinión de los alumnos sobre sus profesores, los estudios realizados indican que los estudiantes prefieren a los docentes que son cálidos, amistosos, deseosos de ayudar y comunicativos, al mismo tiempo que ordenados, capaces de motivar y de mantener la disciplina (cf. Wittrock, 1986, 546).

Sólo de manera reciente, y como consecuencia de los paradigmas cognitivos mediacionales, se ha comenzado a investigar en torno a los **procesos de pensamiento de los alumnos**. En la influyente revisión de Wittrock (1986) sobre esta cuestión, el autor comenta la importancia del estudio de las percepciones y expectativas de los alumnos (tanto sobre ellos mismos como sobre el docente, los compañeros de clase y la realidad global del aula), ya que estos procesos mentales median la influencia del docente, que es procesada de manera diferente por los estudiantes, aunque formalmente tenga los mismos rasgos (cf. Wittrock, 1986, 577-579).

LeCompte y Preissle (1992, 816-846) han realizado una importante **revisión** de investigaciones etnográficas sobre los alumnos en la escuela, siguiendo la metodología del análisis de contenido. En su estudio, las autoras enumeran cinco categorías analíticas deducidas del examen de las investigaciones revisadas. La primera categoría se refiere a las **percepciones del estudiante de su participación en el aula y en el centro escolar**. Estos estudios están relacionados sobre todo con enfoques interpretativos. Los estudiantes tienden a establecer una conceptualización en base a una triple tipología, relativa a profesores, estudiantes y a la naturaleza del conflicto entre los

dos grupos. Los estudios sugieren que los niños modifican progresivamente el foco de atención de manera secuencial, a medida que pasan de la escuela primaria a la secundaria. Los niños más pequeños conceptualizan la experiencia escolar como tipos de actividades y estructuras que las apoyan. En cambio, los alumnos mayores trasladan su atención de las estructuras, tareas y horarios a las relaciones con las personas.

La segunda categoría se refiere a la **conducta del estudiante en tanto que estructurada por el profesor**. Esto nos conduce a la problemática de las expectativas docentes y su influencia sobre los alumnos. Estudios como los de Rist (cit. en LeCompte y Preissle, 1992, 824) han mostrado que las categorizaciones de los profesores (mediante la creación de subgrupos de diferente capacidad en el aula) llevaron a los docentes a prestar más atención, dedicar más tiempo y recompensar mayor número de veces al subgrupo considerado de mayor nivel. Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento de los alumnos de clase baja puede ser el resultado de las expectativas que los profesores de clase media mantienen sobre cómo deberían de ser los niños de clase baja.

La tercera categoría tiene que ver con la **conducta del estudiante como una función de la congruencia cultural del medio social de procedencia**. En este ámbito pueden darse dos supuestos: que las culturas estén en conflicto o que sean congruentes. La cuarta categoría alude a la **conducta del estudiante como una función de los lazos entre la escuela y otros contextos sociales más amplios**. Estudios de este tipo han sido impulsados por los investigadores críticos, como por ejemplo Willis, que resalta la importancia del padre, y no del profesor, en la conformación de los estilos de vida de los jóvenes varones de clase obrera.

La quinta y última categoría trata de la **conducta del estudiante y del aprendizaje como construcciones sociales**. Los estudios realizados desde este enfoque enfatizan la importancia de la construcción de la identidad personal. Otro importante tema tiene que ver con la construcción del éxito y del fracaso escolar, que se entiende como una consecuencia, en parte, de la interacción entre el alumno y el profesor y entre el alumno y sus compañeros. En el balance final que realizan LeCompte y Preissle (1992, 844-846) afirman que los estudios analizados muestran que el comportamiento del estudiante suele estar reñido con los fines pretendidos por el docente. Las necesidades evolutivas de los alumnos y los objetivos institucionales de carácter cognitivo son contradictorios.

En opinión de Erickson y Shultz (1992, 481), la ausencia de la experiencia de los estudiantes del discurso educativo actual parece una consecuencia del silenciamiento sistemático de la voz de los estudiantes. Esto indica, pues, que hace falta desarrollar investigaciones que intenten describir y analizar el punto de vista y la perspectiva de los alumnos sobre la enseñanza. El papel desempeñado por **el alumnado como elemento mediador del currículum** sigue siendo un tema poco explorado, aunque existen algunas aportaciones interesantes, como la de Martínez Rodríguez (1992), que ha investigado en detalle el papel de los estudiantes en la reconstrucción del currículum en dos centros que llevaban a cabo la implantación de la reforma de la enseñanza en Andalucía.

Por último, el aula tiene un **contenido** propio y una **dimensión**

intencional. Rivas (1992, 272-273) se refiere a tres aspectos:

- a) Las **finalidades educativas**, que definen, en muchos casos en un plano implícito, las orientaciones principales de la actividad académica, sobre todo desde la perspectiva del profesor y de la propia institución escolar.
- b) El **contenido académico**, es decir, el conocimiento que es objeto de transmisión y evaluación; es importante considerar la diferente consideración de las diversas materias escolares, así como las implicaciones que tiene la jerarquización de las áreas de conocimiento en aspectos relativos al horario escolar, la metodología y la propia evaluación. En su investigación, Rivas (1992, 257) ha encontrado dos tipos de tratamiento del contenido: el **atomista**, relacionado con la secuencia lectura/explicación; y el **de indagación**, que se apoya en la realización de trabajos encargados por el docente a los alumnos.
- c) Las **actividades de aprendizaje** y la estructura de las tareas académica, que suponen la organización secuenciada del tiempo escolar; en las actividades de aprendizaje es importante valorar el grado de participación de los estudiantes, la variedad de situaciones planteadas, el tipo de estrategias cognitivas implicadas (por ejemplo, memorización, uso del pensamiento convergente o divergente, nivel de abstracción, construcción de los aprendizajes, etc.) y el carácter individual, de pequeño grupo o colectivo.

Sobre el **tipo de secuencia instructiva**, sólo vamos a recordar que el esquema básico se compone de tres pasos: iniciación, desarrollo y control o evaluación. Esta cuestión ha sido discutida en el capítulo dos, en el epígrafe sobre el análisis sociolingüístico del discurso. Sólo queremos destacar sobre este punto que esta secuencia tipo depende del tipo de actividades llevadas a cabo en el aula. La actividad de aula convencional, apoyada en el libro de texto y en las explicaciones orales del profesor, se explica bien desde la secuencia propuesta por Mehan (1979) y por otros, pero no es una buena herramienta analítica para analizar las aulas activas, caracterizadas por la pluralidad de papeles y de contextos de aprendizaje que desempeñan tanto el profesor como los estudiantes.

Antes de concluir este epígrafe vamos a aludir a varias **investigaciones de orientación etnográfica** que podemos enmarcar en el ámbito del aula y que no hemos mencionado hasta ahora. Como muestra de los estudios sobre la influencia del aula en la llamada socialización diferencial de los alumnos creemos que es muy ilustrativo el trabajo de Wilcox (1982b). Esta antropóloga analizó dos aulas: una de ellas estaba basada en la "Open education" (Educación abierta) y estaba ubicada en un contexto social de clase media baja; la otra clase tenía una orientación tradicional y escolarizaba alumnos de clase media alta. Wilcox analizó la actuación de las profesoras de las dos aulas en relación con tres factores relacionados con el proceso de socialización: la orientación hacia la autoridad, según que el énfasis se ponga en el control interno o en el control externo; las destrezas de presentación del self; y las imágenes del niño en la clase, que pueden adoptar una orientación hacia el presente o hacia el futuro. La autora llegó a la conclusión de que el **patrón socializador** de la escuela de clase media baja era **externo** y el patrón de la escuela de clase media alta era **interno**, y ello con independencia del modelo pedagógico del aula

(que en el primer caso era progresivo y en el segundo tradicional). Wilcox (1982b, 302-304) concluyó su estudio destacando la importancia de los factores macro-estructurales en los procesos escolares de **diferenciación social** y señalando las limitaciones de la escuela para enfrentar las desigualdades de clase de los alumnos, que están basadas en la estructura jerárquica del proceso laboral. Esto limita las posibilidades de cambio y reforma propiciadas desde la esfera escolar. En todo caso, la autora sugiere la conveniencia de formar a padres y profesores en torno a estas cuestiones, para que puedan tomar mayor conciencia de los factores que condicionan el éxito escolar y la movilidad social.

Otros investigadores que concentran su foco de interés en el aula son Page (1987) y Anderson-Levitt (1987). Page (1987) estudió las **percepciones de los profesores en relación a sus alumnos**, relacionándolas con la cultura escolar y el orden social. Anderson-Levitt (1987) analizó el **conocimiento cultural** involucrado en las aulas de primer curso de enseñanza primaria en Francia. La autora discute aspectos como la normativa pedagógica, el discurso lingüístico, el trabajo individual y de grupo, el espacio y el tiempo escolares, el tipo de conocimiento escolar, las salidas escolares, la participación y la toma de decisiones, la planificación del profesor y el estilo docente. Anderson-Levitt (1987, 184-186) sitúa sus apreciaciones sobre las aulas francesas en un marco comparativo en relación con las aulas norteamericanas.

3.3.2. El contexto del centro educativo y otros contextos socioculturales.

Ante todo, queremos dejar patente la idea de que los contextos no equivalen a los elementos físicos de determinados ambientes. Los contextos son contruidos por las personas interactuando entre sí. Al aludir a los contextos, aludimos, sobre todo, a **lo que las personas hacen**, a **cuándo lo hacen** y a **cómo lo hacen**. Cada escuela crea a lo largo del tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones, tradiciones, rituales y simbologías (cf. Mehan, 1987, 124-125; Santos Guerra, 1990a, 26).

El centro escolar es un **sistema** (cf. Bertalanfy, 1968, 195-214), es decir, un conjunto de unidades o elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee unidades, relaciones entre ellas, un medio en el que se encuentra y una estructura. Siguiendo a Santos Guerra (1990a, 25-36), podemos considerar, desde la óptica del **paradigma ecológico**, al centro educativo como un **ecosistema**. Los rasgos más importantes de este enfoque son:

- a) Todos los elementos del sistema son igualmente relevantes y están interrelacionados de forma compleja.
- b) El contexto tiene una fuerza determinante. Se puede definir un contexto interno (por ejemplo, las perspectivas de los profesores, etc.) y un contexto externo (el sistema educativo en tanto que estructura global, etc.). Las conexiones con el medio exterior condicionan la dinámica de la institución.
- c) Se enfatiza la importancia de los intercambios de carácter psicosocial y la naturaleza representativa y significativa de los eventos acaecidos.

- d) Atiende a los procesos que se desarrollan, y no tanto a los hechos considerados aisladamente.
- e) Existen unas reglas de juego, negociadas o impuestas en la estructura formal e informal.

Según Santos Guerra (1990a, 35-36), la concepción sistémica del centro tiene que ser ampliada, para integrar los **aspectos micropolíticos**. Las escuelas son instituciones cargadas de valores, intereses y motivaciones. Desde esta perspectiva, los enfoques convencionales de la ciencia de la organización son insuficientes. Se hace preciso pasar al análisis de temas controvertidos como la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto, el control, el poder y la actividad política.

Los centros escolares tienen ante sí el reto planteado desde los llamados **modelos organizativos versátiles**, caracterizados por: la desestandarización de los productos y de los procesos de fabricación, las estructuras diversificadas e interrelacionadas, la mayor frecuencia de cambios y reorganizaciones, la gestión participativa, el incremento de la descentralización y el interés por la mejora de la calidad de vida dentro de la organización (cf. Martín-Moreno, 1992, 44). Estos rasgos nos llevan a la caracterización del **centro educativo versátil**, que es:

... aquella institución educativa que presenta las máximas posibilidades de variabilidad organizativa en función de la evolución de los planteamientos pedagógicos y de las necesidades de la comunidad a la que pertenece. Es un centro caracterizado por su adaptabilidad y polivalencia. El centro educativo versátil se opone al centro educativo de organización excesivamente rígida, uniforme y burocratizada derivado de las prácticas tayloristas (Martín-Moreno, 1992, 45).

La cultura de la escuela está influida por las demandas del entorno social. En sociedades democráticas, dinámicas y altamente complejas, se pueden enumerar algunos elementos del ámbito social que influyen a los centros. Martín-Moreno (1992, 45-51) comenta los siguientes: expansión del rol del centro educativo, tolerancia de la diversidad, democratización de la toma de decisiones, opcionalidad en actividades y conductas, creciente demanda para el estudio en las aulas del entorno físico y sociocultural, búsqueda de la identidad individual en paralelo con la participación social, y establecimiento de relaciones externas sistemáticas.

Los centros escolares son **organizaciones cambiantes**, sometidas a presiones múltiples y contradictorias, movidas por intereses muchas veces contrapuestos (por ejemplo, los de la Administración, los profesores, los padres y los estudiantes). Es lógico, pues, que se enfrenten continuamente a un conjunto de **dilemas**. Entre los principales, destacamos: diversidad versus uniformidad; coordinación vs. flexibilidad; dependencia ambiental vs. autonomía; contacto vs. aislamiento ambiental; colaboración de expertos externos vs. auto-dependencia; búsqueda de "feed-back" vs. acción intuitiva o rutinaria; y cambio vs. estabilidad (cf. Rivas, 1982, 142).

Uno de los elementos que articula la cultura de un centro es el **grupo de profesores**. En cada centro escolar, los profesores construyen una peculiar forma de

relacionarse y de plantearse el trabajo docente. Hargreaves (cit. en Arnaus, 1993, 103-109) ha planteado la existencia de cuatro **culturas de la enseñanza**: a) el **individualismo**, que supone el aislamiento de los profesores en sus aulas y el desarrollo de una práctica independiente y realizada al abrigo de las críticas o de las observaciones de los colegas; b) la **balcanización**, en la que se reflejan metodologías y perspectivas curriculares diferentes, fraguadas por subgrupos de profesores que suelen compartir intereses o situaciones comunes; aunque esta cultura se pueda dar más en los centros de secundaria, también afecta a las escuelas primarias; c) la **cultura colaborativa**, que propicia una relación abierta entre los compañeros basada en la confianza y la ayuda mutua; las culturas colaborativas no tienen por qué descansar sobre proyectos explícitos de trabajo en común, sino que pueden darse en los detalles más nimios del trabajo diario; las relaciones son cordiales y se toleran los desacuerdos, sobre la base de un conjunto amplio de valores compartidos; d) la **colegialidad artificial**, caracterizada por los procedimientos formales y burocráticos como método habitual de consulta y planificación conjunta del profesorado.

Las culturas de enseñanza de los profesores se refieren, principalmente, a un conjunto de conocimientos compartidos, que en la mayor parte de los casos tiene un contenido implícito y dado por supuesto, pero que en la práctica funciona como un modelo colectivo y como una perspectiva para enfrentar la actividad cotidiana (cf. Hamilton, 1993).

Otro elemento importante a la hora de analizar los centros escolares se refiere al tipo de **liderazgo**. Ball (1987, 97-123) enumera cuatro estilos diferenciados, en el sentido de tipos ideales. El estilo **interpersonal** es típico del director activo y visible. Se pone el énfasis en las interacciones y en los encuentros cara a cara. Los profesores son estimulados a resolver sus problemas uno a uno con el director. El estilo **administrativo** hace uso de técnicas administrativas, tipos de relaciones y procedimientos de control organizativo derivados de la gestión empresarial. El director se considera como el jefe ejecutivo de la escuela. Los roles y las responsabilidades del personal son fijados de manera precisa y registrados públicamente y por escrito. El estilo **político-antagónico** se basa principalmente en la conversación y en la argumentación. Adopta formas abiertas y considera legítima la perspectiva política de discusión y confrontación. Los objetivos del estilo antagónico son persuadir y convencer. Por último, el estilo **político-autoritario** sostiene que el proceso político es ilegítimo y, en consecuencia, permanece encubierto. El director autoritario siente pánico ante el enfrentamiento y se preocupa directamente de imponer sus puntos de vista.

El centro educativo no posee una configuración autónoma, sino que está influido por la regulación normativa que afecta al conjunto del sistema de enseñanza y por la sociedad global. Sólo podemos comprender cabalmente la actividad educativa si tenemos en cuenta tanto el nivel estructural como el interaccional, así como las formas concretas en que ambos niveles se influyen mutuamente (Mehan, 1979, 116-117). Por su parte, Wilcox (1982b, 275-276) describe varios **niveles en el contexto sociocultural**. El aula sería el nivel más elemental. Después, estarían el centro escolar, el vecindario (con su particular historia, composición demográfica y relaciones de los padres con la escuela) y la comunidad local. En un ámbito más global hay que situar al sistema educativo en cuanto

macro-estructura, junto a sus aspectos organizativos, normativos, ideológicos, económicos y burocráticos. Finalmente, todos estos niveles precedentes deben ser situados en la estructura económica y social que caracteriza a una sociedad dada.

Desde la perspectiva sistémica ecológica y holística, fuertemente influida por el enfoque histórico-social de Vygotsky y otros autores, la unidad de análisis más conveniente en las ciencias sociales no está constituida por la mente ni por la conducta individuales, sino por las **actividades humanas organizadas culturalmente**, como por ejemplo el trabajo, el juego, la escolarización o las actividades artísticas. Los sistemas pueden ser **culturales, físicos** (incluyendo tanto los ambientes naturales como los artificiales), **sociales, históricos y personales**. Para dar cuenta de una realidad tan compleja como la realidad educativa, hemos de tener presentes las influencias mutuas de los diferentes niveles sistémicos (Yinger y Hendricks-Lee, 1993; Moreno-Sieburth y Pérez, 1987, 188-189). En nuestra opinión, debe quedar claro que el estudio de los profesores ha de hacerse en un marco situado y contextualizado. Como dice Popkewitz:

La investigación no puede detallar empíricamente los elementos de una organización como la escuela o identificar conductas discretas dentro de un acto de enseñanza, como es común ver en los estudios que analizan los efectos de los profesores, sin considerar al mismo tiempo interrogantes sobre el contexto en el que se produce (Popkewitz, cit. en Gimeno, 1988, 243).

Para cerrar este epígrafe, mencionaremos dos investigaciones etnográficas. La de Anderson-Levitt (1989) se centra sobre un tema poco estudiado: las **relaciones entre padres y profesores**. Anderson-Levitt estudia esta cuestión observando 45 aulas de 34 centros escolares en varias ciudades francesas. Las conclusiones de la autora son muy elocuentes. Lo que dicen los profesores sobre los padres habitualmente es negativo. Potencialmente, para los docentes todos los padres son criticables, puesto que los profesores mantienen un ideal de paternidad que no existe en la realidad. Por otra parte, en la práctica, los profesores limitaban la mayor parte de sus quejas a los padres de los niños que presentaban problemas de disciplina o de rendimiento en el aula (Anderson-Levitt, 1989, 110-111).

Entre las investigaciones cuya unidad de análisis es el centro educativo, mencionamos la de Delamont y Galton (1986), llevada a cabo en el contexto del **proyecto británico "ORACLE"**. Este estudio analizó la enseñanza secundaria en seis centros escolares de tres ciudades. En cada centro trabajaron conjuntamente tres observadores y todos los observadores conocieron dos centros diferentes. Entre los temas analizados en la obra, figuran los encuentros iniciales entre alumnos y profesores, los agrupamientos aleatorios de los estudiantes sin referencia a su capacidad ("Mixed ability teaching"), el contenido del curriculum, los hechos escolares poco convencionales y los resultados a largo plazo del proceso de escolarización. Esta monografía trata temas poco abordados en la mayor parte de las investigaciones, como los procesos de transición entre diferentes etapas educativas, los peligros y ansiedades vividos por los alumnos en los centros educativos y la temática del tiempo escolar.

3.4. LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LOS PROFESORES.

La **innovación educativa** se refiere a cambios en ámbitos concretos y limitados que tienen como objetivos la mejora de la calidad educativa, la modificación de los contenidos curriculares, la experimentación de nuevas metodologías o el aumento de la participación y motivación de los estudiantes. En cambio, la **reforma educativa** se refiere a cambios a gran escala, normalmente de carácter estructural. Según la UNESCO, el cambio educativo adopta la denominación de reforma cuando opera al mismo tiempo sobre objetivos, estrategias y prioridades, implicando generalmente un importante cambio estructural (Sancho et al., 1993, 40-41; Pérez Serrano, 1990, 212-216; Gil Flores, 1993, 68).

El estudio de Huberman (1973) es uno de los primeros que sistematizó las diferentes cuestiones involucradas en la innovación educativa. Entre otros factores, Huberman (1973, 23-29) presta atención al **papel de los docentes en los procesos innovadores**. La mejora de la educación implica cambios en los que el educador debe saber y hacer. Esto significa que es necesario desaprender algunas cosas y reaprender otras nuevas. El maestro es la figura clave en la aplicación final de una innovación, puesto que cualquier mejora debe pasar el filtro mediador del docente. Las innovaciones más duraderas y eficaces son aquellas que el usuario ha interiorizado porque satisfacen necesidades específicas. Los estudios sobre el cambio social ponen de relieve que los sujetos aceptan más fácilmente las innovaciones cuando las entienden, captan su oportunidad y han ayudado a prepararlas, o al menos se sienten partícipes de su desarrollo (Huberman, 1973, 3 y 89).

Las organizaciones con un alto grado de "salud estructural" y promotoras de la innovación poseen estos **rasgos** (cf. Huberman, 1973, 64-68): claridad y aceptación de los fines; suficiencia de comunicaciones a nivel interno; equilibrio óptimo de poder; utilización adecuada de recursos; cohesión; satisfacción y moral elevadas; capacidad innovadora; autonomía; adaptación; y aptitud para la solución de problemas.

Huberman (1973, 101-104) resume en la parte final de su obra las cuestiones más relevantes en relación con los individuos y las instituciones orientados hacia la innovación. Los rasgos comunes de los **innovadores** y de los aceptantes de las innovaciones son: confianza en sí mismos; aceptación del riesgo; juventud; tendencia a dirigir la opinión entre sus colegas; comparten sus experiencias e informaciones; y están muy dedicados a su profesión. Las **instituciones innovadoras** se caracterizan por: poseer maestros altamente preparados, fijar con claridad los fines y metas; poseer una buena red de comunicaciones; moral elevada de sus miembros; gran cohesión; e invención frecuente de nuevos procedimientos de actuación.

El éxito de las innovaciones está en estrecha relación con el **factor humano**. Resumiendo la literatura sobre el tema, Bartolomé (1988a, 283) menciona cuatro

factores: a) debe existir en los profesores una **motivación intrínseca**, aunque esta motivación se puede inducir, en parte, creando **condiciones adecuadas** para la implicación de los docentes; b) el éxito se halla también vinculado a la realización de actividades de **formación** permanente (desarrollo del "staff"); c) la capacidad de **participación** de los profesores en la toma de decisiones es un elemento imprescindible para asegurar la buena marcha de los proyectos; y d) hay que reconocer la influencia de algunas características de los profesores, en especial las actitudes que mantienen acerca de su propia competencia profesional.

En los últimos años, los enfoques de la innovación de carácter técnico-científico han dado paso a los **enfoques socio-políticos y culturales**. El profesor, más que un ejecutor o un implementador de proyectos ajenos diseñados por expertos, es un agente curricular, esto es, un sujeto que filtra y redefine la innovación de acuerdo con su conocimiento y con su estructura de pensamiento (González González, 1986-1987, 13 y 16). Desde la perspectiva de Stenhouse (1981, 222-239), la innovación educativa implica un cambio en los **niveles organizativo y didáctico**, y debe estar basada en un desarrollo de las capacidades profesionales y de conocimientos por parte de los profesores.

Escudero (1986) ha insistido especialmente en la relación de la innovación con el pensamiento y el conocimiento práctico del profesor. Después de comentar los supuestos básicos del conocimiento práctico del profesor y de los procesos de innovación, Escudero (1986, 214-221) considera las **relaciones problemáticas entre innovación y profesorado**. Por una parte, las decisiones de técnicos y políticos resultan hegemónicas en el sentido de que imponen una concepción educativa derivada de los grupos de poder. Los modelos de innovación técnicos, desde arriba, resultan contestados. La innovación desde abajo, espontánea y coyuntural, resulta ingenua y no tiene continuidad. Escudero aboga por un **cambio desde "en medio"**, caracterizado por varios supuestos: el cambio es un proceso multidimensional, que debe articular tres tipos de sistemas: innovación, agente y estructuras de apoyo; es preciso establecer condiciones y competencias capaces de promover colegiadamente el cambio; hace falta crear y reforzar un espacio para el cultivo de una teoría crítica de la sociedad, la cultura y la educación; la práctica educativa debe erigirse como objeto prioritario de las teorías; finalmente, la unidad básica del cambio ha de ser la escuela como institución. Estas ideas sobre los procesos de innovación creemos que están en una línea argumentativa parecida a la que hemos mantenido antes, al comentar los diferentes contextos del trabajo docente.

La innovación y la investigación presentan matices comunes, pues ambas son deliberadas, voluntarias y planificadas. La investigación educativa suele tener un cierto potencial innovador. En el caso de los modelos de investigación colaborativa o de investigación-acción, aumentan las posibilidades innovadoras que se desprenden del proceso de investigación (Pérez Serrano, 1990, 216-225 y 235-238). De igual manera, la innovación se relaciona con el **desarrollo profesional** y la **formación de los docentes**. Estas relaciones están recogidas explícitamente en los planes de investigación de M.E.C. (cf. Pérez Serrano, 1990, 226-228).

Los **procesos de reforma de la enseñanza** vividos en los últimos años en

España son ilustrativos de la problemática que lleva aparejado el cambio educativo. En el caso de la comunidad autónoma andaluza, resulta muy recomendable la lectura del informe publicado recientemente por Pérez Gómez y Gimeno (1994), que da cuenta de la evaluación del proceso de innovación educativa referido a la **reforma de la segunda etapa de la EGB**. Aunque publicado con retraso respecto al momento de desarrollo de la experiencia, este estudio revela las dificultades que impregnan los intentos de modificación de la realidad escolar. En otra publicación referida a esta misma temática, Pérez Gómez (s.f., 68-83) describe las **causas del proceso de involución**, agotamiento o abandono de la reforma, entre las cuales señala: deficiencias y anomalías en el propio proceso de implantación; inexperiencia del profesorado, que se siente desbordado por un modelo de trabajo tan complejo y tan diferente del habitual; falta de apoyo exterior; presión de los padres ante el temor de fracaso de sus hijos en los enseñanzas medias, al no usarse la misma metodología; conflictos personales entre el profesorado y traslados de los equipos docentes. Respecto a las **estrategias de implantación**, el autor afirma que el proceso de incorporación resultó conflictivo; que se produjo ocultación, información a medias y política de hechos consumados; y que los docentes se manifiestan abiertamente en contra de cualquier cambio que altere su cómoda y rutinaria situación.

Los **factores externos** también tuvieron su peso en el proceso: la presión general sobre el carácter propedéutico de las enseñanzas, el acriticismo ideológico dominante sobre la escuela y la huelga de maestros del año 88, con la consiguiente sensación de desencanto y desánimo en el colectivo docente, fueron elementos importantes.

Un elemento de primera magnitud fue el **trabajo en grupo de los profesores**. Cuando éstos abandonan la coordinación y el trabajo en equipo, las experiencias de reforma se deterioran rápidamente. Pérez Gómez (s.f., 82) concluye su informe afirmando que ni la formación de los profesores, ni su cultura profesional, ni la estructura de los centros, ni las expectativas de los padres, ni los materiales didácticos, ni la red de servicios de apoyo, ofrecían las garantías mínimas para afrontar una transformación tan radical de la práctica educativa como la que se propuso. He aquí, en este balance final de Pérez Gómez un listado de algunos de los factores claves que dan cuenta de la complejidad inherente a los procesos innovadores. Para el análisis de la reforma de la enseñanza en Andalucía en un centro específico, puede verse el interesante relato de Blanco (s.f.).

Entre las investigaciones recientes realizadas en España sobre la innovación educativa, destacamos el importante trabajo de Sancho et al. (1993). Estos autores trazan la historia de la innovación entendida como mejora tecnológica y como prescripción a los centros. Sancho et al. (1993, 31-55) rechazan la concepción de las innovaciones como procesos de arriba a abajo y reclaman una noción multidimensional de la innovación educativa, que tenga en cuenta, entre otros elementos, la perspectiva del profesorado. La investigación realizada por Sancho et al. (1993, 57-87) adopta un enfoque interpretativo y estudia tres procesos innovadores desarrollados en Cataluña: un proyecto sobre comprensividad y tratamiento de la diversidad en un instituto de Bachillerato; un diseño curricular basado en la organización de los conocimientos escolares mediante

proyectos de trabajo en un colegio público; y la experimentación de la Reforma en el ciclo 12-16 en un colegio público. La metodología usada incluye el empleo de la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos. En cada uno de los tres casos, los autores tratan de describir: el contenido de la innovación; su evolución a lo largo del tiempo; el lenguaje que la caracteriza y las fuentes de las que está impregnada; su organización en relación con la gestión del centro; la cultura pedagógica que le es propia; y las características que le son específicas y las que pueden ser compartidas con otros centros.

Entre los factores que son modificados como consecuencia de la puesta en marcha de la innovación, figuran (Sancho et al., 354-355): las concepciones curriculares, las formas de enseñar y aprender; los materiales curriculares; la evaluación; y, por último, la tutoría y el seguimiento de los alumnos.

Las innovaciones se pueden analizar a través de sus protagonistas. Las perspectivas del profesorado, del alumnado, de las familias, de la Administración y de otros sujetos (como por ejemplo el personal de los servicios de apoyo escolar y los formadores de los docentes) ofrecen una comprensión más profunda y compleja de las innovaciones que las aproximaciones tecnológicas.

Otro aspecto importante que ponen de relieve Sancho et al. (1993, 356-368) se refiere a las consecuencias de las innovaciones de cara al profesorado. Los cambios educativos repercuten positivamente en cuestiones como la reflexión sobre la práctica, el desarrollo de actitudes investigativas, el mayor énfasis sobre la formación permanente y la autoformación, y en el incremento de la autonomía y exigencia profesionales.

Por último, recogemos dos importantes aportaciones sobre la innovación procedentes de autores españoles. Escudero (en Escudero y González, 1984, 84-89) plantea el reto de una **perspectiva integradora en relación con la innovación escolar**, señalando varios argumentos. Primero, la innovación es un fenómeno complejo en función de los contextos desde los que surge, es definida y promovida; pero, a un tiempo, es un fenómeno específico, a causa de los procesos institucionales y personales que hacen posible su materialización. Segundo, la innovación surge en función de ciertas coordenadas y circunstancias estructurales y se desarrolla a través de prácticas y tecnologías organizativas, que son asumidas y redefinidas según los criterios de que disponen los sujetos que las llevan a cabo. Tercero, la innovación es un proceso, no un producto; esto lleva a concentrar la atención, sobre todo, en su desarrollo y dinámica en los centros y aulas. Cuarto, la innovación se entiende mejor desde la categoría de fenómeno progresivo que desde la instantaneidad y la implantación por decreto. Quinto, la innovación es un proceso constructivo y no una mera ejecución reproductiva. Sexto, los fenómenos de cambio innovador se entienden mejor en términos de contextualización situacional que en términos de generalidad universal. Y séptimo, la innovación exige un apoyo explícito y una atención intencional, por lo que no puede dejarse en manos del azar o de la improvisación; no basta, pues, el voluntarismo.

La segunda aportación procede de Gimeno (1989, 18-20), que realiza

varias **recomendaciones para el cambio de la práctica escolar**. La primera medida es la revitalización del discurso crítico sobre la escuela y las condiciones de la escolarización; para ello es necesario potenciar comunidades críticas a diversos niveles: centros educativos, asociaciones, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica y medios de comunicación. En segundo lugar, esa actitud problematizadora deben dirigirla los profesores hacia ellos mismos y hacia su cultura profesional; la autocrítica es un instrumento de fortalecimiento profesional y no de debilidad. En tercer lugar, hay que considerar el centro escolar como la unidad básica de referencia para la renovación; en consecuencia, afecta a las condiciones organizativas de la institución y a la búsqueda de un proyecto común. Otra condición para el desarrollo de proyectos innovadores son los medios; en este punto no se trata sólo de contar con más medios, sino de evaluar y explicitar el uso que se hace ellos. En quinto lugar, los materiales curriculares deben ser de calidad y poseer una mayor diversidad en la oferta; también es preciso potenciar un consumo diferente de los materiales, creando hábitos en los centros de acumulación y durabilidad de este tipo de materiales. En sexto lugar, hay que ofrecer medios para la autoevaluación de las experiencias innovadoras. Por último, se hace necesario recuperar el curriculum como tema de formación y desarrollo de los docentes; el curriculum es la cultura para la escuela, pero acaba siendo la cultura de la escuela.

Con estas reflexiones de carácter global concluimos este epígrafe dedicado a los procesos de innovación en el marco del trabajo docente. El capítulo siguiente nos traslada a la problemática de las historias de vida, tanto en un contexto general como en las posibilidades de este método para explorar el mundo personal y profesional del docente.

4. **LAS HISTORIAS DE VIDA. ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.**

4.0. **INTRODUCCIÓN.**

En este capítulo revisamos la tradición de las **historias de vida** (las expresiones enfoque, técnica o **método biográfico**, **documentos humanos o personales**, o **relatos de vida** las consideramos similares y, por tanto, las usamos indistintamente) en diferentes ámbitos de las ciencias sociales. Para ello, mostramos el origen y evolución del método biográfico, insistiendo de manera particular en los usos sociológicos y antropológicos de esta técnica. En segundo lugar, enumeramos los diferentes tipos de documentos personales o humanos y caracterizamos los más importantes. En tercer lugar, discutimos los supuestos teóricos y epistemológicos del método biográfico, así como los usos y aplicaciones del mismo. En cuarto lugar, abordamos la realización de historias de vida. Por último, comentamos algunas investigaciones educativas en torno a los profesores realizadas con un enfoque biográfico. Con este capítulo concluimos la parte teórica de nuestro trabajo. Algunos apartados de este capítulo tienen gran relación con el anterior, dedicado a los profesores; en particular, las investigaciones discutidas en el último epígrafe pueden solaparse con las discusiones del capítulo tres sobre los procesos de socialización de los docentes.

4.1. **ORIGEN, EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL DEL MÉTODO DE HISTORIAS DE VIDA.**

En el sentido estricto de técnica de investigación social, el enfoque biográfico surge en el siglo XX, con la sociología de la Escuela de Chicago y con los estudios antropológicos de Radin y otros. Sin embargo, el **material biográfico** es muy antiguo. En el siglo primero antes de Cristo, en China, Ssu-ma Ch'ien realizó esquemas

biográficos de gran viveza. En Roma, hay que destacar la obra de Plutarco **Vidas paralelas** y la de Suetonio **Vidas de los Césares**. En el Islam, las reflexiones de Ibn Tufail contienen importantes elementos autobiográficos. La primera obra orientada autobiográficamente son las **Confesiones**, de San Agustín. A partir de los siglos XV y XVI comienza el género autobiográfico propiamente dicho. Entre los primeros diarios, hay que mencionar los de S. Pepys. En una época posterior, Rousseau, al escribir sus **Confesiones**, establece el canon por el que se regirá este género literario en el mundo contemporáneo, inaugurando la llamada literatura del yo y poniendo de relieve la importancia de la subjetividad humana y el problema de la identidad personal como problema vital y existencial. En nuestro siglo, la ensayística y la literatura relacionadas con las biografías, las autobiografías, los diarios y las cartas han cobrado una progresiva importancia (cf. Sarabia, 1986, 205-208; Plummer, 1983, 10-11).

En cuanto método de las ciencias sociales, el enfoque biográfico fue muy usado durante décadas en el ámbito de la **antropología** para estudiar la cultura de los aborígenes y de las tribus indias de Norteamérica. En el balance histórico realizado por Langness (1965b, 3-18), este autor destaca la importancia de los estudios de P. Radin, antropólogo que estudió la cultura india a través de los relatos biográficos de miembros de esa cultura (cf. Langness, 1965, 3-18; Pujadas, 1992, 15-26). Aunque publicó varias obras sobre esta temática, la más famosa sigue siendo **Crashing Thunder** ("Trueno estrepitoso"), de 1926. Radin realizó un trabajo antropológico muy riguroso desde el punto de vista metodológico. Sus obras se consideran el punto de arranque científico del enfoque biográfico en la antropología. Junto a Radin, hay que destacar la labor de Sapir, otro investigador convencido de la utilidad de este método y que dirigió numerosas investigaciones de orientación biográfica. Sapir influyó fuertemente el **enfoque de cultura y personalidad** y se mostró muy preocupado por el papel que desempeñan los factores individuales en la explicación de la cultura. Radin, en cambio, resaltó más las dimensiones culturales (en el sentido holista, comentado en el capítulo dos) de la existencia humana. Sapir y Radin configuraron una buena parte del enfoque antropológico de historias de vida entre 1925 y 1945. Según Langness (1965b, 16-18), a partir de esta última fecha, se produjo una convergencia de intereses entre el énfasis en los aspectos culturales estructurales, por una parte, y las dimensiones cognitivas e individuales de la cultura, por la otra. Los dos grandes temas tratados a través de las historias de vida son los fenómenos de cambio cultural y las cuestiones teóricas ligadas al enfoque de cultura y personalidad (sobre este enfoque, cf. Harris, 1983, 499-515). Los tres **tipos de relación posible entre cultura y personalidad** son éstos: a) estudio de los efectos de la cultura sobre la personalidad; b) la personalidad como variable interviniente entre dos variables culturales; y c) estudio de los efectos de la personalidad sobre la cultura. Entre las cuestiones más comúnmente abordadas figura la de los efectos de la cultura sobre la salud mental (Langness, 1965 b, 16-18). Entre los **usos más frecuentes de las historias de vida en la investigación antropológica** están los siguientes: la descripción cultural, los procesos de desviación y marginalización social, el cambio cultural, el análisis de roles, los valores y la socialización (Langness, 1965a, 167).

En el renacimiento del enfoque biográfico que se da a partir de los años sesenta destaca la vigorosa obra antropológica de Lewis, una de cuyos libros, **Los hijos de Sánchez**, ha sido considerado, junto al estudio de Thomas y Znaniecki sobre el campesino polaco, como lo mejor de este género (cf. Lewis, 1961; Lewis, 1964; Lewis, 1965; Pineau y Marie-Michèle, 1983, 149-150; Ferrarotti, 1983, 114-121; Langness, 1965b, 13-14; Pujadas, 25-26 y 84). Por su importancia e influencia vamos a comentar algunos rasgos de la obra de este autor. Lewis procede de la universidad de Columbia, que es un centro académico de orientación cuantitativa. Lewis rechaza la metodología cuantitativa y adopta técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad para recoger los **relatos de vida de familias pobres** urbanas y rurales (de México y de Puerto Rico). Se trata de relatos de vida **cruzados** y con una **estructura polifónica**, puesto que los diferentes miembros de la unidad familiar narran su vida en común, situando en un contexto social e histórico sus peripecias vitales (cf. Pujadas, 1992, 25). Lewis se limita a estructurar y reelaborar los relatos, presentándolos con una introducción teórica. Pero el protagonismo de la obra recae sobre los sujetos, que cuentan en primera persona los avatares de su existencia. El tono de las obras de Lewis es casi exclusivamente **descriptivo**, y este rasgo es, precisamente, uno de los que ha recibido más críticas (cf. Langness, 1965, 13-14). En su obra más conocida, Lewis (1961) retrata la vida de un grupo familiar patrifocal residente en los barrios bajos del centro de la ciudad de Méjico. Lewis (1961, XIII) se propone "... ofrecer al lector una visión desde adentro de la vida familiar y de lo que significa crecer en un hogar de una sola habitación...". El enfoque teórico del que parte este antropólogo es lo que denomina la cultura de la pobreza. Según Lewis (1961, XV-XVI; 1965, XLIV-XLVI), la **cultura de la pobreza** tiene algunas características universales que trascienden las diferencias regionales, urbanas-rurales e incluso nacionales. Los rasgos de la cultura de la pobreza incluyen marginalidad, lucha constante por la subsistencia, períodos de desocupación y de subocupación, bajos salarios, ocupaciones no cualificadas, trabajo infantil, ausencia de ahorro, escasez crónica de dinero, el pedir prestado con frecuencia, el vivir incómodos y apretados, falta de vida privada, sentido gregario, alta incidencia del alcoholismo, recurso frecuente a la violencia para zanjar disputas, agresiones físicas del esposo a la mujer, temprana iniciación en la vida sexual, uniones libres o no legalizadas y fuerte predisposición al autoritarismo.

Pero lo que más nos interesa de los trabajos de Lewis es su metodología. Lewis (1961, XXI-XXII) habla de una **nueva técnica**, que consiste en que cada uno de los miembros de una familia cuenta la historia de su vida en sus propias palabras. Este método ofrece una visión global, multifacética y panorámica, de cada uno de los miembros, de la familia como un todo y de muchos aspectos de la vida de la clase baja mejicana. Otra ventaja es que se reduce la influencia del posible prejuicio del investigador, porque las exposiciones aparecen con las propias palabras de los personajes estudiados. El relato vívido de estos sujetos permite conservar la satisfacción y la comprensión emocional que experimenta el antropólogo al vivir con ellos. La grabadora hace posible que personas analfabetas o sin preparación puedan hablar de ellas mismas y contar sus observaciones de manera natural. En el estudio sobre los pobres de Puerto Rico, Lewis (1965, XVIII-XXIV) usó una combinación de técnicas procedentes de la sociología, la antropología y la psicología, que incluyen cuestionarios, entrevistas, observación participante, biografías, estudios intensivos de casos familiares y la aplicación de pruebas psicológicas proyectivas.

Lewis defiende el estudio intensivo de los grupos familiares, por lo cual excluye el trabajo con muestras amplias. Como la familia es un pequeño sistema social, su estudio encaja con el enfoque totalizador de la antropología. Además de los relatos de vida cruzados de los miembros de una misma familia, Lewis estudia la vida familiar mediante la descripción exhaustiva de los sucesos de **un día típico** y también analizando un problema particular o una crisis especial de la unidad familiar. La tarea del investigador en estos estudios se limita a transcribir la información y a reordenarla, presentándola en una versión legible.

En los últimos años, la publicación de Geertz (1988) sobre el antropólogo como autor ha propiciado un giro interpretativo hacia la problemática relacionada con la **autoría de los textos etnográficos**. Esta corriente de la antropología, continuada por un grupo de antropólogos jóvenes de orientación postmoderna, ha puesto en el primer plano de los análisis antropológicos el interés hacia los aspectos biográficos de la producción etnográfica (cf. los ensayos recogidos en Clifford y Marcus, 1986).

El método de historias de vida ha sido usado por los antropólogos **españoles** para estudiar diversos fenómenos sociales. En un trabajo de hace casi dos décadas, Jiménez Núñez (1978) relató la vida de un campesino de un pequeño pueblo sevillano. Aunque el autor no precisó su enfoque metodológico, discutió en el capítulo final del libro (cf. Jiménez Núñez, 1978, 187-214) las posibilidades que se desprenden de la historia oral como etnografía y situó el caso estudiado en el contexto del análisis de las comunidades rurales andaluzas. En la misma fecha que el estudio de Jiménez Núñez, Maestre (1978) publicó un trabajo centrado en la historia de vida de Diego, un personaje que mantiene una postura atípica de acuerdo con los patrones dominantes aceptados convencionalmente. El relato en primera persona de la rebeldía de Diego va precedido por una introducción metodológica y se completa con varios apéndices, en los cuales se incluyen sueños del protagonista, muestras caligráficas, máximas que utiliza, dibujos, opiniones y resultados del test de Rorschach (Maestre, 1978, 9-19 y 321-348). Más reciente es el trabajo de Romaní (1983) sobre la vida del "Botas", un caso prototípico, dice el autor, de grifota, ladrón y prófugo de la Legión. Esta investigación forma parte de un estudio más amplio de la tesis de doctorado de Romaní sobre el tema de droga y cultura (cf. Romaní, 1983, 5-11). Otros trabajos de orientación biográfica realizados en España (como los de Marsal [cf. Marsal, 1969, 59-63], Botey, Funes y Romaní, Gamella, Negre, y Comas d'Argemir et al.) son comentados por Pujadas (1992, 85-90). La mayoría de ellos están relacionados con la emigración, la droga y la prostitución.

En **Latinoamérica**, Viezzer (1978) ha recogido el testimonio de Domitila Barrios, una mujer de las minas del Altiplano boliviano, esposa de un minero y madre de siete hijos, que como representante del "Comité de Amas de Casa" de su pueblo intervino en 1975 en México en la Tribuna del Año Internacional de la Mujer. El libro es un impresionante **testimonio social** sobre la explotación y la miseria de la población boliviana empleada en el sector minero así como el retrato lúcido y emocionado de una sociedad injusta (cf. para una explicación del sentido del relato, Viezzer, 1983, 1-10).

En el campo de la **sociología**, las historias de vida nacen vinculadas a la **sociología de Chicago** y, en concreto, a la monumental obra en cinco volúmenes de Thomas y Znaniecki sobre el campesino polaco en Europa y América. Sobre la Escuela de Chicago ya hemos tratado en el capítulo dos. Aquí nos vamos a limitar a completar la información allí reseñada, señalando la más pertinente en el contexto de nuestra discusión. La sociología de Chicago, sobre todo en el período comprendido entre 1920 y 1935, utilizó de manera preferente las autobiografías de diferentes sujetos realizadas a partir del relato de éstos al investigador (cf. Peneff, 1990, 35-68; Ferrarotti, 1983, 131-137). En la obra de 1918 de Thomas y Znaniecki ya referida, uno de los volúmenes contiene la autobiografía de uno de los inmigrantes polacos (cf. Peneff, 1990, 62-64; Blumer, 1969, 91-95). Thomas y Znaniecki usaron abundantemente como documentos personales las **cartas** a través de las cuales los inmigrados en América mantenían el contacto con los parientes que seguían viviendo en Polonia. Los autores clasificaron las cartas en **cinco tipos: ceremoniales** (con motivo de onomásticas u otras celebraciones especiales), **informativas**, **sentimentales** (para estrechar o reavivar los lazos afectivos y amorosos), **literarias** (con una función estética) y **de negocios** (Plummer, 1983, 24-25). Según Szczepanski (1967, 593), Thomas y Znaniecki pretendieron realizar una síntesis entre las explicaciones puramente objetivas de Durkheim y las explicaciones puramente subjetivas de Tarde.

La investigación sobre el campesino polaco sirvió de referencia a los numerosos trabajos posteriores, que se centraron, sobre todo, en el estudio de los **personajes marginales** y del hampa de Chicago. Estos estudios tienen un matiz de sociología militante, en el sentido de que los sociólogos de Chicago pensaban que su trabajo cumplía una función de **reformismo social** y de denuncia de las situaciones sociales derivadas de la industrialización y del capitalismo salvaje (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 137-140). En estas obras, el punto de vista del delincuente es confrontado con la perspectiva contraria, la de los jueces y policías. De esta manera, los investigadores revelan problemas como el abandono de niños, la dura realidad de las bandas juveniles, la pobreza o la prostitución. La monografía más famosa, **The Jack Roller** ("El atracador de borrachos"), fue realizada por C. Shaw y trata de Stanley, un joven ladrón de veinte años, que escribió en prisión la historia de su vida a petición del investigador. Shaw siguió la pista de Stanley a lo largo de siete años, estudiando su evolución como delincuente y recogiendo de manera continuada las observaciones del joven sobre su vida (cf. Becker, 1966; este texto es el prólogo a la reedición de la obra de Shaw). Otros autores, como el criminólogo Sutherland, llevaron a cabo estudios similares (Peneff, 1990, 58-61). Las autobiografías desempeñaron también una **función pedagógica**, puesto que fueron el medio usado por los profesores del departamento de sociología de Chicago (sobre todo por Park) para que los alumnos conocieran mejor la realidad social. Al principio del curso, Park proponía a sus estudiantes dos actividades: la redacción de una autobiografía o de una historia sobre la familia propia y una visita guiada por los barrios de Chicago para observar los diferentes ambientes sociales. Más avanzado el curso, los alumnos debían redactar un balance de las observaciones llevadas a cabo, con la inclusión algunas autobiografías muy breves, obtenidas en el trabajo de campo (Peneff, 1990, 47-49). Como vemos, los sociólogos de Chicago no sólo renovaron la metodología de la investigación, sino también la docencia universitaria. Para ellos, el objeto de la investigación era la **vida** en tanto que **experiencia concreta**, entendida como **flujo social permanente** y caracterizada por la

ambigüedad y la marginalidad. Prefieren, como dice Plummer (1983, 45-70), la **frágil subjetividad** a las perspectivas lineales y clásicas del pensamiento conservador.

Znaniński continuó, a partir de 1920, sus estudios sociológicos en Poznań, ciudad polaca en la que ocupó una cátedra de sociología. Bajo su fuerte influencia personal, el método biográfico tuvo una presencia continuada en **Polonia**, a diferencia de lo ocurrido en Estados Unidos, en los cuales desapareció este enfoque entre los años cuarenta y sesenta aproximadamente. Los numerosos trabajos polacos, reunidos merced a la convocatoria de concursos sobre relatos autobiográficos, son poco conocidos por no estar traducidos. En Polonia se crearon **dos escuelas de historias de vida**. Una, de orientación psicosociológica, fue encabezada por el propio Znaniński; la otra, de filiación marxista, fue dirigida por Krzywicki (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 142-144; Szczepanski, 1967, 600-602).

La revisión crítica sobre las historias de vida de Angell (1945), que abarca el período entre 1920 y 1940, examina **tres tipos de estudios** sobre historias de vida. El primero pone el énfasis en la **explicación histórica y evolutiva** de la vida de personas, grupos o unidades sociales; el segundo se centra en el **desarrollo de la teoría** (por ejemplo, el estudio de Trasher sobre 1.313 bandas de Chicago); el tercero se plantea el **problema metodológico** (como en el caso de Stouffer, que estudió el problema de las actitudes, mediante metodología experimental y a través de historias de casos, concluyendo que no había diferencias entre ambos métodos). Junto al estudio de Angell, tienen gran importancia el ensayo metodológico de 1935 de Dollard sobre los **criterios de validez** de las historias de vida y la evaluación crítica de 1939 de Blumer sobre la obra de Thomas y Znaniński (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 140). Entre los temas más estudiados, hemos de mencionar el mundo de la **desviación** y los líderes sociales.

Entre 1945 y 1960 el enfoque biográfico desapareció (excepto en Polonia) de la escena académica. A partir de los años sesenta, y en el contexto general de la incipiente crítica al positivismo y de las corrientes metodológicas cualitativas, las historias de vida cobran nueva influencia.

Una de las razones de este auge se debe a las obras de Lewis. Otro factor importante tiene que ver con la publicación a finales de los años cincuenta de la obra de Mills (1959) sobre la **imaginación sociológica**. Se trata de un vigoroso testamento metodológico, en el cual su autor realiza un ajuste de cuentas con la sociología universitaria norteamericana y denuncia su jerga abstracta y su fascinación por las cifras. Mills (1959) reivindica la necesidad de situar la investigación social en el punto de intersección entre la historia, las estructuras sociales y la biografía:

La ciencia social trata de problemas de biografía, de historia y de sus intersecciones dentro de estructuras sociales... No puede entenderse adecuadamente la vida de un individuo sin referencias a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla su biografía... Para comprender la biografía de un individuo, tenemos que comprender la significación y el sentido de los papeles que representó y que representa; para comprender

esos papeles, tenemos que comprender las instituciones de que forma parte (Mills, 1959, 157 y 174).

Bertaux (1989b, 35), comentando la fascinación que experimentó al leer a Lewis y Mills, confiesa que **Los hijos de Sánchez** y **La imaginación sociológica** han sido las dos obras que lo condujeron a dedicarse a las historias de vida.

Un elemento decisivo en la recuperación de la sensibilidad biográfica es la reivindicación de Sartre (1960) de la **razón dialéctica** y de la praxis dialéctica en su influyente obra sobre los problemas del método y la crítica de la razón dialéctica. Sartre (1960; cf. también Pineau y Marie-Michèle, 1983, 157-160; Ferrarotti, 1983, 50-57) parte del cuestionamiento de la **razón positivista** y de la crítica del marxismo dogmático, que a juicio de Sartre se ha estancado. Considera la **praxis humana** como mediadora y productora de las relaciones sociales y económicas. En el análisis de las **mediaciones** (cf. Ferrarotti, 1983, 50-57), Sartre atribuye una gran importancia a la praxis humana en relación con el pasado (incluyendo aquí a la familia y sus influencias), con el campo de las posibilidades instrumentales y con el futuro (en tanto que la praxis no está determinada y tiene que proyectarse).

Afirmamos -escribe Sartre- la especificidad del acto humano, que atraviesa al medio social conservando las determinaciones, y que transforma al mundo sobre la base de condiciones dadas. Para nosotros, el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación (Sartre, 1960, 989).

Sartre (1960, 984ss.) estableció el **método regresivo-progresivo** para dar cuenta de las relaciones entre la praxis humana en tanto que proceso dinámico de totalización y el conjunto de las totalidades (cf. Sartre, 1960, 911-1065). Estas ideas las aplicó en su voluminoso estudio sobre Flaubert, el "idiota de la familia" (cf. Denzin, 1989, 64-66). Otra importante aportación al campo biográfico procede de la obra (publicada en 1968) de L. Sève sobre el marxismo y la teoría de la personalidad (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 160-171).

En el ámbito de la **historia**, la corriente de la denominada **historia oral** y las nuevas concepciones sobre la historia de la vida privada, de las mujeres y de los sectores sociales subordinados, han producido un fuerte auge del método biográfico. Entre los autores que han propugnado el empleo de las historias de vida mencionaremos a Bertaux (1989a; 1989b; cf. también Peneff, 1990, 72-75; Pineau y Marie-Michèle, 1983, 175-178) y a Ferrarotti (1983; 1984; 1989; cf. también Jobert, 1984, 25-31). Bertaux usa la expresión **enfoque biográfico**, y no la de historias de vida, porque opina que la primera incluye los rasgos de la observación y la reflexión, y no queda reducida a una mera recogida de datos. Bertaux (que ha confesado sentirse atraído por la praxis y por una nueva visión de la historia a partir de los sucesos del mayo del 68 francés) entiende que el objeto del enfoque biográfico tiene que ver con el relato de la **práctica de las relaciones sociales**, tanto en el campo socioestructural como sociosimbólico. Los relatos deben ser triangulados con los procesos sociales.

En Ferrarotti encontramos parecidas preocupaciones, aunque en este último orientadas por el pensamiento marxiano y sartreano. Ferrarotti (1983, 49-61) reivindica el uso de materiales primarios, con su carga de **explosiva subjetividad**. Apoyándose en la idea de Marx de que la esencia del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales y en los argumentos de Sartre sobre la praxis humana dialéctica, Ferrarotti afirma que **una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales** (es decir, las estructuras sociales), las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas, mediante su actividad de desestructuración-reestructuración. La **praxis humana totalizante** (noción que Ferrarotti toma de Sartre) es una visión activa y no pasiva, dialéctica y no mecanicista ni determinista, que permite superar las visiones sesgadas de lo social. Esta noción tiene implicaciones epistemológicas importantes. La **dialéctica entre el sujeto y el objeto** provoca que el objeto del conocimiento no sea el otro, sino la interacción imprevisible y recíproca entre observador y observado.

El enfoque biográfico en la historia ha sido muy utilizado en Francia. Sobre esta cuestión, pueden verse los textos de Catani (1984; 1989; sobre Catani, cf. también Pineau-Marie-Michèle, 1983, 171-175) y Marc (1985).

En la **psicología** también podemos rastrear la presencia del método de historias de vida. El enfoque de la **historia de casos** tuvo un papel fundamental en el desarrollo del **psicoanálisis** de Freud, el cual hizo famosos casos como los de "Dora" o "Juanito". A partir sobre todo de los planteamientos psicoanalíticos surgió la **psicobiografía** y la **psicohistoria**. Ésta última supone la utilización de una psicología sistemática en el marco de la investigación histórica. En este ámbito se estudia la relación de la personalidad con la obra de arte, con el comportamiento político y con el cambio de identidad colectiva (es decir, el estudio de la personalidad en sus relaciones con el artista, el político y el jefe carismático). El estudio clásico que marcó la pauta inicial fue el escrito de Freud sobre un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. Posteriormente, autores como Erickson y Allport escribieron ensayos psicobiográficos. En la psicohistoria existen dos tendencias principales. La de corte psicoanalítico y existencial está unida a la figura del psiquiatra Binswanger, que desarrolló su obra en los años veinte. En la década siguiente, C. Bühler, influida por Dilthey, configuró la segunda tendencia de la psicohistoria, centrada en el **concepto de "ciclo vital"** (cf. Pineau y Marie-Michèle, 1983, 127-136; Sarabia, 1986, 212-214). Entre los psicólogos que han defendido y utilizado el método de historias de vida hay que mencionar principalmente a Allport, autor, entre otras obras, de **Letters from Jenny** ("Cartas de Jenny"), obra de 1965, en la que estudia la correspondencia dirigida por una anciana a dos amigos de su hijo. El sutil análisis de Allport muestra las ventajas que podemos obtener del enfoque biográfico en el desarrollo del conocimiento psicológico (cf. Plummer, 1983, 25-26).

El **estado actual** del enfoque biográfico es enormemente saludable. Con motivo del IX Congreso Mundial de Sociología (Upsala, 1978), se constituyó un grupo de trabajo bajo el título de "Biografía y sociedad". A partir de esta fecha, se crearon numerosos grupos de investigación sobre el enfoque biográfico. Entre las escuelas de pensamiento que se sirven de historias de vida están el **marxismo sartreano** (Ferrarotti), el **neomaterialismo** (Wallerstein), el **estructuralismo** (Bertaux y Bertaux-Wiame), la

hermenéutica (Kohli) y el **interaccionismo simbólico** (Denzin). Las disciplinas que trabajan con historias de vida son la sociología, la antropología, la historia oral, la historia social, la psicología social y la psichistoria (cf. Sarabia, 1986, 216).

En opinión de Plummer (1983, 1-13), los relatos personales son una buena alternativa tanto frente a las tendencias positivistas como frente al racionalismo y los paraísos teóricos y, en este sentido, suponen un decidido **rechazo del conservadurismo inherente a una gran parte de las ciencias sociales**. Frente a Lévi-Strauss, para el cual "el objetivo final de las ciencias humanas no es constituir al hombre, sino disolverlo" (cit. en Plummer, 1983, 4), y frente a los espectros de un idealismo colectivista conservador, Plummer (1983, 5-6) reclama un **enfoque humanista de las ciencias sociales** que debe incluir estos **cuatro supuestos**: a) la reivindicación de la subjetividad y creatividad humanas; b) el estudio de las experiencias humanas concretas a través de la organización social y económica; c) la aproximación naturalista en el estudio de las experiencias; y d) el papel moral y político del investigador.

Finger (1984) relaciona el método biográfico con los problemas epistemológicos de la civilización occidental. El enfoque biográfico supone una alternativa a las prácticas dominantes de la investigación social, entendida como tecnología social eficaz. Desde esta perspectiva, la reivindicación del método biográfico es a la vez la **reacción contra la civilización y la racionalidad técnicas**. Finger (1984, 55) opina que los fundamentos de este método han de deducirse tanto de la hermenéutica como de la teoría crítica. Los años ochenta y noventa han supuesto un renovado interés hacia el método biográfico. Junto a los enfoques clásicos de las ciencias sociales, corrientes como la crítica literaria o la investigación feminista han contribuido al auge de lo biográfico.

Entre las diferentes aproximaciones a los documentos personales, creemos que existen **dos posiciones principales**, enfrentadas en los supuestos teóricos y metodológicos que caracterizan el trabajo con los documentos. Una posición mantiene un **enfoque nomotético** y pretende derivar del análisis de los documentos humanos explicaciones sobre los fenómenos estudiados, cuantificando y relacionando diferentes variables. Esta primera postura es la que mantiene Pujadas (1992, 69-78), que propone la categorización y clasificación de los relatos biográficos, de manera que sea posible contrastar los fenómenos analizados con las hipótesis de partida. Pujadas (1992, 73ss.) propone la técnica del análisis de contenido (sobre esta técnica, cf. Pérez Serrano, 1994, vol. 2), a través de la categorización y operacionalización de todas las variables. La segunda posición, con la cual nos alineamos, en buena lógica con los argumentos planteados en los capítulos anteriores y con los que ofreceremos más adelante, mantiene una **actitud hermenéutica, crítica, subjetivista y problematizadora** en relación con las historias de vida y rechaza explícitamente los enfoques que aspiran a la generalización de los resultados de la investigación. En esta perspectiva se sitúa el lúcido e influyente trabajo de Denzin (1989) sobre la biografía interpretativa, imbuido de la sensibilidad postmoderna, narrativa y deconstructiva que ya hemos mencionado en diferentes ocasiones como uno de los rasgos más destacables de las más recientes tendencias en las ciencias sociales. Sobre este libro volveremos más adelante.

4.2. TIPOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCUMENTOS PERSONALES.

Langness (1965, 4-5) define la **historia de vida** como "el registro extenso de la vida de una persona, informado por ella misma, por otras personas o por ambos procedimientos, tanto si adopta forma escrita como si resulta de entrevistas mantenidas con el sujeto". Pujadas (1992, 47-48) entiende por historia de vida "el relato autobiográfico, obtenido por el entrevistador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones...". Por su parte, Denzin (1989, 7) ofrece un concepto más restringido, al afirmar que el método biográfico es "el uso y colección debidamente estudiados de documentos personales, que describen momento decisivos ("Turning points") en las vidas individuales". Otras definiciones, como las de Redfield, Angell, Allport y Blumer, pueden consultarse en Szczepanski (1967, 597-598).

Entre los **tipos de documentos** (cf. Plummer, 1983, 15-40; Selltiz et al., 1976, 519-526; Angell y Freedman, 1953), podemos diferenciar, siguiendo la sugerencia de Pujadas (1992, 14), entre los **documentos personales propiamente dichos** y los **registros biográficos obtenidos por encuesta**. La diferencia consiste en que los documentos personales son documentos no motivados o incentivados por el investigador, mientras que los registros biográficos son producidos a petición del investigador.

Entre los primeros, figuran las autobiografías, los diarios, las cartas, las fotografías, películas, videos o cualquier otro tipo de registro iconográfico, y los objetos personales. Entre los registros biográficos, podemos distinguir la historia de vida de **relato único**, de **relatos cruzados** (varias personas relatan los mismos o parecidos hechos) y de **relatos paralelos** (diferentes sujetos comentan una problemática parecida, como por ejemplo, las perspectivas ante la misma profesión) (cf., sobre los relatos biográficos múltiples, Pujadas, 1992, 51-57). A esta relación habría que añadir los **documentos expresivos y proyectivos**, que Marsal (1969, 47-50), con toda razón, considera como documentos personales.

Allport (cit. en Sarabia, 1986, 208-209) incluye entre los documentos personales (además de las autobiografías, cartas y diarios) los cuestionarios libres (no estandarizados); las manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas o narraciones; y, por último, ciertas composiciones literarias.

La **autobiografía** implica la intencionalidad del autor y su desarrollo creciente está relacionado con la progresiva importancia de la identidad personal y de la conciencia reflexiva (Sarabia, 1986, 209). La autobiografía es un relato en prosa y en primera persona (autor y protagonista coinciden) que se refiere a la existencia del sujeto, poniendo el acento en su vida individual y en la historia de su personalidad (cf. Sarabia, 1986, 207). Las autobiografías pueden ser de **crónica**, **autodefensa**, **confesión** o

autoanálisis (Szczepanski, 1967, 599).

Allport (cit. en Szczepanski, 1967, 600) ha sistematizado los **motivos** que inducen a las personas a escribir documentos personales y formula el siguiente listado, que reproducimos por su importancia : a) autodefensa o autojustificación ante sí mismo y ante los demás; b) exhibicionismo y apremio egoísta de mostrarse (por ejemplo, Rousseau); c) preocupación de reordenar la vida, de realizar acontecimientos y hechos personales; d) satisfacción estética, como actividad literaria; e) proyección de la propia vida, el dar cuenta del camino recorrido y/o del comienzo de nuevas posibilidades; f) descarga de tensiones internas, ante la tendencia al suicidio o como necesidad de exteriorizar conflictos internos; g) deseo de obtener dinero con una publicación o de ganar un concurso (esto no disminuye el valor de estos relatos); h) por encargo (por ejemplo, a veces los profesores piden a sus alumnos la redacción de una autobiografía o les encargan tareas que provocan expresiones escritas sobre ellos mismos; también se incluyen aquí los casos en que los psiquiatras y psicólogos solicitan relatos escritos a sus pacientes); i) frecuentemente redactan autobiografías personas que se encuentran en el camino de retorno y aspiran a una nueva aceptación en la sociedad, como en el caso del delincuente que renuncia a su pasado o del espía o apóstata que quiere volver a su comunidad; j) el interés de personas cultas, en la creencia de que sus memorias pueden tener valor histórico o sociológico; k) como deber frente a la colectividad o por las enseñanzas que puede reportar el relato a las nuevas generaciones; l) por último, otras causas pueden ser el deseo de eternidad, de dejar alguna obra o la lucha contra el olvido

Por lo que se refiere a las **cartas**, pensamos que la evolución de los hábitos sociales y comunicativos ha provocado que la correspondencia pierda importancia como documento personal, puesto que la costumbre del envío de cartas se ha reducido de una manera considerable.

Los **diarios** (cf. Plummer, 1983, 20-24) como documentos personales serán tratados en un epígrafe posterior de este capítulo, al comentar las investigaciones sobre los profesores que se han servido de este tipo de documentos.

Sobre la **relatos biográficos obtenidos por entrevista**, tratamos más adelante.

4.3. SUPUESTOS TEÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DE LAS HISTORIAS DE VIDA.

La validez del enfoque biográfico está fundamentada en muchas de las consideraciones realizadas en los capítulos uno y dos. Aquí comentamos los argumentos no desarrollados anteriormente y que se refieren, específicamente, al método biográfico.

La justificación del método de los documentos personales parte de las

posiciones teóricas de Thomas y Znaniecki (cf. Szczepanski, 1967). Estos autores se enfrentaron a la postura de Durkheim sobre la consideración exclusivamente objetiva de los hechos sociales (en el capítulo uno hemos aludido al positivismo sociológico de Durkheim). Para Thomas y Znaniecki, los fenómenos naturales que se despliegan en el curso del desarrollo sólo se vuelven elementos de la cultura si la personalidad particular les transmite, con sus actos subjetivos, un significado determinado. Los **factores subjetivos** juegan un importante papel en la vida social. "La causa de un fenómeno social o individual nunca es otro fenómeno social o individual por sí solo, sino siempre la unión de una cierta exteriorización social con una individual" (Thomas y Znaniecki, cit. en Szczepanski, 1967, 603). Estas ideas fueron elaboradas más tarde por Znaniecki en su obra de 1922 **Introducción a la sociología**, así como por otros sociólogos polacos, entre los que destaca Chalasinski. En opinión de Znaniecki, los objetos del mundo de la cultura son como los experimentan las gentes y sólo existen en la experiencia de las personas. De esta manera, cada realidad social (por ejemplo, los grupos sociales) es, en última instancia, un complejo de factores, actitudes, exigencias, experiencias y valoraciones subjetivos de los sujetos que participan en esa realidad.

El medio ambiente en sí no interesa a los sociólogos; no se trata, por consiguiente, de volver a lograrlo en lo posible fiel y objetivamente, desde el punto de vista de un observador ideal, imparcial, sino que se trata, por el contrario, de tomarlo como se le representa a la persona que vive y actúa en él, para aclarar lo que ese medio ambiente significa para esa persona, como medio ambiente **suyo**, y qué papel juegan los elementos que lo constituyen en la estructura de su personalidad consciente y consecuente... Propiamente, la realidad social no es otra cosa que la síntesis parcialmente ordenada de muchas vidas personales, y cada actitud y anhelo individual es una fuerza real social (Znaniecki, cit. en Szczepanski, 1967, 603).

La tesis de que los elementos subjetivos son necesarios para comprender los fenómenos sociales no implica un reduccionismo de tipo psicologista ni el desconocimiento de la facticidad objetiva de una parte del mundo social (cf. Szczepanski, 1967, 603-604).

La consecuencia lógica de los argumentos anteriores es que los documentos autobiográficos y biográficos representan un **material indispensable para las ciencias sociales**, puesto que en ellos encontramos las informaciones más relevantes sobre la evolución de las personas en un medio social dado y sobre la valoración subjetiva que estas personas realizan sobre ese medio social y sobre el conjunto de las interacciones que viven cotidianamente.

Según Gaujelac (1984, 33-38), el método biográfico tiene como objetivo **captar al hombre como totalidad** y, en este sentido, forma parte de una gran corriente del pensamiento de nuestro siglo, que va de Freud a Mauss y de Reich a Sartre. Gaujelac (1984) considera que la aproximación biográfica permite: a) **escapar a las oposiciones** individuo/sociedad, sujeto/objeto, subjetividad del hombre/regularidades objetivas de la vida social; b) captar **lo que escapa a la norma estadística**; c) captar las **circularidades dialécticas** entre lo universal y lo singular, lo objetivo y lo subjetivo, lo general y lo particular; y d) captar las **mediaciones** entre el funcionamiento individual y el

funcionamiento social. Gaujelac (1984, 37) opina que en autores de diferentes corrientes encontramos conceptos que se sitúan en esta órbita dialéctica e integradora: así, las **mediaciones** en Sartre; el **espacio transicional** en Winnicott; la noción de **campo** en Lewin; el **sistema socio-mental** en Pagès; y el **habitus** en Bourdieu.

Para que las historias de vida no se reduzcan a la condición de un relato impresionista y subjetivista, pensamos que es importante la contextualización social y cultural de los sujetos estudiados. En este sentido, Jones (1983, 153-154), reformulando y ampliando las aportaciones clásicas de Dollard, menciona cinco **criterios** que el investigador debe tener en cuenta:

- a) La persona debe ser contemplada como **miembro de una cultura**. Esto implica la descripción e interpretación del relato del sujeto sobre su evolución en el mundo cotidiano o en segmentos relevantes de la realidad social (por ejemplo, las organizaciones en las que la persona está inmersa).
- b) Hay que reconocer el importante papel que juegan otras **personas significativas** en la transmisión de cultura. El grupo familiar, los grupos de pares, los mentores o figuras influyentes en el desarrollo del sujeto, etc., todos estos grupos y personas han establecido o establecen interacciones con el sujeto que cuenta un relato biográfico.
- c) Es necesario especificar la naturaleza de las **acciones sociales** y de la realidad social. En este sentido, se pueden explorar las creencias expresivas sobre los fenómenos sociales contenidas en los rituales, los mitos y el propio lenguaje.
- d) El carácter continuado y relacionado de la **experiencia a lo largo del transcurso temporal** debe ser objeto de análisis. Es decir, hay que comprender cómo se constituyen, desde la perspectiva de una secuencia histórica de eventos, las significaciones y las atribuciones que el actor social asigna a los acontecimientos que ha vivido.
- e) El **contexto social** debe ser asociado permanentemente con la acción de la persona. Las relaciones entre diferentes contextos (por ejemplo, el ámbito del trabajo y el ámbito de lo que no es trabajo) pueden permitir una más adecuada comprensión del caso.

El enfoque de historias de vida ha encontrado la oposición de diferentes corrientes de pensamiento y de investigación. Szczepanski (1967, 609-610) menciona las posturas opuestas al enfoque biográfico de los autores conductistas y marxistas. Para los primeros, este método tiene un carácter anecdótico; para los segundos, los documentos personales sólo reproducen expresiones puramente subjetivas, que no pueden dar cuenta de las estructuras sociales como realidades objetivas.

Sin embargo, en años recientes la crítica más importante hacia la "**ilusión de la coherencia biográfica**" procede de Bourdieu (1989; orig. de 1986). Bourdieu considera que la historia de vida es una de las nociones de sentido común que ha entrado de contrabando en el discurso académico. Los relatos pretenden organizarse en secuencias ordenadas y regidas por relaciones inteligibles, cuyo objetivo es extraer una lógica de consistencia en la cual las diferentes etapas son vistas como fases de un desarrollo

necesario. Bourdieu critica los dispositivos metodológicos de la entrevista y mantiene que:

Intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un "sujeto" cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de un trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. Los acontecimientos biográficos se definen como otros tantos desplazamientos en el espacio social, es decir, más exactamente, en los diferentes estados sucesivos de la distribución de las diferentes clases de capital que están en juego en el campo considerado (Bourdieu, 1989, 31).

La posición de Bourdieu fue pronto replicada por Bertaux, Clot y otros autores. Clot (1989, 36) escribe que "la subjetividad no es una simple escena interior sino una actividad singular de apropiación, incluso si opera sin que el sujeto lo sepa", y se distancia de la **ilusión objetivista** de Bourdieu, cuya noción de **agente** (y a pesar del concepto de **habitus**, entendido como principio activo de unificación de las **prácticas** y de las **representaciones**), remite a un pensamiento estructuralista y, en el fondo, mecanicista. Una opinión parecida tiene Denzin (1989, 61-63), quien argumenta que las afirmaciones de Bourdieu implican la imposición del marco interpretativo del investigador sobre cualquier otro marco posible, convirtiendo al sujeto sociológico en mero objeto de la teoría sociológica. Lo importante para Denzin (1989, 62) es cómo los individuos dan coherencia a sus vidas cuando escriben sobre ellas o las relatan oralmente.

Otra cuestión importante que hemos de abordar tiene que ver con los diferentes **usos** que ha tenido el método biográfico (sobre esta cuestión, cf. las aportaciones de: Becker, 1966; Poirier et al., 1983, 129-136; Bertaux, 1989a; Plummer, 1983, 73-94). ¿Para qué sirve este método?. ¿Qué podemos hacer con él?. ¿De qué manera podemos rentabilizar esta técnica en diferentes ámbitos?. Veamos algunas respuestas a estos interrogantes.

Como **instrumento de investigación** en ciencias sociales (el propio Dilthey lo consideró así; cf. Poirier et al., 1983, 133), el enfoque biográfico supone, ante todo, una **crítica de la sociología convencional** y de sus discursos expositivos: el artículo científico, cuya brevedad condiciona la exposición de los resultados, que normalmente son presentados como rechazo o aceptación de hipótesis previas; la tesis doctoral, que obliga a su autor a la obtención de conclusiones plausibles, que puedan ser defendidas ante un grupo de profesores doctores; y la investigación realizada por subvención y, en consecuencia, obligada a justificar la utilidad del dinero gastado (Becker, 1966, 39-40; Poirier et al., 1983, 132-136).

La contribución al **progreso de la investigación y de la teoría** del método biográfico contiene varios aspectos (cf. Plummer, 1983, 81-84 y 137-153 ; Bertaux, 1989a). Por un lado, las historias de vida pueden servir como técnica de contraste para evaluar teorías ya establecidas. Así, por ejemplo, como **caso negativo**, pueden ser útiles para rechazar teorías. Otra posibilidad consiste en usar historias de vida en áreas de estudio que se han estancado o en las que se producen pocos avances. Pero la principal aportación del enfoque biográfico tiene que ver con el replanteamiento de las diferentes fases del

proceso de investigación. En la **fase exploratoria**, y sobre todo en áreas poco investigadas, los relatos de vida nos permiten sensibilizarnos (en el sentido propuesto por la teoría fundamentada; cf. Strauss y Corbin, 1990) con la problemática en cuestión, para poder generar conceptos que pueden ser usados en una perspectiva deductiva si se desea. También se pueden usar los documentos humanos como **complementación** de otros métodos, compensando las aproximaciones objetivistas con los elementos subjetivos y reflexivos propios de esta técnica. Finalmente, las historias de vida tienen una función de **consolidación y clarificación** de la teoría. Bertaux (1989a, 92-93) habla, en este punto, de la función expresiva y de síntesis que tienen los relatos de vida.

En opinión de Plummer (1983, 85-88), las historias de vida ofrecen una importante contribución a la mejora de la **enseñanza universitaria** (cf. también Peneff, 1990, 47). La aplicación docente puede adoptar al menos tres formas: a) es uno de los enfoques más sencillos y apropiados que pueden adoptarse en los proyectos de investigación de los estudiantes y de los graduados; b) otra posibilidad consiste en llevar al sujeto de la historia personal a las aulas para que relate su propia vida (Plummer comenta un trabajo de Winslow, que editó las actas de un seminario sobre conducta desviada, con las aportaciones de diferentes investigadores y de delincuentes, heroinómanos, homosexuales, lesbianas, prostitutas, malversadores de fondos, asesinos, violadores y criminales); c) utilización de biografías publicadas como material de los cursos universitarios.

Un punto de vista complementario al de Plummer (1983), y muy completo desde la perspectiva de su fundamentación teórica y metodológica, nos lo ofrecen Pineau y Marie-Michèle (1983, 179-190), al plantear la utilización de historias de vida en la **educación**. Como recurso de cara a la **heteroformación**, son muy útiles los métodos biográficos, entendidos (sobre todo en Latinoamérica) como métodos de acción social. En concreto, en la educación popular y de adultos, el relato biográfico puede convertirse en una útil herramienta de concientización (los autores se remiten expresamente al relato de Domilita Barrios, recogido por Viezzer [1978] y comentado en este mismo capítulo). En el ámbito de la **formación de formadores** y de personal de servicios sociales y sanitarios, la biografía educativa es un elemento útil para explorar los procesos y las demandas de formación. Finalmente, el método de relatos de vida encuentra una aplicación muy importante en el ámbito de la **autoformación**. La autoformación se entiende como un proceso vital de construcción del sí mismo y la historia de vida como uno de los medios posibles de llevar a cabo este proceso. Pineau y Marie-Michèle (1983, 187-188) afirman que "la autoformación necesita democratizar y apoyar el ejercicio de este instrumento [la autobiografía] utilizado hasta el momento actual de forma casi exclusiva por las élites de la cultura docta". Para estos autores esta estrategia democratizadora se sitúa en el marco de una nueva sociedad, un nuevo hombre y un nuevo pensamiento (en este punto se remiten a la nueva relación entre el ser y el pensamiento fundamentada en la razón dialéctica sartreana).

Otro uso de los documentos humanos tiene que ver con su consideración como **testimonio único** (Poirier et al., 1983, 129-132). Es decir, mostrar cómo sienten, piensan y hablan las personas. En este ámbito, los libros de Lewis (1961, 1964, 1965) son

las obras maestras del género. Plummer afirma que el objetivo de los documentos personales es llegar a los fenómenos humanos, es decir, al "...flujo continuo y vivido de la experiencia fenoménica históricamente situada, con toda la ambigüedad, variabilidad, maleabilidad e incluso singularidad que normalmente implica tal experiencia" (Plummer, 1983, 74). La mayor parte de la ciencia social, continúa Plummer (1983, 77ss.), en su búsqueda de generalización, impone un discurso basado en el orden y la racionalidad a experiencias y mundos que son en la realidad más ambiguos y problemáticos.

En tanto que testimonio, las historias de vida pueden ofrecernos, además, una comprensión del **aspecto subjetivo de los procesos institucionales** y un retrato del modo de vida de diferentes sectores sociales (Becker, 1966, 32-38). En el **análisis de las organizaciones**, el enfoque de historias de vida contribuye al descubrimiento de la gramática interna que rige el lenguaje de la organización, puesto que este lenguaje ha sido constituido de una manera histórica por parte de los miembros de la organización sobre la base de interpretaciones cuyo significado es compartido o bien es objeto de discrepancia (cf. Jones, 1983, 154-158).

Finalmente, Plummer (1983, 88-94) menciona la **contribución práctica** de las historias de vida, que pueden servir para producir cambios modestos en la realidad. La investigación de historias de vida tiene una estrecha afinidad con un **humanismo** que considera muy importantes la dignidad, los intereses y los valores humanos. Este autor llega a observar una afinidad entre las historias de vida y las ideas libertarias, aunque señala que, como es lógico, el enfoque puede ser usado por investigadores de cualquier ideología. Cierta número de investigaciones sobre historias de vida (como por ejemplo, las de Bogdan, en Estados Unidos, sobre los centros estatales de internamiento para discapacitados mentales; cf. Taylor y Bogdan, 1984) han ejercido una profunda influencia en la mejora de la calidad de vida de las personas, sobre todo de las más débiles, al divulgar públicamente el trato vejatorio o la conducta inapropiada o negligente de cuidadores, policías y otro personal que ejerce funciones de cuidado, control o custodia. En este terreno, la etnografía basada en la observación participante también ha realizado importantes aportaciones. En la actualidad, el periodismo audiovisual de investigación cumple una función parecida, aunque de una trascendencia social mucho mayor.

En la parte final de este epígrafe vamos a comentar las aportaciones contenidas en la breve pero enjundiosa obra de Denzin (1989) sobre la **biografía interpretativa** (en el capítulo dos hemos tratado del interaccionismo interpretativo de este autor).

Denzin parte de tres **fuentes**: la **crítica sociológica** de Mills (1959); la **razón dialéctica** de Sartre (1960) y su método progresivo-regresivo aplicado a la historia de Flaubert; y el **enfoque deconstructivo** de Derrida. También se apoya en corrientes como el **historicismo** de Dilthey, la **sociología** de Weber, la **semiótica** de Barthes, la **hermenéutica** de Gadamer, la **teoría feminista** y los **estudios culturales**. El objetivo de su libro es la discusión de **cómo se leen y se escriben los textos biográficos**.

Denzin (1989, 13-27) analiza los **supuestos** del método biográfico. Los **significados** tienen una presencia concreta en las vidas de las personas. No podemos entender los relatos de un yo sino en relación con los otros, puesto que el ojo del otro dirige el ojo del escritor. Los textos biográficos son producciones necesariamente sesgadas e imbuidas de valores, tanto de clase como de género. Los documentos humanos tienen una **naturaleza ficcional**, puesto que las personas que reflejan estos relatos son creadas mediante la escritura, la narración oral y otros sistemas discursivos. El significado de una vida es dado en el texto que la describe. Este significado es **construido socialmente** y se configura a partir de la **convención narrativa** y de la **ideología cultural**. Por eso, carece de sentido la insistencia unilateral sobre el problema de la verdad y de la coherencia. De esta manera, Denzin (1989, 35-37) se sitúa más allá del enfoque biográfico que denomina genérico o tipológico, en el cual incluye como textos canónicos las **Confesiones** de San Agustín y **El campesino polaco**. El **enfoque genérico** no considera el género mismo (en el sentido de estilo o forma reconocidos de trabajar la historia de vida) como una construcción social, congela los fenómenos sociales y trata de cartografiar la realidad, considerada como algo diferente de la ficción. Valiéndose de conceptos derridianos como escritura, diferencia/diferancia y presencia (cf. Ferrater Mora, 1990, I, 753-754). Denzin (1989, 44-47) argumenta que los textos no tienen centro o estructura esencial, dado que los signos de los que dependen sólo existen en tanto que transformaciones y huellas, y carecen de significados estables. El **discurso logocéntrico**, para poder mantenerse, se basa en varios supuestos: a) los textos son escritos en términos de jerarquías y oposiciones (por ejemplo, el yo y el otro; la razón y la emoción); b) los textos son escritos y leídos como si tuviesen cuerpos esenciales de significado; c) los documentos biográficos son leídos de manera que se produce la reificación del sujeto en las cosas u objetos materiales; d) para ubicar las obras de un individuo y sus significados en un contexto social, los autores se ven forzados a inventar una versión de la sociedad en la cual encajar al sujeto y a sus obras.

El self adopta **varias formas diferentes**. Existe un **self fenomenológico**, es decir, existe una persona única y diferente de todas las demás; existe un **self lingüístico y simbólico**, puesto que cada uno de nosotros establecemos una conversación interna con nosotros mismos; existe un **self ideológico**, puesto que la ideología y los significados generados en los ámbitos sociales y culturales constituyen a los individuos concretos como sujetos; y, por último, existe un **self como deseo**, relacionado con la afectividad, el goce y la sexualidad, y que nos remite a la presencia corporal de los otros, sobre todo de los seres más queridos y próximos (Denzin, 1989, 31-33).

Denzin (1989, 49-68) ofrece una descripción del enfoque interpretativo clásico, que denomina objetivo o de historia natural. En esta **perspectiva clásica** (Denzin comenta el famoso libro de Shaw **The Jack Roller**), el proceso de investigación comienza con una operacionalización inicial de los conceptos claves y con la elección del sujeto y el ámbito del trabajo. Los registros sobre el sujeto deben ser controlados y contrastados, de manera que se puedan cumplir ciertas garantías sobre la validez y la fiabilidad. Finalmente, se trata de confirmar las hipótesis planteadas, redactando el informe y valorando las aportaciones del estudio de cara al progreso de la teoría. En los últimos años, algunos sociólogos alemanes, y en particular Kohli, han actualizado el enfoque clásico, bajo la

etiqueta, un tanto ambigua, de **hermenéutica objetiva**. Denzin encuentra en esta corriente aspectos positivos (por ejemplo, la consideración de las historias de vida como producciones contextuales e interactivas) y negativos (por ejemplo, la concepción lineal de las biografías y el compromiso con el control de los sesgos, que conduce a la reducción de las experiencias humanas a datos).

En cuanto a los **formatos interpretativos**, Denzin (1989, 58ss.) plantea tres **tipos**: a) los enfoques de relatos que son presentados totalmente desde el punto de vista del sujeto (es el caso de los libros de Lewis ya mencionados varias veces); b) los enfoques de relatos producidos desde el punto de vista del sujeto, pero que son usados por el investigador con propósitos interpretativos antropológicos, sociológicos o de otro tipo; y c) los enfoques que tejen la vida del sujeto entre y a través de las interpretaciones del investigador; en este último caso, en el que Denzin sitúa el método regresivo-progresivo de Sartre, se trata de fabricar o construir el sentido de la vida.

El concepto de **epifanía** es fundamental en la perspectiva de Denzin (1989, 71). Las epifanías son momentos y experiencias interaccionales que dejan una huella en las vidas de la gente. En ellas se manifiesta el carácter personal. Se trata de momentos de crisis, que producen una alteración de las principales estructuras de significado de las personas. Denzin plantea que el enfoque biográfico debe centrarse en el análisis de las epifanías, de las cuales distingue **cuatro tipos**: a) los acontecimientos de primera magnitud, que afectan a todas las fibras de la persona; b) el acontecimiento representativo o acumulativo, como resultado de experiencias continuadas en el curso de un largo período de tiempo; c) la epifanía menor, entendida como un momento problemático en la vida de una persona; y d) la rememoración vívida de la experiencia.

Las aportaciones de Denzin (1989; cf. también 1994) nos abren unas perspectivas muy interesantes, porque cuestionan los **enfoques convencionales sobre la interpretación biográfica** y porque recogen el criticismo cultural de las corrientes más recientes del pensamiento filosófico y de la investigación social. Para decirlo con palabras de MacLure (1993a, 373-374), esto nos lleva a la consideración de que los **actos autobiográficos**, tradicionalmente entendidos como "**sagrados**" (en el sentido de coherentes, completos, contemplativos y desapasionados), en realidad no son sino textos "**mundanos**", esto es, fragmentarios, desordenados, enraizados en los prejuicios y en las pasiones del aquí y del ahora, y menos ligados a ideales reguladores como la verdad y la objetividad (cf. MacLure, 1993b; Weiler, 1992).

4.4. LA REALIZACIÓN DE HISTORIAS DE VIDA. PROPUESTAS Y PROCEDIMIENTOS.

Las aproximaciones a la realización de historias de vida son múltiples. Existe una gran variedad entre las diferentes propuestas, producto, entre otros factores, de la perspectiva disciplinar, de la corriente teórica de base, del propósito perseguido con la

investigación y de la peculiar concepción del proceso analítico e interpretativo.

Sólo abordaremos en este epígrafe las cuestiones específicas relacionadas con las historias de vida, y dejaremos para más adelante, al abordar el proceso metodológico de nuestra investigación, el comentario de técnicas como la entrevista, los roles del investigador o la redacción del informe.

Plummer (1983, 96-134) enumera varias **etapas** en la realización de historias personales: preparativos, recogida de datos, almacenamiento de los materiales, análisis y escritura del texto final. Al iniciar un proyecto basado en documentos personales surge el problema de a quién o quiénes seleccionar. Podemos seleccionar a gente marginal, a gente importante o a gente corriente. Entre las cuestiones que debemos aclarar al principio, hay que considerar la naturaleza precisa del trabajo, las motivaciones del sujeto que va a colaborar, la garantía del anonimato, la logística y el modo de registro. La **unidad de análisis** puede estar centrada en la perspectiva de uno o varios sujetos, o bien en las estructuras grupales de mediación, como el grupo doméstico o familiar, la pandilla, el lugar de trabajo o cualquier otro ámbito comunitario. Entre los problemas sociales más estudiados hay que reseñar los procesos de desajuste y crisis, los procesos migratorios y los procesos de marginalización (cf. Pujadas, 1992, 61-64).

Entre las diferentes alternativas para recoger los datos, una posibilidad es pedir al sujeto que escriba la historia de su vida, normalmente con la sugerencia de un guión facilitado por el investigador. Otra posibilidad, la más frecuente, es que el sujeto produzca un relato oral, que será grabado y transcrito. La combinación de observaciones y entrevistas en profundidad ofrece ventajas muy interesantes. En realidad, en sentido estricto, la entrevista es un medio indirecto de observación (cf. Plummer, 1983, 109-110; Langness, 1965, 38-39). Es importante conocer en profundidad el tipo de registro lingüístico de nuestro interlocutor.

¿Que hacer con los materiales reunidos y qué orientación dar a la tarea analítica e interpretativa?. He aquí una pregunta a la que los investigadores responden de maneras muy diferentes. Desde la perspectiva que Denzin (1989) llama clásica u objetiva, la respuesta a la pregunta anterior consiste en **extremar los controles para evitar sesgos** y para asegurar la credibilidad de los relatos del sujeto. Entre los criterios más citados (cf. Sarabia, 1986; Plummer, 1983, 114-121; Langness, 1965, 42-43; Poirier et al., 1983, 62-64)), figuran los siguientes: la coherencia interna del relato; las entrevistas a otras personas, coetáneas del biografiado; la "coralidad" en que se desarrolla el relato, en el sentido de los demás sujetos que aparecen mencionados y en el retrato del contexto que envuelve la vida del sujeto; el planteamiento de las mismas preguntas al entrevistado en diferentes intervalos temporales; la observación de su comportamiento; el control sobre la eventual distorsión del relato para agrandar al investigador; los sesgos propios del rol del entrevistador, en función de su orientación teórica, clase social, sexo, edad y otras características personales; los posibles sesgos producidos por la situación interactiva (por ejemplo, el sujeto puede considerar la entrevista como una cuidada puesta en escena que es conveniente representar). Para reforzar la calidad de los datos reunidos, a veces se hace uso de los llamados **datos suplementarios**, como pruebas proyectivas o historiales médicos

(Langness, 1965, 43-46).

El relato producido por el sujeto, una vez transcrito, debe ser releído de manera conjunta por el investigador y el sujeto investigado. De esta actividad surgirán muchas precisiones sobre el significado del discurso oral del entrevistado así como una nueva ocasión de ampliar los detalles poco claros del relato o cuestiones que podrían ser importantes y que no fueron mencionadas anteriormente. En el documento biográfico hay que diferenciar el **contenido manifiesto** del **contenido latente**, es decir, los aspectos **denotativos** de los **connotativos**. Para el análisis de lo latente existen dos perspectivas: a) la ubicación del relato en su contexto social y cultural, usando la autobiografía como un testimonio social; b) remitir el análisis del contenido latente a la persona y a su subjetividad (Poirier et al., 1983, 122).

Entre las **propuestas de trabajo con el método biográfico** vamos a comentar tres. Mandelbaum (1973, 148-150), desde un **enfoque antropológico clásico**, propone, para ir más allá de una mera exposición cronológica, el estudio de tres cuestiones: las dimensiones de la vida de una persona; los principales "giros" vitales y las situaciones existenciales entre dichos momentos; y los medios de adaptación característicos de esa persona. Entre las **dimensiones**, Mandelbaum (1973) señala la dimensión **biológica**, la **cultural** (patrones de conducta, comprensión y expectativas mutuas), la **social** (relaciones sociales, interacciones y roles asumidos) y la **psicosocial** (actitudes, sentimientos y mundo subjetivo del individuo). Los **giros** ("Turnings") implican una reconsideración de las tres dimensiones (cultural, social y psicosocial), puesto que suponen **nuevos roles** de naturaleza cultural, **nuevas interacciones** y una **nueva concepción del sí mismo**. Las **adaptaciones** son entendidas como procesos dinámicos y cambios provocados por el sujeto para mantener la continuidad de la vida; se trata de conductas que tienen como objetivo la supervivencia del individuo o del grupo.

Las dos restantes propuestas sobre lo biográfico tienen una **orientación psicosociológica**. Gaujelac (1984) pertenece al "Grupo Germinal", colectivo de investigadores que trabajan sobre la llamada novela familiar. Gaujelac (1984, 33-45) propone una **sociología clínica**, que dé cuenta, a la par, de los elementos subjetivos y objetivos y que permita relacionar **la novela familiar y la trayectoria social**, mediante el esclarecimiento de una cadena de conflictos, que asciende desde los psíquicos a los relacionales, de los relacionales a los familiares y de los familiares a los sociales. Para ello, plantea la realización de historias de vida, con apoyos en la objetivación de esa historia, como pueden ser videos, fotografías, cartas, diarios personales y árboles genealógicos. El trabajo biográfico se completa con propuestas concretas de intervención con los participantes en los niveles proyectivo y expresivo (dibujo, teatralización, juego de roles). Para Gaujelac (1984), el objetivo último de su propuesta consiste en captar la **dialéctica existencial** entre el individuo producto de la historia y el individuo productor de la historia. Este enfoque biográfico se fundamenta sobre todo en Sartre y en el **psicoanálisis**, aunque en este último caso Gaujelac (1984) critica el etnocentrismo de la lógica del deseo y la visión narcisista de las relaciones sociales.

Por último vamos a aludir al modelo de **reconstrucción autobiográfica**

asistida de R. Harré y De Waele (cits. en Sarabia, 1986, 221-224), también conocido como "**Método de Bruselas**", por haberse originado en esta ciudad. Harré y De Waele proponen al sujeto que escriba un relato no muy extenso sobre su vida. En un segundo momento, el relato producido es sometido al juicio de un **equipo interdisciplinar** de expertos. Posteriormente, se lleva a cabo un proceso de **negociación** constante entre los investigadores y el sujeto para revisar el relato inicial. Estos autores defienden la necesidad de la negociación porque hay que respetar las formas de vida y los recursos cognitivos del sujeto y porque en el relato hay muchos elementos implícitos, que necesitan ser reelaborados. El formato para el análisis de los relatos incluye tres grandes ámbitos. El **marco microsociológico** analiza la **perspectiva temporal**, la **ecología social** y las **condiciones socioeconómicas de vida**. En segundo lugar, las **pautas psicociológicas de vida** pretenden indagar en torno a: la **familia y otros grupos**; las **pautas culturales** de valores, normas, expectativas y roles; y la **situación institucional**. Finalmente, el ámbito de las **características individuales** (es decir, el sí mismo y la personalidad) son estudiadas a través de: las **autodescripciones** e interpretaciones; los **intereses** y las actividades ocupacionales y de tiempo libre; y los **finés, aspiraciones y conflictos**. El resultado final del proceso propuesto por Harré y De Waele es una autobiografía que pretende representar un **mapa cognitivo** de cómo el individuo se representa en la actualidad su vida y cómo representa los recursos que le han servido o le han hecho fracasar frente a los problemas y crisis que se le han presentado a lo largo de su existencia.

4.5. EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROFESORES.

En este epígrafe vamos a comentar un cierto número de líneas de investigación sobre los profesores que tienen en común el énfasis sobre la perspectiva biográfica. Estas investigaciones son muy diferentes en sus objetivos, fundamentación teórica y desarrollo metodológico. Por otra parte, entre ellas se incluyen muestras de la investigación sobre los docentes de diversos países, como Suiza, Francia, Gran Bretaña, Bélgica, España, Canadá y Estados Unidos de América. El balance que realizamos tiene un carácter sintético.

La primera línea de investigación tiene que ver con el **ciclo vital** y con las **fases de la carrera docente** (cf. Fales, 1989; MacKeracher, 1989; Riverin-Simbard, 1989; Oja, 1988; Huberman, 1989; Huberman y Schapira, 1984). El interés por el estudio de las diferentes fases de la vida humana procede de tres fuentes principalmente (Huberman, 1989, 5): la **literatura psicodinámica** (Freud, Murray, Allport, Erickson y R. Whyte), la **Escuela de Chicago** y el interaccionismo simbólico (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer y Becker) y la **psicología evolutiva del ciclo vital**.

Uno de los principales debates que enfrentan las teorías que conceptualizan el ciclo vital se refiere al carácter estático o evolutivo del desarrollo adulto. Para algunas corrientes teóricas, entre las que se mencionan ante todo las teorías psicoanalíticas y neoanalíticas, el período adulto constituye un proceso de **estabilización** de los rasgos

definidos durante la infancia y la adolescencia. Por otra parte, las teorías evolutivas postulan que los seres humanos tienen la **capacidad de cambiar a lo largo de toda la vida** y que el desarrollo de la etapa adulta depende mucho menos de lo que se había creído normalmente de las experiencias tempranas (cf. Riverin-Simbard, 1989).

Para caracterizar el desarrollo a lo largo de la vida se han utilizado dos planteamientos (cf. Fales, 1989; MacKeracher, 1989). El primero está basado en la **fases de la vida** y divide a ésta en etapas específicas, vinculadas a tramos de edad determinados. Se supone que los acontecimientos normativos (como por ejemplo la vida en pareja o la socialización ocupacional) y los fenómenos psicosociales (como el desarrollo de la intimidad o el papel de mentor) tienen efectos sustanciales sobre el individuo a lo largo de su trayectoria vital. Desde esta perspectiva se identifican varias **fases**: a) separación de la tutela familiar (tradicionalmente realizada en torno a los 19-21 años, pero que actualmente tiende a dilatarse varios años más); b) edad adulta provisional (entre los 20 y los 29 años; incluye la selección de pareja, la formación de la familia y la búsqueda de un estilo de vida); c) transición de los treinta (de los 28-29 a los 31-32 años; supone una evaluación de las alternativas de la fase anterior); d) estabilidad de los treinta (entre los 30 y los 40 años; se consolida el sentido de la propia personalidad y se renuncia a los mentores); e) transición de los cuarenta (en torno a los 40 años); f) restablecimiento de la estabilidad (de los 45 a los 55 años; se desarrolla la autoaceptación y se inicia el papel de abuelos); g) preparación para la jubilación (de los 59 a los 65; desarrollo de relaciones adultas con los hijos); h) período de la primera vejez joven (de los 65 a los 79 años); i) período de la vejez (desde los 79 años hasta la muerte). El problema que tienen estas descripciones es su rígida categorización. Es evidente, por ejemplo, que estas fases dependen de factores culturales, sociales y económicos. También resulta innegable que la evolución real de una buena parte de las personas no se ajusta al ciclo evolutivo preestablecido. Por último, existe entre los mismos investigadores una gran discrepancia a la hora de enumerar y caracterizar las diferentes etapas.

El segundo planteamiento procede de las **teorías del desarrollo psicológico**, que proponen la identificación de una serie de cambios cualitativos en las estructuras psicológicas, que tendrían (de manera parecida a las descripciones piagetianas del desarrollo infantil) carácter jerárquico y secuencial. En esta segunda posición hemos de situar a investigadores como Loevinger y Kohlberg. Loevinger (cit. en Fales, 1989, 319) ha identificado tres niveles o **fases del desarrollo del ego**. En el **nivel conformista**, el yo se concentra en la adhesión a las reglas y normas del contexto social inmediato. En la **fase concienzuda**, se pone el acento en la realización de un buen trabajo y en la autovaloración de los logros personales. Finalmente, en la **fase autónoma** se recalca el respeto de la autonomía e independencia, aunque esto no significa que se renuncie a las interacciones con los demás.

Los trabajos de Huberman (cf. Huberman y Schapira, 1984; Huberman, 1989) se sitúan dentro de la perspectiva de estudio de las **fases de la carrera docente**. Huberman pretende la descripción y previsión de las etapas por las que atraviesan los profesores. Después de revisar la literatura sobre el tema, Huberman (1989, 7ss.) llega a la conclusión de que existen estas fases en el desempeño docente: entrada en la carrera,

estabilización, experimentación o diversificación, cuestionamiento de la carrera, serenidad y distancia afectiva, fase de conservadurismo y quejas, y, por último, ruptura del compromiso ("désengagement").

Huberman (1989) trata de relacionar los años de experiencia docente con el sucesivo desarrollo de estas etapas. Por ejemplo, el tanteo inicial de la entrada en la profesión lo sitúa entre los años uno y tres de la carrera docente; y la fase final de la ruptura del compromiso lo ubica entre los 35 y 40 años de ejercicio profesional. Para poner a prueba esta teoría, Huberman realizó una investigación con 160 profesores suizos de enseñanza secundaria, empleando un cuestionario estructurado y entrevistas en profundidad. A través de técnicas de **análisis de contenido** y de condensación progresiva de datos cualitativos, Huberman establece los **itinerarios-tipo** de diferentes subgrupos de la muestra (por ejemplo, mujeres de entre 5 y 10 años de experiencia). Estudiando la trayectoria de cada docente, se pueden reagrupar los casos que han pasado por situaciones similares. Finalmente, Huberman propone la existencia de cuatro itinerarios-tipo: carrera armoniosa; armonía adquirida; cuestionamiento de la carrera; y carrera difícil.

Huberman se plantea **si puede predecirse** el desenlace final (feliz o desgraciado) de la carrera docente en función de los rasgos que tiene esa carrera en sus fases intermedias. La hipótesis que plantea Huberman (y que no podemos resumir aquí debido a su complejidad) es que resulta posible predecir el curso ulterior de las carreras docentes y que, en consecuencia, se podrían estudiar medidas pedagógicas que permitieran **evitar el fracaso profesional** en las etapas finales de una parte de los profesores. Uno de los factores que parece favorecer la rutinización de los docentes es un estilo directivo de los centros educativos de carácter administrativista y burocrático. En consecuencia, según Huberman habría que favorecer un liderazgo más cercano a las situaciones y momentos evolutivos de cada profesor. Como vemos, la investigación de Huberman tiene un marcado **carácter nomotético** y aspira a poder predecir la evolución docente. Este enfoque, pues, se aleja mucho de la perspectiva que defendemos en nuestra investigación.

Una aproximación diferente a los estadios del desarrollo adulto es la de Oja (1988). Esta autora utiliza las **teorías del desarrollo adulto** como un instrumento para una mejor comprensión del desarrollo profesional docente. Las fuentes de inspiración del trabajo de Oja proceden del estudio de las fases de la vida humana ligadas con la edad así como de la comprensión del desarrollo adulto en términos de comportamientos y sentimientos. Oja (1988, 121) se remite a Loevinger para describir los estadios evolutivos del desarrollo adulto, que siguen una secuencia preconventional, convencional y postconventional. Tanto las teorías del ciclo de edades como las evolutivo-cognitivas pueden aportar elementos útiles al desarrollo profesional docente. De manera similar a como lo hace Huberman, aunque desde un enfoque más abierto, Oja plantea que los fenómenos del malestar docente ("Teacher burnout", "Teacher dropout") pueden deberse a una falta de encaje entre determinados ambientes de enseñanza y etapas o estadios específicos del desarrollo del maestro.

A partir de la revisión de varias investigaciones, Oja propone un modelo dinámico para conceptualizar la carrera del profesor. Esta **carrera** comienza con la

formación inicial y la iniciación en la práctica educativa. Posteriormente se establece de manera progresiva la competencia profesional y el entusiasmo hacia el trabajo. Más adelante, sobrevienen períodos de frustración, seguidos de una fase de estabilidad y estancamiento. Finalmente, llega la etapa de declive y la salida de la profesión. La carrera está influida por dos ambientes: el **ambiente personal**, que incluye a la familia, las características personales, las crisis vividas y los acontecimientos críticos positivos; y el **ambiente organizativo**, en el cual se sitúan las expectativas sociales, el estilo de liderazgo del centro educativo, la influencia de las organizaciones profesionales y sindicales y las normas que regulan la práctica profesional. Se entiende que la carrera influye los ambiente personal y organizativo; y, a la inversa, que los ambientes personal y organizativo influyen la carrera.

Para ilustrar estos conceptos, Oja (1988, 128-148) presenta varios estudios de casos de profesores que se sitúan en diferentes **etapas** (relacionadas con la edad del sujeto y con el número de años de experiencia docente) y **estadios** (relacionados con las características evolutivo-cognitivas de los profesores).

Esta investigación se realizó en el contexto de un proyecto de investigación-acción llevado a cabo con equipos directivos. A los profesores participantes se les pidió que formularan sus **percepciones** sobre: a) los períodos de su propia vida, entendidos como capítulos de una autobiografía; b) la estabilidad y la transición en sus vidas; c) la importancia de los objetivos de carácter personal en oposición a sus objetivos profesionales, en el momento actual; d) asuntos críticos realmente importantes en el momento de realizarse la investigación. A los docentes se les administraron tres pruebas para medir el estadio de desarrollo cognitivo. Posteriormente, se relacionó el **nivel de desarrollo cognitivo** de los profesores con el **tipo de participación** de éstos en el proyecto de desarrollo profesional ligado a la investigación. La conclusión de Oja (1988, 148-151) es que la edad o la experiencia docente no son elementos que permitan, por sí solos, determinar el nivel de desarrollo adulto. En cambio, el **estadio evolutivo-cognitivo** sí nos puede ayudar a explicar la forma en que ciertos adultos piensan y actúan. En opinión de Oja, de su investigación se pueden deducir sugerencias para el diseño de programas de desarrollo profesional del personal directivo de los centros. Estos programas deberían promover ambientes educativos en los cuales sea posible el **desarrollo adulto en tres ámbitos**: la **madurez del yo** (es decir, una comprensión más compleja, integrada y diferenciada de uno mismo y de los demás), el **desarrollo ético y moral** (en el sentido de la promoción de juicios morales basados en principios y formulados desde un criterio autónomo, aunque interdependiente) y el **crecimiento conceptual** (esto es, el desarrollo de niveles conceptuales complejos y no estereotipados). Como nota final, diremos que las propuestas de Oja nos parecen más interesantes y útiles que las de Huberman, tanto por el enfoque metodológico más abierto como por el interés hacia el desarrollo profesional.

Los estudios de Goodson (1984; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; Goodson y Walker, 1990) sobre **la vida y el trabajo de los profesores** nos sitúan en una perspectiva netamente biográfica.

Goodson (1991, 40) opina que resulta sorprendente la escasa atención que

han prestado los investigadores educativos a las vidas de los profesores. Esta falta de atención contrasta con la importancia que los profesores otorgan a su evolución vital, que se ve reflejada de manera permanente en las conversaciones de los docentes. Por otra parte, Goodson critica el planteamiento de buena parte de los estudios etnográficos, anclados en el aquí y ahora de los acontecimientos del aula, como si esos acontecimientos existiesen al margen del tiempo y de la evolución biográfica de los profesores y de los estudiantes (cf. Goodson y Walker, 1990, 120; Goodson, 1984, 140).

Goodson (1984, 131-139) es uno de los pocos investigadores del campo educativo (al menos entre los autores que hemos revisado) que ha realizado una síntesis histórica sobre el origen y evolución del método de historias de vida. Contemplando la cuestión desde una perspectiva histórica, Goodson opina que las historias de vida cumplen una **función indispensable en la investigación social**, ya que complementan las perspectivas interaccionistas y etnometodológicas, que se centran principalmente en el análisis de las situaciones de interacción social, descuidando los antecedentes históricos y biográficos.

Los principales argumentos de Goodson (1984, 142-143; 1991, 39-43; 1994, 36-37) para reivindicar el enfoque de historias de vida en la investigación de los profesores son éstos:

- a) La **experiencia vital** y la **carrera** del profesor configuran su visión de la enseñanza y el modo como la enfrenta.
- b) El ámbito vital del profesor **ajeno a la escuela** y sus identidades y culturas latentes pueden tener un considerable impacto en su trabajo como docente.
- c) La carrera del profesor es un importante foco de investigación. El concepto de **carrera** resulta de gran utilidad para comprender tanto las organizaciones como el papel de los individuos dentro de ellas.
- d) La historia de vida de un sujeto debe ser localizada dentro de la historia de su **época**.

Goodson (cf. 1984, 147-152) ha estudiado mediante un procedimiento de historias de vida el **cambio curricular** que ha conducido a la implantación de una nueva materia escolar: **Environmental Studies** (Estudios medioambientales). En vez de adoptar una óptica sociológica o pedagógica para analizar esta innovación curricular, Goodson reconstruyó el itinerario vital entre 1945 y 1978 de los protagonistas de esta propuesta curricular y las diferentes vicisitudes que siguieron sus ideas hasta que se convirtieron en una parte de los currícula escolares. Para enmarcar la evolución biográfica, Goodson trató de integrar esta evolución en el conjunto de factores históricos e institucionales que conformaron el mundo social y educativo durante el período de tiempo referido.

Los estudios de Butt y colaboradores (cf. Butt, 1989; Butt, 1990a; Butt, 1990b; Butt, 1992a; Butt, 1992b; Butt y Raymond, 1989; Tounsend et al., 1991; Raymond et al., 1989) ofrecen una interesante aproximación a la relación entre la **autobiografía colaborativa** y el desarrollo profesional.

Butt et al. (1992a, 51-57; 1992b, 208-209) plantean cinco líneas de argumentos a favor de la investigación biográfica en la formación del conocimiento de los profesores:

- a) La investigación de la enseñanza puede beneficiarse del enfoque biográfico porque **el conocimiento de los profesores no es algo fijo**, sino que más bien está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas en que tienen lugar las acciones de los docentes.
- b) Las necesidades de ampliar las perspectivas sobre el desarrollo del curriculum y su aplicación, incorporando los **puntos de vista de los profesores**, que son los encargados de dar forma al curriculum en la práctica.
- c) La mejora del desarrollo profesional precisa de la incorporación de la **perspectiva del profesor como un adulto que aprende**.
- d) La preocupación pública por la calidad de la enseñanza y por la evaluación del profesorado. Esta cuestión podría enfocarse de manera más efectiva a la luz del papel crítico que desempeñan en la enseñanza el conocimiento personal y el conocimiento de situaciones específicas, elementos que son ignorados por los enfoques tradicionales de evaluación del profesor basados en pruebas estandarizadas.
- e) La redefinición de las relaciones entre conocimiento y **poder**. Actualmente, el enfoque de los profesores como semiprofesionales que carecen de control sobre su propio trabajo y como personas que se limitan a aplicar el conocimiento elaborado por otras personas, debe ser reconsiderado, impulsando las oportunidades de los maestros para manifestar y desarrollar su sabiduría práctica.

Los autores identifican **cinco corrientes de investigación** sobre el curso vital en relación con la enseñanza. La **primera** es la línea de Huberman, que, como hemos visto anteriormente, intenta describir las fases del desarrollo profesional mediante estudios longitudinales a gran escala. La **segunda** tiene su foco de interés principal en el trabajo del profesor y en las interacciones de éste con el contexto; en este ámbito se situarían los estudios de Goodson, ya comentados, y los de Woods y Sikes (de los que hablaremos posteriormente). La **tercera** propuesta de investigación tiene un contenido de carácter cultural; está representada por los estudios de Hargreaves sobre el tipo de contextos culturales en el seno de los cuales se desenvuelve la vida del docente. La **cuarta** propuesta enfatiza la naturaleza existencial, única y personal de las vidas de los profesores y ha sido formulado por autores reconceptualistas como Pinar (1980, 1981) y Grumet (1990a, 1990c). **Por último**, la perspectiva fenomenológica, impulsada por Van Manen, se centra en el descubrimiento y representación de las experiencias vividas por los profesores (cf. Butt y Raymond, 1989; Solas, 1992, 212-215).

El objetivo del grupo de Butt es ampliar las perspectivas con las que se investiga el conocimiento del profesor (Butt et al., 1992a, 60-61). Se trata de articular la noción personal de la arquitectura del yo (este término procede de Pinar, uno de los reconceptualistas del curriculum; cf. Pinar, 1980 y 1981), creada en el ámbito de la interacción entre la **persona privada** y el **contexto público** de la enseñanza; otro objetivo de investigación es el estudio de la integración que se lleva a cabo en los contextos

profesionales entre el **conocimiento personal** y el **conocimiento profesional**. Finalmente, interesa conocer cómo percibe y mantiene el profesor este conocimiento (aquí podemos advertir una continuidad respecto de los estudios pioneros de Elbaz y Clandinin sobre el conocimiento práctico discutidos en el capítulo anterior).

El grupo de Butt se centra en la autobiografía porque parece ser uno de los mejores modos de acceder a la propia perspectiva de los profesores sobre ellos mismos. Las autobiografías se realizan de manera individual, pero evolucionan a través de un **proceso colectivo y colaborativo**. A los profesores se les propone un trabajo reflexivo dividido en cuatro fases: una descripción del **contexto** y de su realidad actual de trabajo; una descripción de su **pedagogía actual** y de las características del curriculum que llevan a cabo en el aula, una descripción de sus reflexiones sobre su **vida personal y profesional** pasada en la medida en que puedan relacionarla con los momentos actuales y, por último, un proyecto de sus **preferencias profesionales futuras** relacionadas con una evaluación crítica de los tres informes previos. De los resultados obtenidos, Butt et al. (1992b, 211-213) señalan los más importantes:

- a) El conocimiento del profesor y su desarrollo están influenciados por **tres categorías principales de experiencias**, por este orden de importancia: la historia de la vida privada del profesor, las experiencias en la enseñanza y las experiencias propias del profesor como un aprendiz en la escuela.
- b) Las **experiencias personales tempranas** parecen ser de gran importancia.
- c) La fuente potencial de influencias de la vida privada incluye las **relaciones personales** con padres, parientes, cónyuge, amigos y mentores. Las crisis de la vida, los sucesos significativos, los éxitos, los errores, las discontinuidades y cambios juegan un papel decisivo, al igual que la naturaleza de la familia y las creencias religiosas.
- d) En el transcurso de la carrera docente, los **contextos particulares**, las escuelas, los compañeros de trabajo, la comunidad local y el tipo de materia enseñada parecen constituir factores muy influyentes.
- e) En el período de escolarización de los profesores como alumnos (es decir, en su infancia y adolescencia), destacan por su importancia los **profesores** que les dieron clase y las **asignaturas** que tuvieron. El trato recibido como alumnos y la interpretación del mismo condicionan la manera en que los profesores piensan y actúan en relación con sus propios estudiantes.
- f) El conocimiento de cada profesor es **único** en substancia y estructura.
- g) La forma preferida de enseñanza del profesor (conocimiento mantenido) **puede influirse**, dirigirse y cambiarse como consecuencia del contexto del aula (conocimiento expresado).
- h) Para un desarrollo profesional óptimo, parece ser que el profesor necesita **conocerse a sí mismo** y captar en profundidad su estilo personal y profesional.
- i) Los profesores desarrollan su trabajo durante largos períodos de tiempo de manera **individual**, y sólo de manera esporádica lo hacen en contextos de grupo. De todas formas, cuando se produce el trabajo en grupo los profesores suelen experimentar un afianzamiento de su propio desarrollo, derivado del hecho de compartir un objetivo común y un mismo contexto experiencial.

La **interacción entre la persona y el contexto** puede ser de tres tipos: **congruente**, en el caso de que ambos encajen mutuamente; **dialéctica o dialógica**, en el supuesto de que el profesor se vea enfrentado a un proceso de negociación para enfrentar los dilemas, paradojas o contradicciones del medio ; y **problemática**, si se produce una falta de ajuste entre las disposiciones personales y las severas limitaciones del contexto (cf. Raymond et al., 1989, 15). Estos conceptos son ilustrados con ejemplos extraídos de la colección de un centenar de autobiografías reunidas por el grupo de Butt.

En algunas de sus publicaciones, estos investigadores han descrito los principales rasgos que caracterizan la aplicación de la autobiografía colaborativa tanto en **formación inicial** como en **formación permanente**, así como la metodología de trabajo y el papel que juega el docente universitario como animador o coordinador del grupo de formación (cf. Butt, 1989; Tounsend et al., 1991).

Los estudios de Pajak y Blase (1989) nos conducen a una perspectiva diferente a la del grupo de Butt. El objetivo de Pajak y Blase es analizar el **impacto de la vida personal del profesor sobre su papel profesional**. Para ello, estos autores han realizado una investigación sobre 200 profesores, a los que han administrado un cuestionario de respuestas abiertas. Las preguntas planteadas trataban de identificar los factores personales que afectan el trabajo docente, los sentimientos que dichos factores generan en el profesor y la manera en que influyen la relación del profesor con los estudiantes, los colegas y el director.

El análisis de los datos ha evidenciado la existencia de trece categorías que reflejan una influencia positiva o negativa de la vida personal sobre el plano profesional: **convertirse en padre (o madre)**, el **matrimonio**, los **rasgos personales**, los **intereses personales**, las **creencias espirituales**, las **experiencias personales**, las **finanzas**, el **reconocimiento por parte de los demás**, los **amigos y la familia** con hijos, la situación de **no estar emparejado** ("Single status"), la **salud**, el **status social** y una categoría que agrupa varias cuestiones menos importantes.

Pajak y Blase han tratado de relacionar la **influencia positiva o negativa** de las diferentes categorías con cuatro dimensiones del profesor: el **sí mismo**, los **estudiantes**, los **colegas** y el **director**.

Los autores sintetizan las categorías enumeradas más arriba en tres grandes temas: **relaciones interpersonales**, **características personales** y **factores socioeconómicos**. La discusión de estos tres temas se presenta acompañada de citas textuales extraídas de las respuestas escritas de los docentes.

En la discusión final de su trabajo, Pajak y Blase (1989, 305-308) afirman que aunque la mayoría de los docentes parecen tener un modo de vida convencional, los profesores tienen una gran libertad para determinar su modo de vida y su estilo personal. Otro elemento importante que se desprende del estudio es la necesidad que experimentan los profesores de superar el **aislamiento** que viven en su trabajo. Para ello, los autores sugieren que los profesores fortalezcan sus relaciones sociales ajenas a la vida escolar y

que cultiven intereses variados no relacionados con la docencia. A nuestro juicio, este estudio se sitúa en la órbita de las propuestas de mejora de la vida docente que han surgido de las investigaciones sobre el llamado **malestar docente** (cf. Esteve, 1984, 1987).

Las investigaciones de Knowles (1992) suponen un intento de conceptualización de las **influencias biográficas sobre el rol docente**. Este autor parte del concepto de identidad del rol del profesor ("Teacher role identity"), sugerido inicialmente por Crow (cf. Knowles, 1992, 99). Con este concepto se pretende describir la forma en que los individuos piensan sobre ellos mismos en tanto que profesores. Los estudios de casos llevados a cabo pretendían explorar las relaciones entre las biografías de profesores principiantes y la práctica educativa en el aula, especialmente en las situaciones relacionadas con las **estrategias de afrontamiento** ("Coping strategies"), esto es, cuando los profesores intentan encontrar una solución al enfrentarse con situaciones difíciles. El propósito de Knowles es **generar teoría** a partir de los casos analizados y no meramente describir los procesos biográficos. Los cinco participantes en la investigación seguían programas de formación de profesores de secundaria y se disponían a iniciar la docencia. Entre las técnicas empleadas, Knowles menciona: la redacción de un diario reflexivo por parte de los profesores implicados, en base al cual el investigador, como lector del diario, escribió respuestas a las temáticas abordadas en el mismo; y entrevistas no estructuradas y observaciones con una periodicidad semanal. Los estudiantes fueron observados durante el primer semestre de su trabajo como profesores, una vez concluida la formación inicial.

Knowles (1992, 116-125) presenta un resumen de la evolución de los cinco profesores estudiados. Entre los temas investigados hay que mencionar el contexto escolar de los sujetos cuando eran alumnos, el contexto escolar del comienzo de su práctica docente, los componentes de la "identidad del rol del profesor", las experiencias familiares, las experiencias escolares tempranas, los contactos previos con la enseñanza, otras experiencias significativas y, finalmente, el comportamiento docente que mostraban en el aula a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación. En cada uno de los cinco casos, Knowles trata de establecer la manera en que las experiencias vividas por los participantes (y que conforman su identidad del rol de profesor) se reflejan en las actitudes, estrategias de afrontamiento de problemas y estilo docente exhibidos en el aula.

Knowles (1992, 126ss.) afirma que la identidad del rol de profesor tiene cuatro componentes principales:

- a) Las **experiencias de la infancia** contribuyeron de una manera importante a conformar los modos en los cuales los individuos pensaban sobre la enseñanza y actuaban en el aula. Esto se reflejaba en aspectos como la personalidad, las destrezas de socialización, la autoconfianza, los procedimientos habituales de resolver situaciones conflictivas, los hábitos de trabajo y la orientación hacia el trabajo y la responsabilidad.
- b) Los **modelos del rol del profesor aprendidos**. Todos los sujetos habían sido influidos poderosamente por sus antiguos profesores.
- c) Las **experiencias previas de enseñanza** (en el sentido de enseñanza impartida por los sujetos) proporcionan un marco dentro del cual se va situando,

posteriormente, la experiencia en el aula.

d) Un factor de menor importancia que los anteriores se refiere a la **influencia de personas significativas y de experiencias previas importantes**.

La formación pedagógica recibida en la universidad no resultó significativa, al menos durante el período de seis meses de ejercicio docente que el investigador observó. Los profesores se sirvieron principalmente de aprendizajes experienciales y los aprendizajes de carácter intelectual no sirvieron para iniciarse en la docencia.

Para conceptualizar la influencia biográfica sobre la práctica docente, Knowles (1992, 136-143) propone el "**Modelo de transformación biográfica**", compuesto de las siguientes fases:

- a) Las **experiencias formativas**: experiencias en la familia durante la infancia, experiencias con profesores y experiencias escolares.
- b) La **interpretación** de ese conjunto de experiencias.
- c) La **formación de esquemas** en el sentido del establecimiento de filtros cognitivos y de la categorización de la información disponible, de manera que pueda ser usada significativamente: modelos del rol familiar, modelos negativos del rol del profesor, modelos positivos del rol del profesor, desarrollo de una filosofía educativa propia.
- d) El **marco para la acción**, que utiliza los esquemas construidos y formula una serie de ideales sobre aspectos específicos de la actividad educativa: relaciones ideales adulto/niño, estrategias de la enseñanza ideal y ambiente del aula ideal. En este marco también hay que situar las personas conocidas y las experiencias vividas recientemente que han resultado significativas.
- e) El conjunto de factores anteriores conforma la **identidad del rol del docente**, que se manifiesta en la formación inicial y en el inicio efectivo de la docencia.

La conclusión de Knowles es clara: los estudiantes de formación del profesorado acuden a los programas de formación con una identidad del rol del profesor **ya creada**. En este sentido, el papel de las instituciones de formación debe ser revisado para poder ofrecer una preparación que conecte con las experiencias previas de los estudiantes. Knowles (1992, 143-146) también analiza el papel del contexto escolar en relación con los profesores y la interacción dinámica entre la identidad del rol del profesor y el ambiente escolar.

La perspectiva biográfica también está presente en las investigaciones de Kelchtermans (1993), quien afirma que la conducta profesional del docente no está sólo determinada por el contexto organizativo, sino también por la historia vital y las experiencias ligadas a esa historia (Kelchtermans, 1993, 199). Este investigador mantiene una concepción dinámica, interaccionista y constructivista del self. Un elemento fundamental del self profesional está constituido por los conocimientos, opiniones y valores que un profesor mantiene sobre la enseñanza. Todo esto conforma la teoría educativa subjetiva del docente. Por otra parte, el enfoque biográfico debe tener en cuenta

el contexto. La biografía profesional es el resultado de una relación dialéctica entre el profesor y su ambiente.

La investigación de Kelchtermans (1993, 203-205) se basó en un ciclo de entrevistas biográficas con doce maestros de seis escuelas diferentes. A partir del análisis de las entrevistas el autor aisló dos elementos de la evolución de los profesores: la **conducta profesional** y la **carrera formal**. En un plano más interpretativo, se plantearon los conceptos de **biografía profesional** y de **self profesional**. Como conceptos útiles desde el punto de vista heurístico se analizaron los incidentes, fases y personas críticos. Kelchtermans (1993, 208-211) examina estos conceptos aplicándolos a los sujetos entrevistados y sirviéndose de citas narrativas de las entrevistas.

Por último, Kelchtermans (1993, 211-216) desarrolla el concepto de **self profesional**, distinguiendo los siguientes aspectos: a) **imagen del self** (en el sentido de respuesta a la pregunta: ¿quién soy yo como profesor?); b) **estima del self** (se trata de la experiencia evaluativa del profesor sobre su propio comportamiento profesional); c) **motivación hacia el oficio** (este elemento se refiere a los factores que conducen a la elección o al abandono de la profesión); d) **satisfacción en el oficio; percepción de la tarea** (alude al contenido de la tarea docente: ¿Qué debo hacer como profesor?; y e) **perspectiva de futuro** (se refiere a las expectativas del docente hacia la futura evolución de su carrera).

Kelchtermans (1993, 214) resalta la importancia de la teoría educativa subjetiva de los docentes. Como esta teoría se origina y se explica por la evolución biográfica, es lógico llegar a la conclusión de que el enfoque contextual, narrativo y autobiográfico parece ser el más adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores.

En Gran Bretaña, etnógrafos interaccionistas como Woods, Sikes y Measor han empleado el enfoque biográfico para estudiar las carreras de los profesores (cf. Sikes et al., 1985; Woods, 1990b, 80-125). Sikes et al. (1985, 1ss.) incluyen en el concepto de **carreras** los siguientes rasgos: son subjetivas; se refieren a la vida como totalidad, es decir, al ciclo vital ("Life-span"); tienen en cuenta el conjunto del mundo experiencial y vital de la persona (por ejemplo, el trabajo, el ocio, los intereses, la vida familiar, etc.); se pone el énfasis en el desarrollo continuado y en la evolución a lo largo del decurso temporal; por último, se trata de indagar la identidad de la persona. Las ventajas del uso de un enfoque basado en el concepto de carreras tienen que ver con su carácter **evolutivo**, **holista** y **contextual** (cf. Sikes et al., 1985, 230).

La investigación estuvo guiada por los principios del **interaccionismo simbólico**. El énfasis se colocó sobre los procesos de adaptación hacia, cambio y manejo de las **situaciones interactivas**. Uno de los objetivos del estudio consistía en situar el enfoque etnográfico en un contexto más amplio. Los investigadores realizaron entre dos y siete entrevistas individuales en profundidad a cuarenta profesores de diferentes áreas geográficas, sexo, edad, experiencia docente y especialidad. Sikes et al. (1985, 23-56) establecen el ciclo vital del profesor en base a etapas ligadas a la edad de los docentes. El

estudio analiza en detalle las fases e incidentes críticos, el afrontamiento de las limitaciones con que tropiezan los profesores, el manejo del rol de profesor, la influencia de los diferentes contextos educativos y de los estilos de liderazgo, la influencia de los estudiantes sobre los docentes y la importancia del tipo de materia enseñada en la conformación de la identidad profesional.

De forma paralela a la publicación de los resultados de esta investigación, Woods (1990b, 80-125) ha comentado la utilidad del método de historias de vida, su metodología y su entronque con la investigación etnográfica. Para indagar en la evolución de los profesores, Woods (1990b, 98-100) propone estos **temas**: la socialización infantil; cómo se ve el sujeto en tanto que profesor; influencia del cónyuge, de los hijos y del contexto familiar; modelos de roles; representación del sí mismo; oportunidades vitales; incidentes críticos; actitud ante la profesión; identidad subjetiva; actitud ante la cultura escolar y ante los diferentes contextos educativos.

Los estudios de Smith et al. (1986, 1992) son de gran interés. Smith y sus colaboradores estudiaron una escuela innovadora a mediados de los años sesenta mediante metodologías etnográficas. Quince años más tarde, volvieron al mismo centro educativo y trazaron, valiéndose del método de historias de vida, la trayectoria evolutiva del profesorado y de la propia experiencia innovadora. La investigación de Smith et al. (1986) tiene tres focos principales: las **carreras docentes y personales** vistas desde una perspectiva psicosociológica dinámica y evolutiva; el estudio del origen, naturaleza, evolución y transformación de los **sistemas de creencias** de los sujetos estudiados; y, por último, la caracterización de las **innovación educativas**.

Entre las aproximaciones más originales, y también menos académicas, al enfoque biográfico, creemos que se encuentra la de Le Bohec (1985), un profesor francés discípulo de Freinet. Le Bohec publicó en un suplemento de la revista **L'Éducateur** un original ensayo sobre lo que llama las co-biografías. Le Bohec considera, al igual que Freinet, que lo decisivo es la experiencia real de los individuos. De ahí surge la idea de utilizar las biografías en la formación psicopedagógica de estudiantes universitarios. Le Bohec (1985, 4) ha desarrollado una versión específica del método biográfico, que él denomina **biografía individual por correspondencia**. Le Bohec pide a los sujetos que quieren participar en la experiencia que redacten textos breves sobre su propia vida en la parte derecha de un cuaderno. Posteriormente, al recibir al cuaderno, Le Bohec lee los textos del sujeto y escribe en la parte izquierda las reflexiones que le suscita la lectura del texto y, sobre todo, las preguntas que se le ocurren. Así se inicia un proceso interactivo de ida y vuelta entre el sujeto y el formador. Le Bohec presenta numerosos ejemplos de esta técnica, que adopta diferentes variantes según los participantes y las circunstancias. Entre las aportaciones más relevantes, creemos digna de mención la actividad sobre los **árboles genealógicos** familiares y la reconstrucción de las situaciones vitales de los ascendientes (origen geográfico y social, religión, situación social, dinero y economía, duelos, ideología del contexto ambiental, salud, acontecimientos importantes, encuentros personales significativos, amor, éxitos, experiencias escolares, entre otros temas).

El enfoque de Le Bohec tiene un sentido eminentemente práctico. Su

propósito es ayudar a los jóvenes a una **tarea autorreflexiva** y ofrecer unas **propuestas formativas** centradas en el estudiante y no en el profesor. Este autor no explicita el marco teórico y metodológico de sus experiencias, pero a lo largo del texto se remite a las ideas de Sartre, Morin, Lejeune y Gintis.

Las últimas investigaciones que vamos a comentar se caracterizan por el uso del diario como documento personal y biográfico.

Holly y Mcloughlin (1988) discuten la **utilidad del diario escrito en relación con el desarrollo profesional docente**. Estos autores identifican en los diarios de los profesores ocho **tipos de escritura: descriptiva, analítica, evaluativa, etnográfica, terapéutica, reflexiva, introspectiva y creativa**. Los diarios favorecen un proceso reflexivo que permite a los profesores captar de una manera compleja la propia práctica y, en consecuencia, llegar a poder evaluarla críticamente. Entre los principales temas que aparecen en los diarios analizados por Holly y Mcloughlin figuran el **aislamiento del profesor**, la **imagen de sí mismos**, y las **discrepancias** entre los roles y responsabilidades atribuidos, por un lado, y la escasa capacidad de poder y control, por otro lado. Cuando los profesores llevan a cabo diarios, cambia su contexto profesional. De esta manera, surge o se incrementa la necesidad de dedicar tiempo a la reflexión; aumenta la conciencia, la autoconfianza y el autoconocimiento; el conocimiento tácito pasa a convertirse en conocimiento explícito y consciente; y, por último, se produce un aumento del trabajo en equipo.

Yinger y Clark (1988) parten del modelo de pensamiento del profesor, pero proponen el **uso de los diarios de los profesores para estudiar el pensamiento docente** y, en concreto, los procesos de planificación de la enseñanza. Estos autores analizan las posibilidades y limitaciones de los diarios analizando la evolución del método biográfico desde la obra de Thomas y Znaniecki en adelante. Los autores opinan que el diario escrito es un instrumento válido y adecuado. El enfoque de investigación propuesto por Yinger y Clark (1988, 186ss.) es de carácter **naturalista**. Junto a la redacción de los diarios por parte de los profesores, los investigadores realizaron entrevistas y observaron la actividad del aula. Aunque los autores no discuten los resultados del estudio, concluyen afirmando que el diario resulta un instrumento benigno, generador y económico para registrar las descripciones y los puntos de vista de los profesores sobre los procesos de enseñanza y, específicamente, sobre la planificación de la instrucción.

Entre los investigadores españoles que han usado los diarios como instrumento de investigación figuran Montero (1986) y Zabalza (1988).

Montero (1986) empleó los diarios en el curso 1982-1983, con estudiantes de una Escuela de Formación del Profesorado de EGB. De casi un centenar de diarios reunidos, la autora seleccionó los de mayor riqueza descriptiva y analítica. Tres personas leyeron cada diario y clasificaron el material escrito. Finalmente, se establecieron quince núcleos de contenido. Entre los aspectos que Montero (1986, 337-338) propone explorar, en función de la importancia atribuida por los estudiantes de Magisterio a sus aprendizajes y observaciones durante el período de prácticas, destacan éstos: el valor de las rutinas y de

la repetición de las mismas secuencias instructivas; los estilos de relaciones interpersonales; la ausencia de preparación de las clases; el aparente desinterés de los profesores en ejercicio por la tarea que realizan; la falta de colaboración y comunicación profesional entre docentes; y, finalmente, la débil atención a la relación con el medio.

El trabajo con diarios ha sido desarrollado también por Zabalza (1988). Este autor enmarca los diarios en el ámbito metodológico de la **investigación cualitativa** y en el ámbito conceptual del paradigma del **pensamiento del profesor**. Zabalza (1988, 10-21) comienza su estudio dando cuenta de la **validez semántica** (representatividad y plausibilidad de los datos), **hermenéutica** (fundamentación teórica de los análisis e interpretaciones) y **pragmática** (dinámica relacional: negociación, desarrollo de interacciones entre el investigador y los sujetos, etc.). Después, caracteriza los supuestos del paradigma del pensamiento del profesor y de la propia tarea educativa del aula.

Zabalza analiza el contenido de los diarios a través de dilemas. Los **dilemas** pueden ser de tres clases: **de control**, **curriculares** y **sociales** (cf. Zabalza, 1988, 54-56).

Los diarios fueron redactados por profesores de E.G.B. que cursaban estudios de Ciencias de la Educación. Tras una primera lectura exploratoria, la segunda lectura tuvo como objetivo analizar el contenido del material escrito en base a tres grandes ámbitos, que el investigador recoge de Elliott: las **pautas idiosincrásicas del aula**, los **dilemas** que se plantea el docente y las **tareas** que se llevan a cabo en el aula (Zabalza, 1988, 87-88). En la parte final de la investigación, el autor analiza cuatro grandes dilemas: **afectuosidad versus orden**, **atención individual vs. atención grupal**, un dilema referido a la **necesidad de desarrollo profesional** y, en cuarto lugar, **claridad del curriculum de preescolar vs. indefinición de dicho curriculum** (Zabalza, 1988, 135-144). Teórica y metodológicamente, el estudio de Zabalza nos parece muy relevante.

Como nota final queremos indicar que el enfoque biográfico tiene una escasa presencia hasta ahora en la **investigación educativa española**. Entre la bibliografía consultada, además de los trabajos con diarios ya comentados de Zabalza (1988) y Montero (1986), hemos de mencionar un artículo de Miñán (1991) sobre la biografía como instrumento para comparar el pensamiento de dos profesores y las aportaciones de carácter biográfico contenidas en tres estudios sobre profesores que no tienen un enfoque explícitamente biográfico (cf. Arnaus, 1993, 54-78 y 278-300; García Jiménez, 1991, 229-243; González Sanmamed, 1994, 123-128 y 155-159). También tenemos que señalar la aportación, en el plano teórico, de Puig Rovira (1993), que ha realizado una atinada reflexión sobre los usos de la escritura autográfica en el ámbito educativo.

Merece una mención específica el estudio de López Górriz (1986). Se trata de una "Mémoire de Maîtrise" (equivalente a la "tesina") realizada en la Universidad de Paris VIII. En este trabajo, inédito y no traducido al español, la autora analiza una experiencia vivida como profesora de educación de adultos españoles inmigrados entre los años 1977 y 1981, mostrando las diferentes fases del proceso, tanto en el plano institucional y relacional (con los colegas y con los estudiantes adultos) como, sobre todo,

desde la perspectiva del autoanálisis y de la autoformación. La autora examina su propia evolución personal, profesional e ideológica sirviéndose de las categorías conceptuales del análisis transaccional. Este trabajo, caracterizado por un sutil análisis de las relaciones interpersonales y de su influencia formativa, es una muestra palpable de las posibilidades de la praxis autobiográfica

En la reciente revisión de Colás (1994) sobre las investigaciones educativas de metodología cualitativa publicadas en revistas españolas entre los años 1987 y 1993, sólo figura un estudio biográfico, que es el de Miñán (1991), ya referido en el párrafo anterior.

En el ámbito anglosajón, algunos trabajos publicados en los últimos años y no mencionados anteriormente, como los de MacLure (1993b) y Franzosa (1992), señalan nuevos rumbos en los enfoques biográficos sobre los profesores y ofrecen una muestra de la variedad, pluralidad y efervescencia que caracterizan las aproximaciones más recientes en esta temática. Este panorama no se circunscribe sólo a la educación. En campos tan diferentes como la crítica literaria, la historia, la antropología, la psicología, la sociología, el feminismo y los estudios culturales, los enfoques biográficos están aportando nuevas maneras de pensar y de hacer (cf. Smith, 1994; Denzin, 1994).

Hemos llegado, pues, al término de la parte primera de nuestro trabajo, dedicada a los fundamentos teóricos y de investigación. Creemos que hemos ofrecido suficientes claves teóricas, históricas, epistemológicas e investigativas para poder situarnos, a partir de ahora, en el terreno de la **praxis de la investigación**. Esto es lo que hacemos en las siguientes partes de nuestro estudio. La parte II está dedicada al diseño de la investigación, al proceso metodológico y al análisis del contexto (el colegio Puntal) de los casos documentados. En las partes III y IV planteamos los aspectos descriptivos e interpretativos sobre el estudio de casos etnográfico y biográfico de dos maestros, Jaime y Coral. La parte V está dedicada a las conclusiones. Por último, figuran varios anexos que recogen transcripciones de entrevistas. Pasamos, pues, a describir en el capítulo siguiente el diseño y proceso metodológico de nuestra investigación.

5. DISEÑO Y PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

5.0. INTRODUCCIÓN.

En este capítulo expongo el diseño y el proceso metodológico que he empleado en la investigación. Al incluir estas dos cuestiones en un solo capítulo, quiero resaltar la relación indispensable que deben de guardar el diseño y la aplicación del método.

He tratado de realizar una exposición no demasiado formalista. Por ello, comienzo situando el origen del trabajo en el ámbito de mis experiencias personales y

profesionales.

Posteriormente, señalo los propósitos básicos del estudio, en torno a los cuales se han desarrollado las diferentes actividades realizadas en el escenario. También comento los supuestos básicos de mi enfoque, que he tratado de relacionar con las discusiones planteadas en los primeros capítulos de la Tesis. El enfoque metodológico se deriva, en buena lógica, de los referidos supuestos.

El diseño inicial no ha sido algo cerrado. He planteado unas líneas básicas, que han ido evolucionando a lo largo de mi estancia en el campo.

Los apartados referidos al proceso metodológico intentan dar cuenta de las sucesivas fases de la investigación, desde la selección inicial del caso a la redacción del informe final. Me ha parecido más interesante comentar, en cada uno de los apartados, de manera conjunta las cuestiones metodológicas generales y las concreciones de las mismas en los estudios de casos que he realizado. Espero ofrecer así una perspectiva dinámica del ciclo completo de la investigación de campo.

5.1. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación procede de varias fuentes. Una de ellas tiene que ver con el abandono de un proyecto de Tesis anterior, que estaba basado en la revisión de la literatura psicopedagógica sobre el desarrollo educativo del niño en la familia. Tras la renuncia a este proyecto, decidí, apoyado por el estímulo y la comprensión de mi director, el Dr. Núñez Cubero, asumir los riesgos (para mí, al menos, eran riesgos) de realizar un trabajo de campo sobre alguna parcela interesante de la actividad escolar.

En el origen de la Tesis tengo que situar dos cuestiones que me han preocupado a nivel personal y profesional durante los últimos quince años: los profesores (en particular en el ámbito de los de niveles no universitarios) y la innovación educativa.

He sido profesor de EGB durante ocho años (aunque no he cursado Magisterio). Tengo, pues, una perspectiva sobre el trabajo docente construida en los ámbitos escolares. Cuando trato (como he hecho en esta investigación) con alumnos, maestros y padres, no puedo marginar las experiencias docentes que he vivido en muy variados contextos geográficos, sociales y educativos. Los temas de la escuela, y en particular de los profesores, no han dejado de acompañarme ni siquiera en la docencia universitaria, en la cual me he encargado de cursos del turno de tarde, compuestos exclusivamente (al menos hasta fecha reciente) por maestros. A través de ellos he seguido viviendo de una manera vicaria el mundo de la escuela.

El otro gran tema al que me refería alude a la innovación y renovación pedagógicas. Durante un tiempo participé activamente en el Colectivo Andalúz de

Pedagogía Popular (C.A.P.P.), el movimiento de renovación pedagógica creado en Sevilla en los años 70, que vivió su edad de oro en la primera mitad de los años 80. En aquella época, el C.A.P.P. aglutinaba a un profesorado inquieto pedagógicamente y comprometido sindical y políticamente, deseoso de plantear alternativas viables para la mejora de la formación de los maestros y de la calidad de la enseñanza. El C.A.P.P. ha sido el organizador de las Escuelas de Verano, algunas de las cuales llegaron a contar con más de mil asistentes. Pero no se trataba sólo de ofrecer y crear entre todos una plataforma formativa independiente y crítica. Lo que pretendíamos, sobre todo, era una contribución a lo largo de todo el curso escolar a la mejora de la actividad escolar. Creo que estos planteamientos de los grupos de renovación pedagógica, que en cierto modo forman parte ya de la historia educativa reciente, están bien reflejados en las publicaciones de esas fechas, tanto en las revistas locales como en otras de ámbito nacional, particularmente Cuadernos de Pedagogía.

Cuando decidí emprender una investigación sobre el terreno, me orienté, pues, hacia los temas que más me han preocupado tanto durante mi ejercicio docente en EGB como en mis intereses de investigación y de publicaciones de la década de los 80 (fundamentalmente, la "tesina" sobre Freinet, que fue dirigida por el Dr. Núñez Cubero, y publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia). En cierto modo, el estudio que presento supone, en alguna medida, un retorno a los orígenes y un reencuentro con la praxis escolar genuina (es cierto que la docencia universitaria es también praxis escolar, pero tiene un perfil muy diferente de la no universitaria).

Otro elemento importante que creía relevante en los inicios de este estudio es poder llevar a cabo una investigación en el marco de nuestra realidad local y nacional. Cuando leía informes de investigación, la mayoría de ellos o eran foráneos (sobre el problema del "colonialismo metodológico", cf. Husen, 1988) y hablaban de realidades muy diferentes (por ejemplo, en los trabajos norteamericanos, de los directores de los centros, con capacidad para determinar las retribuciones o las situaciones laborales de los profesores) o enfocaban el estudio de la escuela y de los profesores con una lente que a mi juicio era muy estrecha (por decirlo brevemente, la lente del diseño predeterminado y de la codificación de los discursos orales). Afortunadamente, en los últimos años estas tendencias han comenzado a cambiar y existe un creciente número de investigaciones de enfoque abierto. En Andalucía, esta tendencia es todavía incipiente, aunque autores como Pérez Gómez, Santos Guerra, Blanco, Martínez Rodríguez, García Jiménez, Lucio-Villegas y López Górriz han realizado (a partir del comienzo de la década de los noventa) trabajos de temática educativa orientados cualitativamente.

Para aprehender la actividad escolar y sus múltiples, ambiguos y conflictivos significados, me orienté hacia los enfoques cualitativos y hacia las tradiciones de investigación centradas en el trabajo de campo. Para mí, esto suponía y supone asumir un reto importante, porque era la primera vez que iba a desarrollar todo el ciclo completo del proceso de investigación sobre el terreno. De este aspecto doy cuenta más adelante.

También debo mencionar mi interés hacia las historias de vida, que tiene su origen en lecturas sobre obras literarias de carácter biográfico y autobiográfico. Durante el

período de docencia universitaria (a partir de 1990), propuse en varias ocasiones a los estudiantes que realizaran su historia de vida como instrumento de autoformación. Varias mujeres y algún hombre aceptaron este reto. De estos interesantísimos trabajos he aprendido mucho, aunque, en su momento, no llegué a sistematizar estas cuestiones ni sus posibles aportaciones al desarrollo profesional docente. En todo caso, la lectura de estos escritos y el comentario de los mismos con sus autoras y autores me hizo comprender las posibilidades que encierra el método biográfico.

Con este conjunto de ideas y preocupaciones decidí analizar algún aspecto ligado a la renovación pedagógica. En un principio, me dispuse a estudiar a varios maestros del grupo Freinet de Sevilla (el núcleo activo está conformado por cuatro docentes, todos hombres), a los cuales conocía por diferentes motivos (docencia en la Universidad, cercanía del colegio de uno de ellos a mi domicilio, reuniones de trabajo, publicaciones, asistencia a algún Congreso).

Inicié las tareas preliminares para el estudio, entrevistándome con David, uno de los maestros del grupo Freinet, y con el director de su colegio, que tramitó ante el Claustro la correspondiente autorización para acceder al centro y a las clases de David. Posteriormente, me dirigí al colegio Puntal, en Deba, para entrevistarme con Manuel, otro de los maestros con los que había pensado trabajar. Esta visita la realicé el 12 de enero de 1994 y marca el inicio del contacto con el campo.

Al llegar a este segundo colegio, me llamaron la atención bastantes aspectos que me hicieron recapacitar sobre mi investigación. Resumo lo más destacable:

- (1) Se trataba de un colegio pequeño. Tenía 280 alumnos aproximadamente, diez aulas ordinarias, un aula de integración y trece profesores. Esto ayudaba a explicar, entre otras cosas, pensaba yo por entonces, el clima tan cercano que se respiraba entre los docentes, e incluso entre éstos y los estudiantes.
- (2) De los trece maestros, conocía, con anterioridad a mis visitas al centro, a tres de ellos: a Luis, a través de la actividad sindical, pues durante un período de tiempo milité activamente en USTEA (Unión de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Andalucía), sindicato en el que Luis sigue participando de manera intensa; a Jaime, porque coincidimos en algunos momentos mientras yo cursaba Pedagogía y él Psicología a finales de los años setenta; y a Manuel, miembro del Grupo Freinet ya mencionado, y que conocía desde que estuvimos destinados en el colegio Garcilaso de Deba a mediados de los años ochenta. En definitiva, el hecho de conocer a varios de los miembros del Claustro de este centro pensé que podía permitirme una entrada en el campo rápida y cómoda, así como una estancia en el mismo que me facilitaría una integración muy completa en el grupo estudiado. Esto es fundamental en los estudios de carácter etnográfico.
- (3) Aparentemente pude observar un buen clima social e interpersonal entre los profesores. Una parte del profesorado compartía una historia común. Estos maestros abandonaron en 1987 el colegio Calderón y llegaron a Puntal, para ponerlo en marcha e iniciar su andadura. Pretendían hacer una pedagogía abierta, sin las limitaciones del grupo conservador, con el que no coincidían ni ideológicamente.

ni pedagógicamente. Una parte de los profesores se me ofrecieron de manera espontánea, por si quería visitar su aula o por si podían ayudarme en algo.

Estos factores (un colegio pequeño, el conocimiento por mi parte de algunos maestros y la aparente inexistencia de conflictos entre los profesores) me hicieron concebir la idea de realizar una etnografía sobre algunos maestros del colegio Puntal, situando el estudio de estos casos en el contexto del centro y de su problemática reciente y actual.

5.2. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los propósitos de mi estudio sólo se pueden entender adecuadamente si se tiene en cuenta la evolución del propio objeto de la investigación a lo largo de las primeras fases del proceso, tanto en lo que se refiere a la continuación de las tareas de búsqueda y revisión de la bibliografía pertinente (iniciadas antes de la entrada en el campo) como a los primeros contactos con el centro educativo en que he desarrollado mi labor.

Por eso, es conveniente distinguir, de acuerdo con el carácter emergente del proceso, los propósitos iniciales de los propósitos definitivos. Entre unos y otros existe una línea de continuidad en mi investigación, aunque esto no siempre ocurre en la investigación cualitativa.

Debo aclarar que entre los propósitos iniciales también incluyo los relativos al estudio de la literatura correspondiente. En mi opinión, el proceso de investigación afecta también a las tareas de búsqueda, selección, lectura, reflexión, síntesis y escritura sobre la bibliografía de referencia.

El planteamiento del estudio tiene, pues, un doble plano: a) el relacionado con el trabajo de campo propiamente dicho, que incluye las fases de preparación, iniciación, desarrollo y abandono del escenario; y b) la profundización en la literatura disponible, cuyo resultado, en mi caso, puede consultarse en la primera parte de la Tesis.

El planteamiento del trabajo de campo evoluciona en paralelo a la revisión teórica, aún cuando el investigador no se lo proponga. Las nuevas lecturas arrojan nuevas pistas sobre el desarrollo ulterior de las tareas de recogida de datos (por ejemplo, la reconsideración de la forma en que se toman las notas de campo o el modo en que se desarrollan las entrevistas) y sobre la perspectiva desde la que contemplar el análisis e interpretación de los datos (tareas que aunque se realicen de manera procesual se llevan a cabo sobre todo en la fase final de la investigación). Esta es la razón de que haya decidido exponer en el mismo capítulo el diseño de la investigación y el proceso metodológico. Uno y otro constituyen un mismo problema. El tratamiento independiente de ambas cuestiones, desde la perspectiva que he adoptado, carece de sentido.

Los propósitos principales de este estudio son los siguientes:

- (1) Estudiar a varios maestros de un centro público pequeño y urbano de E.G.B. y Enseñanza Primaria de orientación innovadora, para trazar un retrato narrativo de su teoría y práctica educativas, teniendo en cuenta los puntos de vista de los diferentes participantes (alumnos, maestros, padres y madres, colegas).
- (2) Observar, analizar e interpretar la actividad del aula en varias clases de un colegio público pequeño y urbano de E.G.B. y Enseñanza Primaria de orientación innovadora, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes (maestros y alumnos) y el contexto del centro educativo.
- (3) Observar, analizar e interpretar la evolución y situación actual de un centro público pequeño y urbano de orientación innovadora, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes (director, profesorado, alumnado, portera, padres y madres de la A.P.A.).
- (4) Estudiar los procesos de innovación educativa y escolar, y describir los rasgos de estos procesos en un centro público pequeño y urbano de E.G.B. y Enseñanza Primaria, insistiendo especialmente en estos ámbitos: el grupo de profesores del centro; las aulas; los profesores considerados individualmente.
- (5) Explorar la aplicación del método biográfico al estudio de la vida personal y profesional (con especial referencia a la socialización profesional) de varios docentes del colegio ya referido, tratando de establecer las posibles relaciones entre las esferas personal y profesional, así como sus implicaciones para la comprensión de los profesores y para el desarrollo profesional docente.

De manera intencionada he señalado la expresión "varios profesores", sin concretar su número, porque comencé el trabajo de campo observando a cuatro maestros, pero después de un tiempo (en concreto, dos meses), ante la ingente tarea que se desplegó ante mí, resolví dedicarme a sólo dos profesores. Estas cuestiones las comento más adelante, en los epígrafes iniciales del proceso metodológico.

Finalmente, quiero aclarar que el objetivo del estudio es sobre todo de carácter exploratorio. De ahí, su carácter generalista y su tendencia a plantear un abanico amplio de temáticas diferentes. Este enfoque amplio viene dado no sólo por la índole igualmente amplia de la problemática que me preocupaba abordar, sino también porque este planteamiento me ha permitido explorar y ensayar un abanico amplio de técnicas y contextos de investigación diferentes. Entre estos, menciono los siguientes: observación participante y no participante en diferentes contextos y escenarios (aula, sala de profesores, salidas escolares, etc.); entrevistas individuales y de grupo; grabaciones y transcripciones de registros orales y audiovisuales; interacciones en el campo con niños y con adultos; análisis de documentos oficiales, públicos y personales; estudio de materiales curriculares y de aula; análisis de una institución (el centro educativo); confrontación de los puntos de vista de los diferentes participantes (maestros, alumnos, madres, director, etc.). Creo que todos estos contextos y técnicas diferentes me han enriquecido profesional y personalmente de una manera decisiva y que valoro como uno de los mayores logros del estudio.

5.3. SUPUESTOS BÁSICOS DE PARTIDA.

Los supuestos básicos de los que he partido en este estudio se deducen de los capítulos teóricos, expuestos en la primera parte del trabajo.

Entre los que creo más relevantes, destaco los siguientes:

- (1) Una **aproximación de carácter interdisciplinar**, apoyada en el convencimiento de que el progreso genuino de la investigación educativa está indisolublemente ligado a las corrientes teóricas y de investigación que configuran actualmente el pensamiento filosófico y las ciencias sociales (Filosofía, Sociología, Psicología, Antropología, Historia, etc.).
- (1) Una **orientación de carácter interpretativo**, de acuerdo con el sentido que he tratado de dar a este enfoque en el capítulo uno de la Tesis. Esta orientación es coherente con los propósitos del estudio y con la propia dinámica del trabajo de campo, que no ha requerido una metodología de intervención ni de investigación-acción. El enfoque de la investigación, como afirma Husen (1988, 52), depende en gran medida de los objetivos que uno se propone conseguir.
- (2) Una **orientación etnográfica** (en la línea de Spindler, Wolcott, Woods y otros), que se hace patente en la exposición sobre esta perspectiva ofrecida en el capítulo dos y que desarrollo en sus aspectos metodológicos más adelante, al caracterizar el proceso metodológico llevado a cabo.
- (3) Entre los **marcos teóricos y de investigación** más específicos (algunos de ellos desarrollados y refinados a lo largo del proceso de investigación), he de mencionar:
 - * El **interaccionismo simbólico**, del cual he dado cuenta en el capítulo dos.
 - * Las **investigaciones sobre el estudio del aula, el conocimiento práctico de los docentes y los procesos de socialización profesional** (sobre todo de autoras y autores como Elbaz, Clandinin, Zeichner, Arnaus y Rivas, entre otros), comentadas en el capítulo tres.
 - * Los **enfoques biográficos, tanto de los sociólogos y antropólogos, como de investigadores educativos** (Goodson, Butt, Knowles y otros), presentados a lo largo del capítulo cuatro.

5.4. ENFOQUE METODOLÓGICO ELEGIDO.

En coherencia con los supuestos básicos de partida y con las corrientes teóricas y de investigación mencionados anteriormente, el enfoque elegido tiene los siguientes rasgos, que coinciden con las características de la investigación cualitativa presentadas al final del capítulo dos:

- (1) **Abierto y emergente.** Las cuestiones iniciales de investigación se pueden rediseñar a medida que progresa la estancia en el campo.
- (2) **Inductivo.** Las categorías generadas, las interpretaciones realizadas y las teorías propuestas se infieren de los datos obtenidos en el campo y guardan una estrecha relación con los mismos.
- (3) **Fenomenológico.** La perspectiva subjetiva de los participantes se convierte en un elemento decisivo del proceso de investigación. Esto implica la observación de carácter natural y el registro lo más espontáneo posible del discurso lingüístico de los participantes, en su medio cotidiano y a lo largo de un período prolongado de tiempo.
- (4) **Holista.** La comprensión de las actividades y de las percepciones de los sujetos se realiza en un marco contextual, institucional, social y cultural amplio.
- (5) **Implicativo.** Este enfoque supone el reconocimiento de la subjetividad del investigador en todo el proceso, desde el diseño preliminar hasta la fase última de redacción del informe.

Obviamente, el enfoque que he adoptado contiene una mayor complejidad que la contenida en los rasgos señalados. Sólo he pretendido aislar y enunciar de manera simplificada varias de las características que considero más relevantes del enfoque. Los matices del mismo se pueden percibir y rastrear en los epígrafes dedicados al proceso metodológico.

5.5. DISEÑO INICIAL.

Para plantear el diseño de la investigación y para desarrollar el proceso metodológico en sus diferentes fases, he manejado una variada literatura científica. De todas formas, con el fin de no hacer demasiado extenso el contenido de este capítulo, sólo mencionaré las referencias bibliográficas para señalar mis fuentes de inspiración, sin desarrollar el contenido de las mismas (sobre el diseño, cf. Hammersley y Atkinson, 1983, 41-68; Goetz y LeCompte, 1984, 32-37 y 73-77; Guerrero, 1991, 27-53; Bogdan y Biklen, 1982, 55-72; Lincoln y Guba, 1985, 221-249; Janesick, 1994, 209-219; Morse, 1994, 220-235; Hopkins, 1985, 63-75).

En esta investigación trato de desarrollar dos estudios de casos etnográficos y biográficos (o etnobiográficos; cf. Poirier et al., 1983) sobre un maestro llamado Jaime y una maestra llamada Coral.

El estudio de casos (cf. Becker, 1975; Walker, 1980; Stenhouse, 1990; Stenhouse, 1991; Bogdan y Biklen, 1982; Martínez Bonafé, 1990; Yin, 1984; Ball, 1984; Stake, 1994; Pérez Serrano, 1994, I, 79-136; Marcelo y Parrilla, 1991; Saez y Carretero, 1993; Sánchez García, 1991) es el examen cuidadoso de un escenario, de un evento, de un grupo social, de un sujeto o de una colección de documentos. A veces se identifica el estudio de casos etnográfico con la etnografía, aunque no todos los autores lo hacen (cf.

Goetz y LeCompte, 1984).

Entre los estudios de casos más frecuentes, se suelen mencionar: a) estudios de casos históricos y organizativos, que se concentran sobre una organización particular, trazando su evolución y rasgos principales; b) estudios de casos observacionales, apoyados en la observación participante y que tratan de analizar una organización específica o un grupo social concreto; c) historias de vida, que consisten (como ya he dejado claro en el capítulo cuatro) en el análisis e interpretación del desarrollo de una persona en base a entrevistas y narraciones en primera persona.

Los estudios de casos son multisituacionales ("Multisite case study") cuando se realizan en varios lugares, escenarios o instituciones diferentes, lo cual permite introducir un importante elemento comparativo, aunque esto complica la instrumentación metodológica del caso y requiere un planteamiento específico sobre las cuestiones de credibilidad.

En los estudios de casos, se suelen distinguir las fases preactiva (relacionada con la fundamentación teórica, la selección, y la preparación metodológica y logística del caso), interactiva (concentrada en el desarrollo del trabajo de campo, la observación participante y no participante, las entrevistas y la recopilación de otras evidencias documentales) y postactiva (consistente en el análisis e interpretación finales de los datos recopilados, en la negociación de los resultados con los participantes y en la redacción del informe final)(cf. Lucio-Villegas, 1991, vols. 1 y 2; Martínez Bonafé, 1989; Martínez Bonafé, 1990; González Sanmamed, 1994). Como indica Walker (1980), los buenos estudios de casos superan las fronteras entre el arte y la ciencia, conservando a la vez coherencia y complejidad. En ellos, el investigador se ve a sí mismo en parte como historiador, psicólogo, sociólogo y antropólogo.

El diseño de esta investigación contemplaba, pues, el desarrollo de dos estudios de casos en torno a dos maestros (Coral y Jaime) de un mismo centro (el colegio Puntal, de la localidad de Deba). Para ello, consideré conveniente (de acuerdo con los propósitos, supuestos y enfoque metodológico adoptados) la realización de un trabajo de campo de un año de duración. Este trabajo de campo ha tenido lugar a todo lo largo del año 1994, desde enero a diciembre.

En el trabajo de campo me he basado principalmente en: la observación participante, apoyada en el mantenimiento continuado de notas de campo; la realización, grabación y transcripción de entrevistas en profundidad no estructuradas y semiestructuradas; y la recogida de materiales documentales oficiales, públicos y personales.

Las unidades de análisis sobre las que he concentrado el estudio son: el centro educativo en tanto que institución, con especial referencia al profesorado y a las perspectivas del mismo como grupo; el aula como escenario físico y social del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por los sujetos participantes (alumnos y profesor); y los dos maestros seleccionados para el estudio de casos etnográfico y biográfico, con especial

referencia a sus concepciones educativas, a sus prácticas pedagógicas y a sus carreras (entendidas en el sentido de los variados estadios, modos de pensamiento y posiciones por los que pasan las personas en el curso de su vida; cf. Bogdan y Biklen, 1982).

5.6. PROCESO METODOLÓGICO.

5.6.1. Selección y elección preliminar del caso. El acceso al campo, la entrada y las primeras etapas.

La selección del caso se ha basado en criterios. La selección en base a criterios es un tipo de muestreo no probabilístico, que puede adoptar la forma de casos típicos, de casos raros o únicos y de casos guía (Goetz y LeCompte, 1984).

El centro elegido puede considerarse un caso típico si se considera dentro del conjunto más amplio de centros escolares públicos de orientación innovadora (entendida en el sentido de enseñanza basada en una metodología activa, en la participación de los estudiantes y de los padres en la tarea educativa, y en un estrecho contacto social y pedagógico con el medio ambiente local). En cambio, si se considera dentro del conjunto total de centros públicos de enseñanza, el centro elegido entraría en la categoría de casos raros o únicos.

A continuación, voy a describir el proceso de acercamiento y llegada a Puntal (sobre el acceso y los inicios en el campo, cf. Goetz y LeCompte, 1984, 85-111; Woods, 1986, 31-48; Hammersley y Atkinson, 1983, 69-92; Taylor y Bogdan, 1984, 37-45). Más adelante mencionaré los criterios usados, ya dentro del centro, para seleccionar los sujetos y los escenarios de la investigación. Como es usual en este tipo de trabajos, haré uso de citas narrativas redactadas durante el inicio de la estancia en el campo.

La primera visita que realicé a Puntal fue el doce de enero de 1994. Me recibió Manuel, con el cual ya había hablado por teléfono. Las impresiones de esta primera visita, tal y como las anoté al volver del centro son éstas:

"La impresión primera fue positiva. Manuel me enseñó el colegio, o una parte importante del colegio. En la planta inferior, me mostró la clase de educación especial, una salita que alberga un Proyecto de Nuevas Tecnologías, la sala de profesores, el despacho de Dirección, la Biblioteca, una habitación pequeña con la fotocopidora, otra salita con material escolar, las aulas de Educación Infantil y de 1º y 2º de Primaria, el patio de recreo. El colegio es relativamente nuevo. Tiene seis o siete años y está muy bien conservado. Escolariza a 280 niños aproximadamente. Las dotaciones son buenas... estuve copiando los horarios de Manuel, que, al ser secretario, libra siete u ocho horas semanales... También tomé nota del horario del director, José, tutor de 6º curso. Hablé con él y me dijo que no existía ningún problema en que investigara en el colegio. Le planteé mis propósitos: trabajar con Manuel; le ofrecí garantías sobre el anonimato y la confidencialidad de los datos... También conocí a la portera, Rosa... Estaba cambiando los pañales a un niño Down, pequeño, que se había hecho caca. Mientras yo la observaba, me

comentó que había una niña de Educación Especial que ya tenía el período, que no controlaba mucho y que a ella, aunque no estaba dentro de sus tareas, no le importaba cambiarle las compresas y que si hacía eso qué otra cosa no iba a hacer en el colegio" (**Notas de campo, 12-1-94**).

Una semana después volví al centro. Al llegar, observo que están en el recreo. Entro en la sala de profesores y contemplo que continúa lo que yo llamé entonces "el mismo ambiente de café" (**Notas de campo, 19-1-94**). Me explican los turnos de vigilancia, y me llama la atención que vigilan el patio seis profesores cada día. Este tema de la vigilancia del recreo es un asunto polémico en algunos centros escolares. En ocasiones, los padres defienden un mayor número de profesores para cuidar del recreo y los profesores lo contrario. En Puntal, vigila la mitad de la plantilla docente, y esto no es frecuente. Miro los tabloneros de anuncios, repletos de propaganda sindical, quizá con mayor profusión en estas fechas, pues existe una convocatoria de Huelga General para el 27 de enero. También conozco, por vez primera, a varias profesoras que no había visto en la visita anterior. Una de ellas, Victoria, tutora de 8º curso, entra rápidamente y dice: "Me voy a tomar un café, aunque quizá mejor necesitaría una tila" (**Notas de campo, 19-1-94**). Acababa de reñir a un alumno y a una alumna de 8º porque se habían peleado. Victoria decía que su esperanza era que, después de tanto predicar y de tanto decir lo mismo, "algo quede". Paseo por el patio y por el centro. Observo a la profesora de Educación Física, Micaela, preguntando al director qué se debe hacer ante la pelea de dos niños durante la clase de Educación física, en una actitud que me ha parecido como de querer aprender. Finalmente, he visto a Manuel, que no puede librar docencia en su aula de Preescolar, porque la profesora de apoyo, María del Carmen, está con una baja maternal y no será sustituida a lo largo de las 16 semanas de dicha baja. Por este motivo, las actividades planificadas en el centro se resienten gravemente. Esta eventualidad afecta a los cargos directivos -director, secretario y jefe de estudios-, así como a los profesores que libran horas para organizar la emisora de radio (se trata de un Proyecto planteado por el centro y acogido a una convocatoria oficial sobre Nuevas Tecnologías), la biblioteca y la ordenación y catalogación del material del centro. Meses después, el director, José, me dirá: "Pepe, anota bien el problema de las sustituciones, y que quede bien reflejado en el informe que tienes que hacer".

"El propósito mío era tratar de indagar, no sólo en Preescolar, como hice la semana pasada, sino en otros ciclos, la posibilidad de realizar un estudio etnográfico que pudiera referirse al conjunto del centro o a algunos estudios de casos de profesores de distintos niveles. Primero he ido a la clase de Manuel de Preescolar, de cuatro años. Me ha presentado a los niños. Sentados, una vez concluido el recreo, se disponen a separar unas figuras del folio en el que están troqueladas, y las meten en un sobre. Me siento en una mesa y ayudo a los niños de esa mesa. Después, el profesor les indica a los niños que vayan a la alfombra, situada en una esquina del aula, con cojines y aislada del resto de la clase mediante unos muebles dispuestos de manera muy artesanal, pero a la vez ingeniosa, por el profesor. Antes de pisar la alfombra todos los niños se quitan los zapatos. Al mirar a Manuel, compruebo que él no tiene los zapatos, y yo me quito los míos. Nos hemos sentado en círculo. El maestro da instrucciones sobre el buen uso de la alfombra. Desde la alfombra, miramos la pared, en la que están colgadas las fotografías de los niños. Pegamos velas dibujadas en un trozo de papel en el recuadro perteneciente a varios niños, hasta pegar tantas velas como niños tienen actualmente. Posteriormente, con las figuras troqueladas que los niños tienen en un sobre, jugamos agrupando y clasificando figuras.

Abandono el aula de Manuel y busco a Jaime, tutor de 5° curso, antiguo compañero de Facultad. Está hablando por teléfono. Al acabar, vamos a su clase. Me ha presentado. Los alumnos tratan de averiguar qué es la pedagogía. Al menos cuatro o cinco de ellos señalan que debe de tratarse de algo relacionado con los pedales y con las bicicletas. Jaime les explica que es algo relacionado con la enseñanza. Observo que la mesa del profesor no está en la parte delantera del aula, sino en un lateral, pegada a la pared. Las primeras filas de los pupitres están a pocos centímetros de la pizarra que preside la pared frontal de la clase. Jaime me explica cómo se han agrupado los niños. Al comienzo de cada trimestre se agrupan, de dos en dos, libremente, pero no se consigue que se formen parejas de niño y niña. Finalmente, él sitúa de manera aislada a los alumnos que se distraen más. Le he comentado a Jaime que estoy estudiando la posibilidad de ampliar la investigación a los niveles de primaria. Los alumnos y el maestro se preparan para dar clase de flauta, que enseña el propio Jaime.

Después de dejar la clase de 5°, entro en 4°, cuyo tutor es Luis, mi compañero de temas sindicales. Debería de estar librando docencia por ser jefe de estudios, pero no puede hacerlo por falta de sustituto. Los niños dibujan y colorean un folio idéntico para todos. Luis me dice que de cara a lo que me interesa a mí de "pedagogía", encontraría en el colegio algunas cosas interesantes, pero otras no tanto. Me indica que en Preescolar encontraré las experiencias más interesantes, y no tanto en el resto de los niveles.

Posteriormente, he marchado a la clase de Brígida, la profesora del Preescolar de 5 años. He llegado a las dos menos diez (las clases acaban a las dos) y observo cómo ella trata de recapitular las actividades realizadas en ese día. Les recuerda a los niños que hoy han escrito entre todos una carta al abuelo de una niña de la clase que los ha visitado previamente para contarles cosas sobre los pájaros y para narrarles cuentos. Después de comentar algunos detalles más de la jornada, se marchan los niños" (**Notas de campo, 19-1-94**).

En los días siguientes, perfilé, definitivamente, la idea de trabajar exclusivamente en Puntal, eligiendo para ello varios maestros de diferentes niveles educativos. Para obtener una información más completa sobre los profesores del colegio, acudí a hablar con Ana, la orientadora del centro, a la cual conocía desde tiempo atrás. Ana tenía un buen conocimiento del centro, puesto que realizaba tareas psicopedagógicas en el mismo de manera regular. Sus impresiones me ayudaron a comprender mejor el colegio. Después de hablar con Ana, me decidí a hablar con Coral, profesora de 7° curso de EGB, y con Francisco, tutor de 2° de Primaria.

Opté, pues, por estudiar a cuatro maestros: uno de Preescolar, otro de primer ciclo de Primaria, otro del antiguo Ciclo Medio y otro de Segunda Etapa. También estimé que era necesario que hubiera mujeres y hombres, para tener presentes las variables de género. Otro factor importante para seleccionar a los sujetos de la investigación fue que ninguno de ellos tuviera cargos directivos o librara un número excesivo de horas, para facilitar la profundidad y la continuidad de la observación a realizar en el aula. Finalmente, era necesario que se tratara de profesores que tuvieran a su cargo la tutoría de un aula.

Para facilitar la comprensión de mi selección, relaciono a continuación la plantilla completa del centro correspondiente al curso 93-94:

* Manuel, maestro del aula de Preescolar de 4 años, con destino definitivo. Secretario del centro durante el curso 93-94; abandonó este cargo al final del curso 93-94, por considerarlo incompatible con la dedicación a sus alumnos. Es uno de

los promotores del Proyecto de Nuevas Tecnologías. Se considera gran aficionado al cine y al teatro. Sólo visité su clase al principio del estudio. Pude comprobar la capacidad organizativa y la creatividad en la disposición de los espacios de este educador. Manuel está muy comprometido con la renovación pedagógica, en un grupo en el que también participa David, el marido de Brígida. Con Manuel coincidí en el centro Garcilaso, de Deba, a mediados de los años 80.

* Brígida, maestra de Preescolar de 5 años, con destino definitivo. Su cónyuge, David, también trabaja en la enseñanza y está muy comprometido con la renovación pedagógica (David fue alumno mío en la Universidad). Observé la clase de Brígida durante un mes, pero al reducir la amplitud del estudio dejé de acudir a su aula. Sobre la observación que realicé de su aula, debo destacar la extrema sensibilidad y la infinita paciencia que muestra esta maestra en el trato con sus alumnos. Tanto Brígida como Manuel pertenecen a un Seminario de Educación Infantil, integrado por educadores de diferentes centros.

* Raquel, maestra de 1º de Primaria, definitiva. Esta profesora llegó a Puntal a comienzos del curso 93-94. Substituyó a Manuel en la secretaría del centro, desempeñando este cargo durante los cursos 94-95 y 95-96. Licenciada en Filología italiana e Inglesa.

* Francisco, maestro de 2º, definitivo. Su gran afición, además de la enseñanza, es la pintura. Domina la lengua francesa a un nivel elevado. Observé su clase durante un mes, pero al reducir la amplitud del estudio, decidí abandonar el aula, para concentrarme en los cursos superiores. Uno de los aspectos que me llamó la atención de Francisco fue la tarea de preparación de material y de fichas para los alumnos, que desarrollaba en su casa, sirviéndose de un ordenador. En clase, los alumnos siempre ansiaban que llegara el momento de ver a su maestro dibujar algo en la pizarra, debido a su habilidad artística. Francisco desarrolló una experiencia sin libros de texto hace varios años, en colaboración con A.P., un maestro que no está ya en Puntal. Fue el ilustrador del libro de Coral sobre itinerarios botánicos.

* Juan Andrés, maestro de 3º, no definitivo. Sólo estuvo destinado en Puntal el curso 93-94.

* Luis, maestro de 4º, definitivo. Jefe de estudios durante los cursos 93-94, 94-95 y 95-96. Militante activo del sindicato asambleario USTEA. Llevó a cabo hace varios años una experiencia de método natural de lectura. Es gran aficionado al cine. Los alumnos de Segunda Etapa le critican que les proyecte películas en blanco y negro de los años cuarenta. Con Luis he compartido reuniones del sindicato, elecciones sindicales, manifestaciones y huelgas (por ejemplo, la famosa protesta del año 1988 contra la política Maravall).

* Jaime, maestro de 5º, definitivo. Es uno de los dos maestros sobre los que se concentra mi investigación. Coincidimos en algunas ocasiones a finales de los años 70 en la Universidad. Licenciado en Psicología. Fue el primer director de Puntal, los cursos 87-88 y 88-89, años en los cuales coordinó la puesta en marcha del centro. Uno de sus rasgos característicos es el trato afable y dialogante con el alumnado.

* José, tutor de 6º, profesor de Sociales, definitivo. Director de Puntal en los cursos 93-94, 94-95 y 95-96. Gran aficionado a la lectura, según sus propias palabras. Comparte la docencia de Segunda Etapa de EGB con Coral. Su cónyuge ejerce

como docente en el colegio Garcilaso, de Deba.

* Coral, tutora de 7º, profesora de Naturales y de Matemáticas, definitiva. Es uno de los docentes sobre los que se concentra mi investigación. Fue directora de Puntal los cursos 89-90, 90-91, 91-92 y 92-93. Ha publicado un libro sobre los itinerarios botánicos de Deba. Su cónyuge, Joaquín, trabaja en otro colegio público de Deba. Uno de sus mayores intereses tiene que ver con la naturaleza, y en particular con las plantas.

* Victoria, tutora de 8º, profesora de Lengua Española y de Inglés, no definitiva. Sólo permaneció en Puntal el curso 93-94.

* Micaela, profesora de Educación física, no definitiva. Sólo permaneció en Puntal el curso 93-94.

* Mª del Carmen, profesora de apoyo, no definitiva. Con baja maternal desde enero hasta mayo de 1994. Esta profesora sólo estuvo destinada en Puntal el curso 93-94.

* Eulalia, profesora del aula de Integración, definitiva. Trabaja con los alumnos de integración, que acuden al aula de Eulalia por turnos.

Hay que aclarar que Francisco, Luis, Jaime, Coral y José proceden del colegio Calderón, centro que abandonaron colectivamente en 1987. Este punto lo trato más detenidamente en el capítulo siguiente, al trazar la historia de Puntal.

Otros personajes que aparecen a lo largo de los siguientes capítulos son:

* A.P., maestro que estuvo anteriormente en Puntal, procedente del colegio Calderón.

* L., maestra que estuvo anteriormente en Puntal, procedente del Calderón.

* C.L., maestro que estuvo anteriormente en Puntal, procedente del Calderón.

* Nuria, la profesora de Religión durante el curso 93-94.

* Ana, la orientadora del centro durante los últimos años.

* Rosa, la portera de Puntal desde la inauguración del centro en 1987. Anteriormente fue cocinera en el colegio Lope durante 14 años.

* Carmen D. y Carmen S., integrantes de la Junta Directiva de la A.P.A. de Puntal durante los cursos 93-94 y 94-95.

* Joaquín, al que ya me he referido como marido de Coral y maestro en otro centro escolar de Deba. Estudiante de Ciencias de la Educación.

* Los alumnos de 5º curso (año 93-94) de Jaime.

* Los alumnos de 7º curso (año 93-94) de Coral.

* Un grupo de madres de los alumnos de 5º ya referidos.

* Un grupo de madres de los alumnos de 7º ya referidos.

* Maite, hija de Coral y de Joaquín. Estudiante de Enseñanza Secundaria. Fue alumna de Coral en Puntal hace varios años.

* Remedios, la mujer de Jaime. Actualmente no desempeña ninguna actividad laboral, aunque hace años sí lo hizo.

* Kiko, hijo de Jaime. Ha sido alumno de su padre cinco años seguidos, desde 1º a 5º de EGB. En el curso 93-94 estaba en la tutoría de 5º de Jaime. Jaime tiene además dos hijas: E., alumna de Segunda Etapa durante el curso 93-94; y A., de cuatro años de edad en esas fechas.

- * Anselmo Timón, antiguo profesor de Coral en la Escuela de Magisterio.
- * Paco Leal, antiguo profesor de Coral en la Escuela de Magisterio.
- * J.P.R., antiguo compañero de Jaime de estudios eclesiásticos en un Seminario salesiano.

Más adelante, al tratar de las entrevistas llevadas a cabo, especifico los sujetos con los cuales he mantenido entrevistas, así como otros pormenores de las mismas.

Entre los centros educativos que aparecen en el estudio, menciono:

- * Colegio público Puntal, sobre el cual trata la investigación.
- * Colegio público Calderón, en el cual estuvieron destinados Francisco, Luis, Jaime, Coral, José, A.P., L. y C.L. antes de trasladarse colectivamente a Puntal, en 1987, al inaugurarse el centro.
- * Colegio público Lope, colindante con Puntal. Al parecer este centro tiene una línea pedagógica de carácter conservador (entiendo por este término, en este contexto específico, los rasgos contrarios a una orientación innovadora, tal y como la he definido al comienzo de este epígrafe), por lo cual cumple la función de una especie de espejo invertido de Puntal (por ejemplo, orientación religiosa versus orientación laica; desconexión del medio local vs. conexión con el medio local; escasa participación de los padres y de los alumnos vs. aceptación de la participación de padres y alumnos; ausencia de salidas fuera del centro vs. fomento de salidas fuera del centro).
- * Colegio público Garcilaso. En él estuvimos trabajando Manuel y yo mismo. Actualmente trabaja en este centro la mujer de José, el director de Puntal. El colegio Garcilaso llevó a cabo la experimentación de la Reforma de la enseñanza hace ya algunos años y se significó por sus propuestas innovadoras. Al parecer, algunos años después decayó el talante renovador del centro.

Después de haber descrito los personajes y los centros educativos implicados en la investigación, paso a exponer los criterios usados para seleccionar, ya dentro de Puntal, a los profesores sobre los cuales trata la investigación. En primer lugar, era preciso que fueran profesores con destino definitivo. En segundo lugar, debería de haber tanto hombres como mujeres. En tercer lugar, habrían de ser tutores de aula. En cuarto lugar, deberían de estar representados los diferentes ciclos y etapas educativas. Y en quinto lugar, era necesario que no libranan muchas horas ni tuvieran cargos. En función de estos criterios, elegí a estos cuatro maestros:

- * Brígida, tutora del aula de Preescolar de 5 años.
- * Francisco, tutor de 2º de Primaria.
- * Jaime, tutor de 5º de EGB (la variación en la denominación de los cursos está en función de la implantación progresiva de la Reforma de la Enseñanza; en el curso 93-94, el curso 5º aún no se regía por los nuevas directrices).
- * Coral, tutora de 7º de EGB.

Este es el punto de partida de mi investigación. En el momento de

planificar el estudio de estos cuatro casos, aún no tenía perfilados por completo los objetivos ni los contenidos precisos sobre los que centrar mi tarea. En aquel entonces pensaba que la intención etnográfica precisa de un contacto mayor con el campo para focalizar el objeto de estudio. De modo que mientras seguía leyendo material escrito sobre teorías, métodos e investigaciones de carácter cualitativo, me sumergí en Puntal para continuar mi andadura, en cuyo pasos iniciales no faltaron dudas ni momentos de ansiedad, característicos, por otra parte, de estos enfoques de investigación (cf. Arnaus, 1993, para un relato vívido de las dificultades personales en el campo).

Para formalizar mi definitivo acceso al centro y para garantizar a todos los profesores del mismo que pudieran contar con la máxima información posible, solicité, a través de Manuel, una reunión con todos los maestros del colegio. En la primera ocasión, hubo de aplazarse porque el día previsto coincidió con una reunión realizada en otro colegio de la zona y a la que asistieron maestros de Puntal. En el segundo encuentro previsto, me presenté en el colegio, pero no pudo realizarse porque no se informó a los docentes de la reunión. Finalmente, al tercer intento, me entrevisté con el conjunto de los maestros. Fue el uno de febrero de 1994. Era martes, día en el que los profesores siempre estaban en el centro entre las cuatro y las siete de la tarde, en el llamado horario de exclusiva. Explicué el sentido de mi investigación, destacando que quería comprender la vida del centro, de las aulas y de los maestros y alumnos estudiados. Resalté el hecho de que no se trataba de un estudio a través del cual se determinara el perfil o el tipo de profesores del centro, porque pensaba que este elemento de ser estudiados para establecer su "calidad" pedagógica podría dificultar la colaboración o crear una cierta ansiedad de rendimiento entre los profesores. También les indiqué que el anonimato y la confidencialidad de los datos estaban garantizados. Esta es la razón de que la localidad, el colegio y los sujetos en que se basa este estudio estén reflejados mediante seudónimos.

Después de obtener el visto bueno del Claustro de profesores, comuniqué el nombre de los cuatro sujetos con los que trabajaría. A excepción de Francisco, los otros tres conocían y aprobaban, con antelación a esta reunión de primeros de febrero, mis intenciones. Finalmente, al ofrecerme para aclarar lo que fuera preciso, una de las maestras seleccionadas, Coral, me preguntó sobre las posibilidades de generalización de una investigación que comenzaba con un proceso de selección de la muestra tan diferente del método científico convencional. En la respuesta, traté de aclararle las diferencias entre los métodos de carácter experimental y los procedimientos de orientación etnográfica. Así concluyó la reunión.

Quiero aclarar que mi procedimiento de acceso al campo no ha sido reconocido de manera oficial por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, de la cual depende el centro elegido. No he solicitado por escrito el acceso ni tampoco me he entrevistado, en esta fase inicial, con el Inspector de Educación correspondiente, el cual, hasta donde yo sé, no conoció la realización de este trabajo durante su desarrollo ni en fecha posterior.

Comencé a acudir a Puntal dos o tres días por semana, normalmente de 9 a 14 horas, aunque en algunas ocasiones llegaba algo más tarde de las 9. Este tiempo

semanal lo repartía entre las cuatro aulas seleccionadas. Por otra parte, aprovechaba el recreo para establecer un conocimiento mejor del profesorado y del alumnado, visitando la sala de profesores, el despacho de dirección, el vestíbulo y el patio de recreo.

Aunque no he aprovechado de manera directa las observaciones recogidas a lo largo de un mes en las clases de Brígida y de Francisco, la estancia en las clases de Preescolar de 5 años y de 2º de Primaria me ha servido mucho para comprender mejor la dinámica del centro y para establecer criterios comparativos entre diferentes estilos de enseñanza, entre distintas etapas educativas y entre grupos de alumnos de diversas edades.

En mi opinión, la fase exploratoria inicial de "vagabundeo", de "construir mapas" y de "dar vueltas" (cf. Goetz y LeCompte, 1984; García Jiménez, 1991) concluye sobre el 9 de marzo de 1994, cuando hago firme mi decisión de concentrarme en el estudio intensivo de Jaime y Coral y en sus respectivas aulas de 5º y 7º.

5.6.2. El rol del investigador. Las relaciones en el campo y su evolución.

En relación con el rol que he desempeñado en Puntal y con la opinión de los alumnos y maestros sobre mi estancia en ese centro, aparecen comentarios dispersos a lo largo de los capítulos siete a diez, así como en los Anexos uno a cuatro.

Aquí, pues, me voy a limitar a comentar algunas cuestiones generales sobre el rol del investigador (cf. Woods, 1992, 369-381; Santos Guerra, 1990a, 187-193; Goetz y LeCompte, 1984, 112-123; Devereux, 1967; López Górriz, 1994) y sobre mi experiencia en Puntal. También me voy a referir a la evolución de las relaciones en el campo (cf. Hammersley y Atkinson, 1983, 93-121; Bogdan y Biklen, 1982, 119-144; Lincoln y Guba, 1985, 250-288).

Según Becker (1975), el investigador debe evitar no ver más que aquello que concuerda con su hipótesis explícita o implícita. En particular, ha de estar atento a la ocurrencia de cualquier cosa que pueda ser definida en términos de problema o conflicto por el grupo o sujetos que estudia. Una preocupación parecida ha de otorgarse al lenguaje y a los usos lingüísticos específicos del contexto en cuestión. Hay que tener en cuenta, como recuerdan Taylor y Bogdan (1984, cap. 3) que las palabras y símbolos utilizados por el investigador pueden tener significados diferentes en el mundo de los informantes. El sentido de los símbolos verbales y no verbales de la gente sólo puede determinarse en el contexto de sus comportamientos cotidianos y después de un extenso período de tiempo. El vocabulario empleado por los participantes debe ser examinado en función de los supuestos y propósitos de los usuarios, y no como una característica objetiva de las personas o de los objetos aludidos.

El investigador interpretativo trata de mantener una fuerte implicación personal en el escenario, pero a la vez procura observar desde una perspectiva distanciada las situaciones que investiga. Como indican Schwartz y Jacobs (1984), el observador participante debe aprender la definición de la situación (este término procede del

interaccionismo simbólico) de los actores, pero también ha de ampliar este punto de vista y ver lo que el actor no ve. En suma, como señalan Hammersley y Atkinson (1983), el investigador debe ser un nativo marginal, entre amigo y extraño, que está dentro y fuera, suspendido entre la familiaridad y el extrañamiento. Se trata de la difícil dialéctica inmersión-emergencia e implicación-distancia (cf. López Górriz, 1994, 317-320). Clandinin (1986, 20) afirma, a partir de su propia experiencia, que a través del proceso de investigación, se producen cambios no sólo en los participantes, sino también en el investigador.

El acceso del investigador al mundo de los grupos o sujetos que estudia va a depender en gran medida de su habilidad para franquear las fronteras, es decir, para comunicarse con eficacia con distintos grupos culturales. A medida que aumenta la comprensión mutua entre los sujetos y el investigador, éste puede estar más expuesto a dejar de mantener una actitud comprensiva hacia prácticas que personalmente pueden repugnarle (por ej., en las escuelas, los castigos y las humillaciones hacia los estudiantes) (cf. Goetz y LeCompte, 1984, cap. 4).

Los primeros contactos pueden ser decisivos para conformar la relación ulterior entre el investigador y los participantes. A veces el observador es recibido de manera cálida, cordial y colaborativa (por ejemplo, cf. Martínez Rodríguez, s.f., 294); en otros casos, el agente externo es acogido de forma negativa, recelosa y conflictiva (por ejemplo, Blanco, s.f., 75-115). En algunos ambientes, puede existir un fuerte resentimiento hacia los investigadores. Según Hammersley y Atkinson (1983, cap. 4), esto sucede a veces entre los profesores.

Entre las tácticas de campo que debe desarrollar el investigador (cf. Hammersley y Atkinson, 1983, cap. 4; Taylor y Bogdan, 1984), hay que tener en cuenta la presentación exterior (por ejemplo, el vestuario), de manera que no provoque el rechazo inicial de los participantes. Es aconsejable encontrar un campo neutral de comunicación con los participantes, en el que se puedan desarrollar pequeñas conversaciones sobre temas no demasiado conflictivos, sobre todo en las etapas iniciales y, en general, en los casos en que no se haya logrado una confianza mutua. En algunas ocasiones, puede ser conveniente reservarse las creencias, las opiniones personales y las simpatías políticas. Los rasgos del investigador, como el sexo, la etnicidad, la edad y otros factores de la identidad personal, pueden influir sobre los participantes, limitando las posibilidades de obtener informaciones. El investigador puede actuar como un ingenuo; esto es lo que Lofland (cit. en Hammersley y Atkinson, 1983, 105) llama "el incompetente aceptable". Otra cuestión importante consiste en estar en el lugar adecuado en el momento oportuno. En las etapas finales de la estancia se pueden emplear técnicas de campo más comprometidas y agresivas, una vez que se ha llegado a comprender bien el escenario y que está cercano el momento de abandonarlo.

Las actividades del investigador pueden contemplarse en una perspectiva diacrónica. Uno de los riesgos que supone la evolución del tiempo en el campo es que, una vez pasados los buenos momentos y las emociones que suponen los primeros hallazgos, el investigador se instale en la monotonía cotidiana (Goetz y LeCompte, 1984, cap. 4). En

este sentido, conviene adoptar una actitud autovigilante para evitar estos peligros. Una forma de prestar atención a los estados subjetivos del observador a lo largo de la estancia en el campo consiste en mantener un diario. En realidad, el diario del investigador cumple funciones más amplias. Santos Guerra (1990a) sugiere entre los posibles contenidos del diario los siguientes: coordenadas espacio-temporales contextualizadoras, ambiente del escenario, relaciones interpersonales y posturas de los diferentes subgrupos.

La estructura relacional entre investigador y sujetos puede adoptar diferente formas. Una es la situación de la investigación científica, del tipo de arriba a abajo ("One up - one down"). En la investigación interpretativa normalmente se da una "relación complementaria", puesto que tanto el investigador como los participantes actúan en función de papeles distintos, pero convergentes. En cambio se da una "relación simétrica" cuando investigador y sujetos participan en pie de igualdad, compartiendo el poder de decisión (cf. Zabalza, 1988, 19-20; los conceptos entrecomillados proceden de Watzlawick).

Una de las funciones principales del investigador en el campo consiste en mantener contacto con los llamados informantes (esta cuestión tiene una estrecha relación con las entrevistas, de las que trato en el siguiente epígrafe). Algunos autores proponen una tipología de los informantes claves. Burgess (1985b) menciona los siguientes tipos, a partir de su experiencia de investigación: a) el guía (por ejemplo, el estudiante de Magisterio en prácticas, que explica al observador las contradicciones de algún departamento de la escuela); b) el ayudante (por ejemplo, el profesor que se encargó, por su propia iniciativa, de recopilar información escrita durante la ausencia del investigador); c) el intérprete (por ejemplo, los profesores que interpretaron el sentido de la conducta de sus alumnos); d) el historiador (por ejemplos, los dos profesores que comentaron al investigador la evolución del centro escolar durante los cuatro años anteriores, desde su inauguración).

Hammer y Wildavski (1990) enumeran los tipos de personas que pueden suministrar gran cantidad de información: la persona ingenua, que no tiene en cuenta las consecuencias de sus palabras; el individuo frustrado, que odia la organización; el veterano, seguro de sí mismo y que tiene poco que perder; el subordinado, que se siente sometido a sus superiores. Además, según estos mismos autores, pueden aportar visiones particulares :el sujeto externo o de fuera ("Outsider"), por ejemplo, una mujer en un puesto ocupado tradicionalmente por hombres; y el novato, que puede revelar aspectos considerados obvios por los veteranos. Es importante proteger adecuadamente a los participantes, sobre todo en relación con la información verbal y con la documentación escrita de carácter confidencial que facilitan. Además, debe evitarse la manipulación o la instrumentalización que en algunos casos pueden intentar ejercer los participantes sobre el investigador. Sobre los informantes, puede consultarse también Spradley (1979, 25-34) y Cicourel (1964, 97-98).

Como señala Santos Guerra (1990a, 187-193), a lo largo de la investigación, tanto durante la estancia en el campo como en las fases posteriores de análisis de los datos y redacción del informe, el investigador ha de afrontar una gran variedad de estados problemáticos, como escepticismo, aburrimiento, ansiedad, depresión,

conflicto, fracaso, estancamiento y cansancio. Es preciso convertir esos estados en una parte de la investigación, trabajar en equipo y afrontar los sentimientos.

La importante obra de Devereux (1967) plantea el decisivo papel de la contra-transferencia en la investigación social. A juicio de Devereux (1967, 19):

No es el estudio del sujeto, sino el del observador lo que nos da acceso a la **esencia** de la situación de **observación**.

De esta manera, los datos de las ciencias de las ciencias del comportamiento son de tres tipos:

- 1) El comportamiento del sujeto.
- 2) Las "perturbaciones" inducidas por la existencia del observador y por sus actividades en el marco de la observación.
- 3) El comportamiento del observador: sus angustias, sus mecanismos de defensa, sus estrategias de investigación, sus "decisiones" (= atribución de un sentido a sus observaciones).

Devereux continúa su argumentación (que apoya en centenares de ejemplos y observaciones, tanto propios como de otros investigadores) afirmando que una ciencia del comportamiento debe cubrir cuatro fases. La primera se refiere al examen de la matriz compleja de las significaciones en las cuales están enraizados todos los datos útiles. En un segundo momento, se debe acometer el estudio del compromiso personal del investigador en relación con su material y de las deformaciones de la realidad que resultan de sus reacciones de contra-transferencia. Dado que el investigador está implicado emocionalmente en su material, tiende a identificarse con él. La consecuencia inevitable es la angustia. La tercera fase consiste en el análisis de la naturaleza y del lugar de la separación entre el sujeto y el observador. La cuarta fase requiere la aceptación y la explotación de la subjetividad del observador (cf. Devereux, 1967, 15-30).

Seguidamente voy a plantear algunas cuestiones relacionadas con **mi rol en Puntal**. Cuando hablaba con los profesores, con los alumnos o con otras personas que acudían al centro para hacer prácticas, colaborar o desarrollar programas específicos, procuraba integrarme lo más posible en el grupo, para poder captar cuanto antes la atmósfera peculiar del centro y, además, para tener garantías de que los sujetos actuaban según sus rutinas cotidianas, y no en función de mi presencia allí.

Creo que me resultó relativamente fácil conseguir este objetivo por varias razones. La **primera** es la buena acogida que me dispensaron los maestros y alumnos de este centro, que se concretó en una colaboración sincera conmigo y con la investigación desde los primeros días. La **segunda** razón es el gran número de horas que pasé en el colegio, a lo largo de 1994 (en torno a 300, incluyendo los momentos dedicados a la grabación de entrevistas). La **tercera** es la ventaja de que ya conocía, al llegar, como he indicado en varias ocasiones en este trabajo, a tres de los maestros del centro. Y una **última** razón tal vez pueda ser el hecho de que he encontrado relativamente fácil hablar con diferentes personas del centro, con las cuales compartía un fondo común de experiencias educativas, de conocidos y allegados, y de intereses vitales y profesionales.

Voy a ofrecer algunos **ejemplos**. Al hablar con Jesús, el estudiante de prácticas de la especialidad de Educación Física, me dice que yo le di clases de Pedagogía General, en la Facultad, a su hermana, la cual le ha hablado de mí. Las estudiantes de 5º curso de Ciencias de la Educación que desarrollan un programa de técnicas de estudio, bajo la supervisión de la orientadora del centro, han sido alumnas mías por un corto período de tiempo. Eulalia, la profesora de integración, tiene un amigo que es estudiante de 1º de Psicología, al cual le daba yo clases en el curso 93-94. Dos de los maestros, Micaela y Francisco, manifestaban interés por la licenciatura de Ciencias de la Educación, y alguna que otra vez me preguntaban cómo eran las clases, la dificultad, el tiempo necesario, etc. Al menos dos de los docentes (Raquel y Luis) padecen, como yo, alergia en primavera, y por esas fechas intercambiamos de vez en cuando impresiones sobre nuestro organismo afectado por el polen. Todos estos ejemplos muestran ocasiones en las cuales podía dialogar con el personal del centro sobre temas que nos afectaban de manera directa. Así, intenté, de acuerdo con los supuestos metodológicos de carácter etnográfico, convertirme en un miembro más del grupo -aunque con una posición diferente-, alejando, en lo posible, la idea de ser un investigador ajeno al centro y a su dinámica cotidiana.

Mi presencia en Puntal a lo largo de un año me convirtió en un personaje ya **habitual** en el centro. En este sentido, me llamó la atención la actitud de Coral, que recogí en mis Notas de campo a finales de septiembre de 1994:

Coral me dice que hace mucho que no vengo. No recuerda que estuve el viernes, 23-9-94, varias horas en 8º. Esto me parece una señal de que no está muy atenta al investigador (**Notas de campo, 28-9-94**).

Las relaciones que desarrollé en el campo abarcaron una gran **variedad** de situaciones, escenarios, personas y grupos. Visité cuatro aulas de manera asidua (en concreto, las clases de Brígida, Francisco, Jaime y Coral). Me relacioné con profesores y alumnos en las clases, recreos, despachos y salas del centro, salidas escolares (incluso en situaciones tan inesperadas como montando en bicicleta o realizando una tabla de gimnasia dirigida por un monitor del Ayuntamiento), fiestas (en las que no faltó ni siquiera el baile) y reuniones. En todos estos encuentros, establecí unos lazos más estrechos con cierto número de personas, particularmente con Jaime y Coral. En las relaciones con los alumnos, noté que los estudiantes de los cursos superiores establecían un contacto conmigo caracterizado por la continuidad y el recuerdo de las experiencias previamente compartidas. En cambio, los niños de los cursos inferiores se olvidaban de mí, por lo que en los nuevos encuentros era preciso volver a establecer el marco de relaciones ya creado anteriormente.

En algunas ocasiones no pude cumplir el plan de visitas al centro previsto con antelación. En todos los casos, estas ausencias fueron debidas a enfermedad (propia y de una de mis hijas) y al exceso de trabajo en la Facultad (concretamente, durante la preparación de unas Jornadas y en los períodos de evaluación de los estudiantes).

De todas formas, mi presencia en Puntal tuvo una gran **continuidad**. En las etapas finales noté que los temas comenzaban a saturarse, porque resultaban muy

familiares para mí las secuencias instructivas que desarrollaban los maestros en el aula. En una ocasión, durante los últimos días en el campo, me sorprendí de mí mismo al darme cuenta que en la clase de Coral había dejado de tomar notas y me había puesto a leer las fotocopias de los **Ensayos** de Bacon, que la maestra tenía sobre su mesa (se trata de un texto que su marido Joaquín tenía que leer para sus estudios de Ciencias de la Educación; Coral lo tenía en el colegio para encuadernarlo). Para mí, este hecho representó el inicio del abandono de la actitud inquisitiva que debe caracterizar la investigación etnográfica.

Después de abandonar formalmente el campo (a finales de diciembre de 1994), he continuado **manteniendo el contacto** con Puntal, sobre todo con motivo de mi visita a la escuela para entregar a Jaime y Coral materiales de la investigación, a medida que los iba redactando. Por ejemplo, a finales de marzo de 1995 fui a Puntal para entregar a los dos maestros la reelaboración de las notas de campo (capítulos siete y nueve) y una parte de las transcripciones de las entrevistas (los Anexos 1 y 3). Durante estas visitas al centro, aproveché para presenciar las clases de Jaime (en la hora de Ética, mientras un estudiante de Ciencias de la Información explicaba a los alumnos cómo se confecciona un periódico; y en la clase de Trabajos Manuales con los alumnos de 6º) y de Coral (que impartía clases de Matemáticas en 6º, precisamente a los alumnos que Jaime tuvo los cinco cursos anteriores; y, más tarde, de Matemáticas en 8º).

En ese mismo curso, pero a principios de junio, volví nuevamente al campo, para entregar a Jaime y Coral las transcripciones sobre las entrevistas en torno a historias de vida (Anexos 2 y 4). En esta ocasión, mantuve conversaciones con la portera, y con los alumnos de 7º y 8º de EGB. En la clase de Matemáticas de 7º, impartida por Coral, comprobé que la maestra repetía las estrategias de repaso de la materia que ya conocía yo del curso anterior, sirviéndose del mismo documento de ejercicios elaborado por ella.

En los tres últimos meses de diciembre he mantenido un contacto telefónico fluido con Jaime, Coral y José. En estas conversaciones, los tres profesores me han comentado una gran variedad de cuestiones sobre la evolución del centro en los últimos tiempos, han ofrecido sugerencias para completar el capítulo seis (sobre Puntal) y, en el caso de Jaime y Coral, me han transmitido sus impresiones sobre la lectura que iban realizando de diferentes apartados del informe. En alguna ocasión, estos dos profesores se han referido a mi papel como investigador. Coral escribió en la **Memoria Final** correspondiente al curso 93-94 lo siguiente:

He de señalar que a lo largo de gran parte del curso ha acudido a nuestra clase una persona para realizar un trabajo de investigación, pero que no ha influido en el ritmo, actitud de los alumnos, cambio de metodología, etc., aunque si he necesitado su ayuda en algún momento siempre la ha ofrecido., aceptándolo de la forma más natural todos los alumnos-as (**Coral, Memoria Final del curso 93-94**).

Por su parte, Jaime destacaba en una entrevista de grupo el papel positivo que a su juicio estaba desempeñando yo en el centro:

... Tu paso por aquí yo creo que es positivo. Yo tengo la idea, me imagino que mis compañeros igual, que eres superlativamente objetivo. Por lo menos las intervenciones

que yo te he oído... eres muy objetivo. O sea, que tú no vas a dorar una píldora a nadie, vamos... El que nos pongamos a reflexionar y a hablar y tú como mediador me parece a mí que también es positivo (**Jaime, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

A lo largo del desarrollo del trabajo y en las fases posteriores de análisis de los datos y redacción del informe, he procurado realizar una reflexión continuada sobre mi **implicación personal** en las temáticas estudiadas. Esta cuestión ha resultado especialmente importante en el estudio de casos biográfico, por la fuerte carga emocional que implica el análisis de la experiencia vital de los dos maestros estudiados. He procurado contrastar mis interpretaciones con los dos sujetos en cuestión, y en algunos casos con otras personas ajenas al caso, que han leído algunos materiales escritos. He procurado eludir tanto la identificación con la problemática de los maestros como el mantenimiento de prejuicios sobre sus experiencias, pensamientos o actividades. Sin embargo, esto no significa que me haya mostrado ante ellos en forma neutra, puesto que he tratado de actuar en función de mis ideas, intereses y características personales.

5.6.3. Recogida de datos: La observación participante, las entrevistas, y los documentos escritos y otros materiales.

Para consultar las cuestiones genéricas sobre la recogida de datos se pueden consultar los siguientes textos: Goetz y LeCompte (1984, 124-171), Guerrero (1991, 54-86), Hammersley y Atkinson (1983, 161-190), Erickson (1986, 247-261), Hopkins (1985, 77-105), y Bogdan y Biklen (1982, 73-118). Angulo (1990a) propone la clasificación de las técnicas de recogida de datos en torno a estos ejes: a) relación investigador-investigado y grado de impersonalidad o personalidad del encuentro (fría, cálida, neutra); b) grado de flexibilidad de la técnica (constructiva, impositiva); y c) tipos de datos o informaciones que generan las técnicas (digitales, analógicos). Los métodos de recogida de datos son interactivos y no interactivos. Entre los primeros, figuran la observación participante y las entrevistas. Entre las técnicas no interactivas, hay que mencionar la observación no participante, que puede adoptar formas como las crónicas de flujos o los protocolos de análisis de la interacción (cf. Goetz y LeCompte, 1984, cap. 5; Galton, 1991; Stallings y Mohlman, 1991).

La **observación participante** es uno de los recursos principales del trabajo del campo (cf. Ball, 1985; Ball, 1991; Galton, 1991; Stallings y Mohlman, 1991; Anguera, 1985; Postic y De Ketele, 1988; Evertson y Green, 1986; Heyns y Zander, 1953; Blanchet et al., 1987, 53-86; Cicourel, 1964, 69-106; Hopkins, 1985, 107-140; Pérez Serrano, 1994, II, 23-67; Lapassade, 1991, 23-44; Canter-Kohn, 1989; Fortin, 1987; Tanché, 1990; Wax, 1975; Becker, 1975; Santos Guerra, 1990a, 89-100; Schwartz y Jacobs, 1984, 72-89; Goetz y LeCompte, 1984, 125-133; Woods, 1986, 49-76; Taylor y Bogdan, 1984, 50-99).

La función del observador participante es la de intentar compartir, y de este modo entender, el mundo social de los participantes en el marco que se va a estudiar; llegar a conocer el mundo social de los participantes como ellos lo conocen. La estrategia primordial del observador participante es estar ahí (Ball, 1991, 4291).

La observación es un proceso contextualizado, que implica la descripción y comprensión del contexto local, pero inserto en los contextos más amplios, así como del contexto histórico del escenario (Evertson y Green, 1986). La observación participante es la principal técnica de la investigación etnográfica. Implica la relación continuada y cotidiana con los participantes. Una de las definiciones clásicas de la observación participante es ésta:

... La observación participante [es]... el proceso en que se mantiene la presencia del observador en una situación social, con objeto de investigación científica. El observador está en una relación frente a frente con los observados, recogiendo datos al participar con ellos dentro del marco de su vida natural. Por tanto, el observador es parte del contexto que se observa y, tanto lo modifica, como es influido por él (Schwartz y Schwartz, cits. en Cicourel, 1964, 73).

La complejidad y la dificultad de la observación participante derivan del carácter interpersonal de las relaciones que se establecen en el campo, problemática a la que ya me he referido en el epígrafe anterior, al discutir la implicación personal y afectiva del investigador. Por otra parte, el trabajo de campo siempre es una empresa arriesgada e imprevisible:

El trabajo sobre el terreno implica una confrontación personal con lo desconocido y exige que el investigador se familiarice con realidades emergentes confusas, oscuras y contradictorias. Existe una distancia de años-luz entre las sistematizaciones teóricas y las situaciones del terreno (Ball, cit. en Lapassade, 1991, 55).

Goetz y LeCompte (1984, cap. 5) formulan un conjunto de directrices para llevar a cabo la observación participante: a) quiénes están en el grupo o escena; cuántos son y cuáles son sus tipos e identidades; b) qué está sucediendo aquí; qué hacen (comportamiento repetitivos y anómalos; comportamiento recíproco; participación e interacción; status y roles; toma de decisiones; organización; contenido de las conversaciones; creencias); c) dónde está situado el grupo o escena; escenarios y entornos físicos; asignación y empleo de espacio y objetos físicos; consumo y producción; sensaciones y sentimientos; d) reunión e interacción del grupo; frecuencia y duración de los encuentros; conceptualización, empleo y distribución del tiempo; percepción del pasado y del futuro; e) interrelación de los elementos identificados; cómo se mantiene la estabilidad; origen y orientación del cambio; reglas, normas y costumbres de la organización social; relaciones con otros grupos u organizaciones; f) por qué funciona el grupo como lo hace; significados atribuidos a la propia conducta; historia del grupo; símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo.

La observación también puede referirse a la conducta no verbal y a la conducta espacial, objeto de la Proxemia (cf. Anguera, 1985, 91-124).

Habitualmente, la observación participante se sirve de sistemas narrativos, mediante los cuales el observador registra y almacena en soporte escrito los fenómenos observados. En otras ocasiones, la observación se puede registrar en soporte visual (sobre

las técnicas visuales, cf. Guerrero, 1991, cap. 2; Santos Guerra, 1990a, 100-104).

En esta investigación sólo trataré de los sistemas narrativos. Se trata de sistemas abiertos, sin categorías prefijadas, basados en el lenguaje cotidiano. En los sistemas narrativos, el significado se considera específico del contexto. Uno de los objetivos de los sistemas narrativos consiste en comprender y comparar casos específicos. Para ello, se registran segmentos amplios de conducta. Los sistemas narrativos pueden adoptar la forma de registros en diarios, de incidentes críticos, de descripción de muestras y de notas de campo (Evertson y Green, 1986).

Sobre las notas de campo, existe una gran variedad de sugerencias en la literatura científica. Hammersley y Atkinson (1983, cap. 7) definen las notas de campo como descripciones más o menos concretas de procesos sociales y de sus contextos. Hay que decidir qué escribir, cómo escribir y cuándo escribirlo.

En las primeras etapas del trabajo de campo, las notas son generales. De manera progresiva, las notas se restringen a problemas específicos. Las notas deben ser completas, precisas y detalladas. Han de incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, así como de las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador (en el caso de que el investigador mantenga un diario, estas últimas cuestiones formarían parte del contenido del diario). Es necesario escribir de manera disciplinada, aunque esto resulte a veces difícil. Como indican Taylor y Bogdan (1984), una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca.

Según Woods (1986, cap. 3), los principales requisitos de la observación son un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. Este autor recomienda anotar palabras clave, nombres y frases significativas, que permitan agilizar la memoria posteriormente, para los casos en que las notas se toman en el mismo escenario de la investigación.

Spradley (cit. en Hammersley y Atkinson, 1983, cap. 7) sugiere el siguiente cuestionario para guiar la elaboración de registros de campo: a) espacio: lugar o lugares físicos; b) actor: la gente implicada; c) actividad: una serie de acciones relacionadas entre sí que realizan las personas; d) objeto: las cosas físicas que están presentes; e) acto: una determinada acción; f) acontecimiento: una serie de actividades relacionadas entre sí que la gente lleva a cabo; g) tiempo: las secuencias que se desarrollan en el transcurso del tiempo; h) sentimiento: las emociones sentidas y expresadas.

Taylor y Bogdan (1984, cap. 3) formulan varias propuestas para recordar personas y acciones: a) prestar atención, superando años de desatención selectiva; b) cambiar la lente del objetivo, pasando de una visión amplia a otro de ángulo pequeño; c) buscar palabras claves; d) concentrarse en la observación primera y última de cada conversación; e) reproducir mentalmente las observaciones y escenas; f) tomar las notas tan pronto como sea posible, en el caso de que no se redacten en el escenario; g) dibujar un diagrama del escenario y trazar los movimientos habidos.

La forma de las notas debe realizarse de tal manera que facilite el uso posterior de este importante instrumento de la investigación de campo. Cada conjunto de notas debe tener una carátula identificativa de la fecha, lugar y otras circunstancias importantes. Es conveniente dejar márgenes para comentarios sobre las notas. Hay que diagramar el escenario al principio de las notas. Se debe usar con frecuencia el punto y aparte. En los casos en que se citen literalmente o de manera aproximada las conversaciones, deben de redactarse entrecomilladas. Los comentarios del observador deben distinguirse claramente de los datos descriptivos (cf. Taylor y Bogdan, 1984, cap. 3).

Para la observación en las aulas, algunos autores proponen unas pautas de codificación. Por ejemplo, Martínez Rodríguez (1992, 443-449) sugiere un sistema de notas con estos apartados: a) consideraciones globales sobre el aula; b) materiales de los alumnos; c) tareas de los alumnos; d) clima del aula; e) organización del trabajo y capacidad de decisión del alumnado sobre las actividades; f) tareas del profesor; g) uso del tiempo. Otra propuesta diferente es la mencionada por Elliott (1991, 98), que consiste en la descripción a intervalos fijos (por ejemplo, de diez minutos) de la actividad del profesor, de la actividad del alumno y de los recursos y materiales empleados.

Las principales desventajas de las notas son éstas: necesitan el apoyo de ayudas complementarias, como entrevistas y transcripciones; no registran conversaciones completas; al principio se tarda mucho en redactarlas; pueden tener un contenido altamente subjetivo (Hopkins, 1985). Erickson ha señalado los peligros que entraña el uso de la observación participante y ha optado por el uso de registros visuales, dentro de la corriente conocida como Microetnografía (cf. Erickson, 1992, 209-211).

A continuación voy a referirme brevemente al **tipo de observación que he llevado a cabo** en Puntal. De acuerdo con las características mencionadas por Santos Guerra (1990a, cap. 8), la observación realizada en Puntal ha sido **libre, narrativa, significativa, de registro inmediato (aunque no siempre), de situaciones naturales, longitudinal, holística y ubicua** (en oposición a estandarizada, atribuida, perceptiva, de registro diferido, de situaciones de laboratorio, transversal, fragmentaria y de lugar único).

El **tiempo de observación** en Puntal lo he pasado sobre todo en las aulas de Jaime (cursos 5º y 4º) y de Coral (cursos 7º y 8º). Como ya he dicho en otras ocasiones anteriores, también he observado durante un mes el aula de Preescolar de cinco años y la clase de 2º. Habitualmente permanecía sentado en un pupitre, tomando notas escritas durante el desarrollo de las clases. Unas veces me sentaba solo y otras me unía a algún alumno o a un grupo. En algunas ocasiones paseaba por el aula, me sentaba en la mesa de los profesores u ocupaba el sitio libre de algún estudiante ausente. Si necesitaba salir del aula, o entrar ya iniciada la clase, lo hacía sin el menor problema.

Cuando podía **ayudar** a los maestros, lo hacía (por ejemplo, tareas como éstas: corregir dictados en 2º, ayudar en Preescolar a que los alumnos se sienten después de haber tenido la "asamblea"; ocuparme de mantener el orden mientras se ausentaba el docente; ofrecer pequeñas explicaciones sobre los temas que se trataban; intervenir desde

mi pupitre para aclarar o comentar algo).

Las **notas de campo** las redactaba en las aulas, durante el desarrollo de las clases. En algunas ocasiones en que estaba implicado explicando algo o realizando alguna tarea incompatible con la escritura (por ejemplo, acompañar a los alumnos al huerto, a una exposición realizada en el colegio, etc.), realizaba las anotaciones a posteriori, tanto en Puntal como en mi casa.

Durante los **recreos** estaba normalmente en la sala de profesores o en el recreo. Una vez acabados los recreos, tomaba notas en la sala de profesores (ya vacía) o en la clase en que me correspondiera estar, mientras comenzaban las actividades.

En las **salidas escolares** llevaba un cuaderno de bolsillo, en el que anotaba una sinopsis de los acontecimientos principales, que solía completar al regresar al colegio o a casa.

A medida que avanzaba mi presencia en el campo, fue mejorando el sistema de las notas e incluyendo una mayor cantidad de **notas metodológicas y personales**. De manera periódica, leía y releía las notas. Estas lecturas me ayudaban a perfilar mejor las observaciones ulteriores, los focos de la investigación y las necesidades de recopilación de la información.

Las notas de campo están reflejadas en esta investigación sobre todo en el capítulo seis, que trata de Puntal, y en los capítulos siete y nueve, referidos respectivamente a las aulas de Jaime y Coral. Estos dos últimos capítulos constituyen una reelaboración de las notas de campo tomadas durante todo el año de 1994, realizada en los primeros meses de 1995, inmediatamente después del abandono del escenario.

La **entrevista** es la otra gran herramienta de la investigación social (cf. Cannell y Kahn, 1953; Cicourel, 1964, 107-141; Taylor y Bogdan, 1984, 100-132; Woods, 1986, 77-104; Hammersley y Atkinson, 1983, 121-142; Goetz y LeCompte, 1984, 133-145; Schwartz y Jacobs, 1984, 62-72; Hammer y Wildavski, 1990; Marcelo, 1992b; Rodríguez Martínez et al., 1993; Huber, 1992; Spradley, 1979, 55-68; Measor, 1985; Young y Tardif, 1992; Denscombe, 1984; Lapassade, 1991, 45-55; Fontana y Frey, 1994).

Como señalan Benney y Hughes (cits. en Taylor y Bogdan, 1984, 100), la entrevista es la "herramienta de excavar" favorita de los sociólogos y, añadido yo, de otros investigadores sociales. La entrevista tiene muchos rasgos en común con la observación. Por una parte, puede considerarse como un medio indirecto de observación. Por otra parte, supone, al igual que ésta última, el establecimiento de un "rapport" y un avance lento y progresivo.

Santos Guerra (1990a, cap. 8) considera la técnica de la entrevista más democrática que la observación, puesto que la primera permite participar a los sujetos de una forma abierta.

Existen un gran número de propuestas tipológicas sobre las entrevistas. Una de las perspectivas desde las cuales se pueden clasificar las entrevistas se refiere al número de entrevistadores y de entrevistados. Así, surge esta cuádruple tipología: a) un entrevistador y un entrevistado; b) un entrevistador y varios entrevistados; c) varios entrevistadores y un entrevistado; d) varios entrevistadores y varios entrevistados (Santos Guerra, 1990a, cap. 8). En primer lugar, me voy a referir a las entrevistas del tipo "a". Posteriormente, aludiré brevemente a las entrevistas de grupo.

Según Denzin (cit. en Goetz y LeCompte, 1984, cap. 5), hay tres tipos de entrevistas: estandarizada presecuencializada, que consiste en un cuestionario administrado de forma oral; estandarizada no presecuencializada, en la cual se formulan las mismas cuestiones a todos los sujetos, aunque el orden de las preguntas puede ser alterado en el curso de la entrevista; y no estandarizada, que se caracteriza por un formato abierto. A este tipo de entrevista también se le suele llamar abierta, no estructurada, no directiva, cualitativa o en profundidad. Hammersley y Atkinson (1983, 128) opinan que todas las entrevistas son estructuradas, en el sentido de que son conformadas tanto por el investigador como por el informante. Para estos autores, la diferencia fundamental radica en que unas entrevistas son reflexivas y otras estandarizadas.

Patton (1990, 288-289) propone cuatro tipos de entrevistas: a) conversación informal, en la cual no existe predeterminación del contenido; b) guiada, que se desarrolla con el apoyo de un guión previo, que es alterable a lo largo del proceso de entrevista; c) estandarizada de final abierto; y d) cerrada o con formato de cuestionario, que se caracteriza por la existencia de respuestas fijas previstas por el investigador.

Taylor y Bogdan (1984) nos plantean el sentido que poseen las entrevistas informales y no estandarizadas:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1984, 101).

Por su parte, Ortí (1986) propone esta definición de la entrevista:

Es un diálogo cara a cara, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad, entre el entrevistado y el investigador, que orienta el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos directiva, según la finalidad perseguida (Ortí, 1986).

Dentro del grupo de las entrevistas cualitativas, se han de incluir las entrevistas biográficas, autobiográficas, de historias de vida y de historias profesionales (cf. Bogdan y Biklen, 1982; Goetz y LeCompte, 1984, cap. 5). A estas cuestiones ya me he referido en el capítulo cuatro.

La entrevista es un complejo encuentro interpersonal. Los procesos sociales

afectan el contenido, la estructura, la interacción y los resultados de la entrevista. Como afirma Cicourel (1964, cap. 3), el hecho de que cualquier grupo de entrevistadores no proporcione resultados idénticos o coherentes debe considerarse como una prueba evidente de la indeterminación locativa de la interacción social. Por su parte, la periodista Rosa Montero, comentando un libro de entrevistas, se refiere, desde otra perspectiva, a la significación que entraña la entrevista:

... Una entrevista es cosa de dos: de quien contesta y de quien pregunta, de quien actúa y de quien contempla. Y esa mirada jamás es inocente, es una mirada subjetiva en donde se reflejan, como telón de fondo, todos los prejuicios, los miedos y los sueños de una época. La entrevista, en fin, por ese carácter que posee de acción verbal, de encuentro dramático entre dos sujetos, es como una fotografía hecha con palabras: atrapa la menudencia, lo cotidiano; detiene un fragmento de tiempo y lo conserva (Montero, 1995, 14).

Woods (1986, cap. 4) prefiere hablar de conversaciones o discusiones, y no de entrevistas, para indicar mejor que se trata de un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal. Esto supone enfatizar el modo de conversación de las entrevistas respecto del modo de interrogación (cf. Chevalier, 1989, 72). Para poder hacer realidad este proceso, es importante que el entrevistador tenga la capacidad de aparecer como oyente no amenazador, comprensivo y empático. Esta capacidad, como sugieren Schwartz y Jacobs (1984, cap. 3), parece depender en mayor medida de la competencia social preexistente que de los aprendizajes formales. Esto pone de relieve que el proceso de entrevista, al igual que la observación y que otras técnicas de la investigación social, consiste en una auténtica praxis (cf. Carr y Kemmis, 1986).

Según Ortí (1986), las funciones específicas de la entrevista individual son: a) contribuye al análisis de los significados, precisando mediante la colaboración del sujeto las cadenas asociativas de significantes, inherentes a la polisemia del signo; b) resulta muy útil en el estudio de casos típicos o extremos; c) posee una gran potencialidad proyectiva para revelar las relaciones con los modelos culturales de personalidad.

Uno de los rasgos principales de las entrevistas se refiere al registro oral. Las características específicas del lenguaje oral y sus relaciones con el lenguaje escrito han sido poco exploradas en la literatura especializada. Sobre estos temas, sigo las indicaciones de Willems (1989). Tradicionalmente, la expresión oral ha sido considerada como una variedad de lenguaje inferior, popular y a menudo incorrecta. Esto ha tenido su reflejo tanto en la Lingüística como en los mismos procesos de enseñanza escolar. En ambos campos, el lingüístico y el pedagógico, la expresión ha gozado de una preeminencia indiscutible. En las últimas décadas, las aportaciones de la Sociolingüística y de la pragmática lingüística han contribuido a la comprensión del lenguaje oral. Estos estudios han analizado la organización discursiva oral:

La lengua oral tiene sus leyes organizativas propias, distintas de la lengua escrita. La base parece ser el concepto de repetición y de simetría: repeticiones de estructuras análogas con efectos de espejo y otras formas de simetría que desarrollan una verdadera retórica de lo oral. Otra característica es la realización de la estructura a trozos: la estructura no se realiza de una vez, sino a trozos...

Otra característica es la gran coherencia del discurso oral, obtenida por la continuidad

temática: hay una tematización continua, una necesidad de identificar de lo que se habla (Willems, 1989, 100).

Esta misma autora formula un listado de las propiedades opuestas que singularizan a los registros orales y escritos. El primer término de los siguientes pares oposicionales se refiere al lenguaje oral y el segundo término al lenguaje escrito: a) multi-dimensional versus uni-dimensional; b) pasajero vs. duradero; c) forma discursiva: diálogo vs. forma discursiva: monólogo; d) dependiente del contexto vs. más autónomo; e) implícito vs. explícito; f) estructura no lineal agregativa vs. estructura lineal analítica; g) flexible vs. fijo; h) partícipe-subjetivo vs. distante-objetivo; i) espontáneo vs. controlado. Estas diferencias poseen importantes implicaciones, sobre todo en relación con la consideración que merecen las transcripciones de entrevistas y el uso de las citas de éstas en los informes de investigación. Sobre este tema, Willems (1989) escribe:

La transcripción es un texto bastardo en la medida en que restituye en forma escrita una organización discursiva y sintáctica propia de lo oral. Su naturaleza de texto escrito provoca en el lector un reflejo cultural de referencia más o menos consciente de las características de lo escrito: encontrará que los "textos" son poco económicos, mal organizados, etc. (Willems, 1989, 103).

Esto es algo que he encontrado de manera repetida en mi investigación: las reacciones de los entrevistados ante las transcripciones de sus discursos orales eran siempre de sorpresa por la supuesta pobreza e incorrección expresivas. El marido de Coral me dijo que la lectura de las entrevistas de Coral le había dejado sorprendido, porque él pensaba que ella se expresaba mejor. Y José, el director de Puntal, me dijo que todos los maestros que leyeron la transcripción de la entrevista de grupo con los docentes se quedaron preocupados por su nivel expresivo.

A continuación me ocupo de las cuestiones referidas a la realización de entrevistas. Un asunto importante consiste en diferenciar los relatos solicitados de los no solicitados (cf. Hammersley y Atkinson, 1983, cap. 5; Taylor y Bogdan, cap. 4). En general, hay que suponer que estos últimos poseen una mayor credibilidad, aunque no siempre tiene que suceder esto. Es conveniente realizar un guión de la entrevista, aunque ésta tenga un formato muy abierto, porque el tener a mano un guión permite ampliar la riqueza temática de la entrevista. De igual manera, el entrevistador debería de llevar un diario sobre las entrevistas efectuadas o, en su defecto, anotar (durante el encuentro o inmediatamente después) las cuestiones que considera especialmente relevantes.

Goldstein (cit. en Dunaway, 1990) enumera las siguientes categorías del contexto de la entrevista: a) entorno físico; b) edad, entorno social y status dentro de la comunidad; c) interacción entre los participantes; d) la ejecución: ritmo, entusiasmo, coherencia y franqueza del narrador; e) hora del día y duración; f) sentimientos expresados y conducta no verbal (risas, inflexiones, etc.). Toda esta información biográfica y contextual se puede incluir junto a la transcripción, proporcionando a ésta una dimensión más rica y compleja. Otra forma de obtener una información histórica y contextual de formatos múltiples consiste en el recurso a las fotografías y otros materiales visuales del sujeto. Estos recursos enriquecen las entrevistas y liberan asociaciones culturales que

permiten captar la identidad cultural del individuo o del grupo en cuestión (Dunaway, 1990; Langness, 1965, 46).

Según Cannell y Kahn (1953), el investigador debería de preguntarse por las razones en base a las cuales el informante acepta ser entrevistado. También hay que tener en cuenta las situaciones derivadas de la parcialidad de la memoria y de la implicación personal del informante. Para interpretar los resultados de la entrevista, Santos Guerra (1990a, cap. 8) sugiere tener en cuenta: a) cómo llegó el sujeto a la entrevista; b) grado de implicación en las respuestas; c) puesto real y oficial que ocupa en la organización, en su caso; d) contradicciones y coincidencias con otros datos; e) tono utilizado: irónico, agresivo, defensivo, neutro; f) actitud que manifiesta hacia la organización; g) momento de la historia de la organización.

El comportamiento y las actitudes del entrevistador son decisivos. Es conveniente no emitir juicios, permitir que la gente hable, prestar atención genuina al otro y mostrarse sensible ante sus manifestaciones. La neutralidad depende del contexto y de las circunstancias. Es conveniente mostrar un reconocimiento explícito hacia los esfuerzos del entrevistado. Las preguntas deben ser cortas. El entrevistador deberá releer las entrevistas que realiza para analizar su contenido, detectar errores cometidos y aprender a hacerlo mejor en el futuro. La entrevista es una actividad física y mental a la vez. Esto implica que el investigador debe mantener una actitud alerta y evitar la pereza. La entrevista puede realizarse en el domicilio del sujeto, en el lugar de trabajo o en otro contexto diferente. Lo importante es que el informante se sienta cómodo y que no haya demasiadas interrupciones. La hora de la cita debería de acomodarse a las necesidades del entrevistado (cf. Taylor y Bogdan, cap. 4; Hammer y Wildavski, 1990).

El entrevistador ha de manejar con habilidad cierto número de formas de indagación para conseguir rentabilizar al máximo la situación de entrevista. Hammer y Wildavski exponen estos recursos: a) se solicitará clarificación en los casos siguientes: respuestas ambiguas o vagas, existencia de sentimientos implícitos y aparición de contradicciones; b) a través del eco (por ejemplo: no soy feliz; ¿no es feliz?) se puede obtener información adicional; c) se puede resumir lo dicho para incrementar la coherencia de una respuesta; d) hay que evitar las repeticiones; e) las preguntas de desafío pueden utilizarse para aumentar la claridad o la validez.

Woods (1986, 94-95) plantea una tipología de apoyos al entrevistado que el investigador puede utilizar para mejorar el proceso: control de contradicciones aparentes, búsqueda de opiniones, petición de aclaraciones, petición de explicaciones, búsqueda de una comparación, esfuerzo por abarcar más, distinta formulación de las cosas, expresión de incredulidad o asombro, resúmenes ocasionales y petición de corroboración, formulación de preguntas hipotéticas y adopción del papel de abogado del diablo.

Las intervenciones verbales del entrevistador en las situaciones de investigación parecen guardar un importante parecido con algunas de las intervenciones planteadas en el marco psicoterapéutico. Por ejemplo, Fiorini (1973, 145-161), habla, entre otros de los siguientes tipos de intervención verbal: a) interrogar: pedir datos precisos,

ampliaciones y aclaraciones del relato; b) proporcionar información; c) clarificar y reformular el relato, de modo que ciertos contenidos y relaciones del mismo adquieran mayor relieve; d) recapitular, resumiendo puntos esenciales del relato; e) señalar relaciones entre datos y secuencias significativas; f) interpretar el significado de las afirmaciones o de las conductas.

Es conveniente grabar y transcribir íntegramente las entrevistas, para poder disponer de la información oral completa. Para evitar la pérdida de información y las interrupciones frecuentes es conveniente que la grabadora esté conectada a la red eléctrica, para evitar los peligros de no advertir que las pilas se han gastado. Las cintas deben ser de larga duración y grabarse con el sistema autorreversible, para disminuir las interrupciones. Las transcripciones de las grabaciones suelen parecer a los investigadores una tarea angustiosa e inacabable. Wolcott (1994) comenta que las transcripciones de una de sus primeras investigaciones le parecieron algo eterno. Para presentar las transcripciones en el informe de investigación, hay que someterlas a un proceso de edición, que consiste en tomar decisiones sobre los procedimientos escritos más convenientes para registrar los discursos orales.

Las entrevistas de grupo representan una problemática específica (cf. Krueger, 1988; Ibáñez, 1986a; Ortí, 1986; Gil Flores, 1992-1993; Parrilla, 1992). Una parte importante de las entrevistas de grupo realizadas en la investigación social adopta el formato del llamado grupo de discusión. Krueger (cit. en Gil Flores, 1992-1993, 201) lo define así:

Es una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas (entre siete y diez), desconocidas entre sí y con características homogéneas en relación con el tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo y no directivo.

Gil Flores (1992-1993) señala dos orientaciones diferentes de los grupos de discusión: una de corte psicoanalítico y semiótico, representada por la obra de Ibáñez (1986a) y otra de enfoque conductista y cognitivo, ejemplificada en Krueger (1988). La técnica de los grupos de discusión se ha utilizado inicialmente por parte de los sociólogos en la investigación de mercados. Posteriormente, ha comenzado a aplicarse en otros ámbitos. En educación se ha trabajado con grupos de discusión en áreas como la evaluación de programas, la exploración en valores y la valoración de la eficacia educativa.

Gil Flores (1992-1993) estima conveniente la creación de entre tres y diez grupos de discusión y aconseja que cada uno esté compuesto por diez sujetos. El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. La figura del moderador es muy importante. Los rasgos que debe poseer son: buen conocedor de los procesos de grupo; sensible y con talante para la escucha; expresión clara y flexible; animado, simpático y con sentido del humor.

En el ámbito educativo, Parrilla (1992) ha discutido la problemática de la entrevista de grupo. Según esta autora, existen dos tipos básicos de entrevista de grupo, en función del número de participantes: la entrevista en pequeño grupo (entre seis y diez

personas) y la entrevista mini-grupo (entre dos y cuatro personas). Las entrevistas de grupo permiten captar la dimensión social de los hechos o situaciones planteados y poseen un alto poder de incitación al debate y la reflexión en contextos cercanos a los de las situaciones cotidianas. La información que ofrecen se refiere al pensamiento/acción socialmente compartido en un determinado contexto y a la configuración de las relaciones entre los sujetos, en el marco del escenario social concreto.

Una vez que he tratado teórica y metodológicamente la técnicas de la entrevista, me voy a referir a **las entrevistas que he realizado en Puntal**. En primer lugar tengo que señalar que la en las entrevistas que he llevado a cabo, la perspectiva del entrevistado surge en el contexto de la interacción con el entrevistador (que en todos los casos he sido yo). Dicho de otra manera: no existe, en sentido estricto, la perspectiva del informante en cuanto tal, como algo autónomo, sino que siempre se trata de un discurso mediado por mis intervenciones. En este sentido, bastantes de las citas que he incluido en mi estudio procedentes de los registros orales de los participantes surgen como respuesta a iniciativas verbales mías. Este hecho debe tenerse en cuenta, aunque para facilitar la comprensión y claridad del informe sólo he incluido las citas de los informantes y he obviado los diálogos entre los entrevistados y yo mismo.

Las entrevistas que he realizado en Puntal son **no estandarizadas, en profundidad, guiadas y de final abierto**. A continuación, **enumero las entrevistas que he llevado a cabo** (en algunos casos remito a los anexos, para no reiterar datos):

- * Entrevistas a Jaime sobre su práctica educativa (ver Anexo 1).
- * Entrevistas a Jaime sobre su historia de vida personal y profesional (ver Anexo 2).
- * Entrevistas a Coral sobre su práctica educativa (ver Anexo 3).
- * Entrevistas a Coral sobre su historia de vida personal y profesional (ver Anexo 4).
- * Entrevista a J.P.R., compañero de estudios de Jaime (duración aproximada: 1 hora; lugar: salón de su casa; ver Anexo 5 y cap. 11).
- * Entrevista a Paco Leal, profesor de Magisterio de Coral (duración aproximada: 1 hora; lugar: despacho de Paco Leal en la Facultad de Ciencias de la Educación; ver Anexo 6 y cap. 12).
- * Entrevista a Joaquín, marido de Coral (duración aproximada: 1 hora; lugar: estudio de su casa; fecha: 20-6-95; ver cap. 12; ésta es la única entrevista que no grabé).
- * Entrevistas a los alumnos de 5º (curso 93-94) de Jaime (duración aproximada: 2 horas; lugar: laboratorio de Puntal; fechas: 20-5-94, 23-5-94 y 8-6-94; ver cap. 8).
- * Entrevistas a los alumnos de 7º (curso 93-94) de Coral (duración aproximada: 2 horas; lugar: laboratorio de Puntal; fechas: 23-5-94, 8-6-94 y 20-6-94; ver cap. 10).
- * Entrevista a las madres de los alumnos de 5º (duración aproximada: 1/2 hora; lugar: una clase de Puntal; fecha: 16-5-95; ver cap. 8).
- * Entrevista a las madres de los alumnos de 7º (duración aproximada: 1/2 hora; lugar: laboratorio de Puntal; fecha: 16-5-95; ver cap. 10).
- * Entrevista de grupo a los maestros de Puntal (participaron Coral, Francisco,

Jaime, José y Luis; duración aproximada: 1 hora; lugar: salita contigua al despacho de Dirección, en Puntal; fecha: 10-1-95; ver cap. 6).

* Entrevista a José, el director de Puntal (duración aproximada: 1/2 hora; lugar: laboratorio de Puntal; fecha: 7-12-94; ver cap. 6).

* Entrevista a la portera (duración aproximada: 1/2 hora; lugar: salita contigua al despacho de Dirección, en Puntal; fecha: 7-12-94; ver cap. 6).

* Entrevista a dos madres, componentes de la Junta Directiva de la A.P.A. (duración aproximada: 1/2 hora; lugar: laboratorio de Puntal; fecha: 22-11-94; ver cap. 6).

En conjunto, han participado en las entrevistas 31 personas. Las grabaciones efectuadas suman algo más de 20 horas. En todos los casos elaboré un guión previo para conducir la entrevista, aunque dejé que amplio margen para la expresión libre de los participantes. Para redactar el guión, me serví de las sugerencias contenidas en la literatura revisada.

En las **primeras entrevistas** no tomé notas durante su desarrollo, pero más adelante sí lo hice. Me resultó muy útil disponer de las notas tomadas durante la grabación. Siempre que pude, procuré no demorar la escucha de la grabación (a veces, ponía la cinta en el coche, mientras regresaba a casa desde Deba). Aunque no lo pretendí de manera intencionada, el **espaciamiento temporal** en las entrevistas a los mismos sujetos (que en algunas ocasiones llegó al medio año) se reveló como una estrategia muy útil para valorar la continuidad de las opiniones y la estabilidad de las mismas.

Un asunto muy importante, y de mucha trascendencia a la hora de redactar el informe final de la investigación, es el del **almacenamiento de la información acumulada**. Es conveniente etiquetar de manera exhaustiva las cintas reunidas y archivar los guiones de las entrevistas y las notas tomadas durante su desarrollo. Si se confía en la memoria o se demoran algunas de estas tareas, lo más probable es que perdamos información muy valiosa.

El último apartado de este epígrafe se refiere a los **materiales escritos y otro tipo de materiales** que pueda ser útil recoger, almacenar, analizar e interpretar (sobre los documentos, cf. Angell, 1945; Schwartz y Jacobs, 1984, 90-106; Woods, 1986, 105-134; Hammersley y Atkinson, 1983, 143-160; Plummer, 1983; L'Ecuyer, 1987; Pérez Serrano, 1994, II, 32-47; Zabalza, 1988, 66-73 y 84-91; Yinger y Clark, 1988). En el capítulo cuatro he discutido la tipología de los documentos, en particular de los personales.

Aquí me voy a limitar a enumerar algunos tipos de **documentos propios de los escenarios educativos**. Woods (1986, cap. 5) incluye entre los documentos oficiales (en realidad se trata tanto de documentos oficiales como públicos) los siguientes: registros, horarios, actas re reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, libros de texto, periódicos y revistas, archivos y estadísticas, tabloneros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, libros, libros de ejercicios, exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra y fotografías. Los documentos personales son diarios, ejercicios de escritura colectiva, cuadernos de los alumnos, graffitis, cartas y notas

personales.

En Puntal me he servido de una gran variedad de documentos: actas del Consejo Escolar, del Claustro y de las reuniones de ciclos; memorias de curso; programaciones y diseños curriculares de diferente nivel de concreción; libros de texto, cuadernos de ejercicios de los alumnos, trabajos escritos, libros de lectura, cartas, apuntes, fotografías, videos, documentos oficiales sobre la vida administrativa de los maestros, notas personales, periódicos, boletines de notas, opiniones escritas de los estudiantes, fichas de lectura, periódicos escolares, materiales didácticos elaborados por los profesores, etc. Debido a la extensión del informe, no he incluido el análisis de algunos de estos materiales (por ejemplo, no he comentado los contenidos de las actas del Consejo Escolar y Claustro; tampoco he discutido los asuntos relativos a los libros de textos usados en Puntal).

5.6.4. Proceso analítico e interpretativo.

Al emplear el término proceso quiero significar el carácter abierto, flexible y dinámico que he tratado de adoptar en la investigación, del cual doy cuenta después de revisar la literatura relativa al análisis e interpretación de datos (cf. Taylor y Bogdan, 1984, 152-176; Erickson, 1986, 262-279; Hammersley y Atkinson, 1983, 191-226; Goetz y LeCompte, 1984, 172-211; Santos Guerra, 1990a, 115-136; Pérez Serrano, 1994, II, 101-172; Woods, 1986, 135-160; Gil Flores, 1994; Cartwright, 1953; García Jiménez et al., 1993; Carro, 1994; Lincoln y Guba, 1985, 332-356; Spradley, 1979, 92-106; Bogdan y Biklen, 1982, 145-170; Miles y Huberman, 1984; Huberman y Miles, 1994).

Uno de los enfoques del análisis de datos tiene una clara vocación objetiva, en el sentido de aspirar a la consecución de procedimientos de análisis rigurosos, explícitos y replicables (cf. Gil Flores, 1994, cap. 3). En esta línea se pueden situar los trabajos de autores como Becker y Geer (1960), Cartwright (1953), y Miles y Huberman (1984).

Cartwright (1953) desarrolla la técnica del análisis de contenido, dirigida a la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. Para este autor, la investigación psicosociológica debe de tener como tarea la clasificación, ordenación, cuantificación e interpretación de los productos verbales y de otros productos simbólicos de individuos o grupos.

Becker y Geer (1960) se sitúan en la órbita del interaccionismo simbólico, pero tratan de asentar el trabajo de campo sobre parámetros objetivos. Estos autores proponen un análisis secuencial del trabajo sobre el terreno, que consta de tres fases: selección y definición de problemas, conceptos e índices; comprobación y distribución de los fenómenos; y construcción de modelos de sistemas sociales. Para realizar el análisis final de los datos, Becker y Geer (1960) emplean el concepto interaccionista de la perspectiva, entendida como un conjunto de ideas y acciones usado por un grupo en orden a la resolución de problemas colectivos. Los datos son sometidos a un proceso de codificación, el cual conduce a la formulación del contenido de la perspectiva y,

posteriormente, a la comprobación de la frecuencia, carácter colectivo, y rango temporal y situacional de la perspectiva.

Miles y Huberman (1984, 17) consideran la principal prioridad de los investigadores cualitativos la creación, comprobación y revisión de métodos de análisis simples, prácticos y eficaces. Estos autores critican los enfoques que llaman intuitivos, idiosincrásicos, incomunicables y artesanales. La obra de 1984 de Miles y Huberman sigue siendo el libro de referencia fundamental sobre el análisis de datos cualitativos desde un enfoque objetivista.

El proceso general del análisis de datos cualitativos tiene tres fases. La primera es la reducción de los datos, que consiste en: a) la separación de unidades temporales, espaciales, gramaticales, conversacionales o temáticas; b) la identificación y clasificación de las unidades, mediante sistemas de categorías; y c) el establecimiento de relaciones, mediante la síntesis y el agrupamiento. La segunda fase es la disposición y transformación de los datos, realizada mediante tablas numéricas, procedimientos gráficos y diseño de matrices. La tercera fase es la obtención de resultados y verificación de conclusiones (cf. Miles y Huberman, 1984; Huberman y Miles, 1994; Gil Flores, 1994, cap. 2; García Jiménez et al., 1993). El análisis debe ser coherente con el diseño de la investigación y con el proceso de recogida de la información (Hammersley y Atkinson, 1983, cap. 8).

Estos enfoques del análisis de datos enfatizan la codificación de los datos. El código es una abreviatura o símbolo aplicado a un segmento de texto con el fin de clasificarlo. Los datos cualitativos pueden ser de dos tipos: los datos que conservan su naturaleza textual y los datos textuales que son transformados en valores numéricos (García Jiménez et al., 1993, 7).

El reciente trabajo de Gil Flores (1994) es un buen ejemplo, en el campo educativo, del enfoque de análisis de datos mediante procedimientos de codificación. Un dato puede ser un objeto material, un fenómeno, una interacción o una conducta. El dato surge de un proceso de elaboración y construcción. Convencionalmente, el dato ha sido identificado con los elementos mediante los cuales es comunicado que, en muchos casos, tienen un soporte numérico. Los datos pueden ser objeto de diferentes operaciones: recuento, clasificación y medición.

El dato es una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato aporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación (Gil Flores, 1994, 16).

Cada paradigma de investigación presupone unas determinadas posiciones en relación con los datos (cf. Gil Flores, 1994, cap. 1). En los enfoques positivistas, interesan datos referidos a objetos, fenómenos o hechos empíricos. Se postula la idea de que los datos representan una información objetiva acerca de los hechos estudiados. Los

datos resultan de la aplicación de instrumentos de recogida como tests, escalas de medida y cuestionarios y son expresados en valores numéricos, susceptibles de tratamiento matemático y estadístico.

En el paradigma interpretativo, se obtienen datos fenomenológicos, que representan la concepción del mundo de los participantes. Se trata de datos blandos, expresados en palabras y que constituyen el punto de partida de un proceso inductivo. En el paradigma crítico, por último, la función de los datos consiste en proporcionar una base para la reflexión.

Los datos cualitativos son descriptivos, polisémicos, difícilmente reproducibles y son recogidos con una mínima instrumentación. El análisis de datos cualitativos suele considerarse un problema a causa de la indefinición de los métodos, de la importancia de la componente artística, de la existencia de una pluralidad de enfoques, del escaso tratamiento del análisis en la literatura de investigación y de la falta de un lenguaje común. Para analizar los datos, son importantes la intuición, la experiencia, la creatividad, el talento artístico, el pensamiento divergente, la imaginación, el olfato de detective, la ingenuidad, la sensibilidad teórica y la capacidad de trascender la propia perspectiva (Gil Flores, 1994, 39-40).

Woods (1986, cap. 6) menciona entre los métodos de análisis los siguientes: el análisis especulativo, la clasificación y categorización, la formación de conceptos, y la creación de modelos y tipologías.

Taylor y Bogdan (1984, cap. 6) mencionan tres etapas en el análisis: a) la etapa de descubrimiento, en la cual se aprende a buscar temas examinando los datos desde todos los ángulos posibles (lectura repetida de los datos; seguir la pista de intuiciones, ideas y temas; buscar temas emergentes; elaborar tipologías; leer el material bibliográfico); b) la etapa de la codificación; y c) la etapa de la relativización de los datos, que supone la interpretación de éstos en el marco contextual en que fueron recogidos.

Los enfoques cualitativos han enfatizado el desarrollo de la teoría frente a su verificación. El primer autor que planteó un enfoque alternativo al de verificación fue Znaniecki (cit. en Taylor y Bogdan, 1984, cap. 6). Znaniecki opuso a la inducción enumerativa (que proporciona mera correlaciones y no puede explicar las excepciones a las relaciones estadísticas) la inducción analítica. Los pasos de la inducción analítica son estos: a) definición aproximada del fenómeno; b) formulación de una hipótesis para explicarlo; c) estudiar un caso para ver si la hipótesis se ajusta; d) si la hipótesis no lo explica, reformularla o redefinir el problema; e) buscar activamente casos negativos que refuten la hipótesis; f) cuando se encuentren casos negativos, reformular la hipótesis o redefinir el fenómeno; g) continuar hasta que se ha puesto a prueba adecuadamente la hipótesis, examinando una amplia gama de casos. El método de las comparaciones constantes de Glaser y Strauss (1967) es un complemento de la inducción analítica, que combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de todas las incidencias sociales observadas (cf. Goetz y LeCompte, 1984, 188).

Erickson (1986) acentúa especialmente la importancia del proceso descriptivo en el análisis de los datos. Para este autor el retrato narrativo (entendido en el sentido de una representación vívida de un acontecimiento de la vida cotidiana, en la cual las visiones de lo que se hizo y lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron) cumple varias funciones: retóricas, porque el retrato tiene un cometido didáctico; analíticas, puesto que a partir del retrato se desarrolla el análisis de los elementos más significativos; y probatorias, dado el retrato convence al lector de que las cosas fueron como se dice que fueron.

Junto a la descripción, Erickson (1986) menciona el paso posterior del comentario interpretativo, que puede adoptar tres formas: una interpretación, que precede y sigue a cada descripción particular; una discusión teórica, que apunta a la significación más general; y una reseña de los cambios que se produjeron en el punto de vista del autor durante el transcurso de la indagación.

En función de la fundamentación teórica interpretativa y de los propósitos del estudio, el **proceso de análisis que he seguido** en mi investigación se aleja bastante de los procedimientos objetivos basados en la codificación. Por una parte, se trata de un estudio descriptivo y exploratorio, con un foco abierto. Por otra parte, el proceso interpretativo lo he realizado desde una perspectiva personal, aunque esto no significa, en mi opinión, que sea arbitraria o caprichosa, puesto que he tratado de razonar mis interpretaciones y de contrastarlas.

Para analizar el estudio de casos etnográfico, he procedido en primera lugar a la **descripción** de la actividad cotidiana acaecida en los escenarios (en este caso, las aulas) a lo largo de la estancia en el campo (capítulos siete y nueve). También he ofrecido los **puntos de vista de los participantes** (alumnos, madres y docentes) en los primeros epígrafes de los capítulos ocho y diez. Finalmente, he realizado una **síntesis interpretativa** en los últimos epígrafes de los capítulos ocho y diez. En esta interpretación he tenido en cuenta las observaciones llevadas a cabo y los puntos de vista de los participantes, especialmente de los propios maestros. He leído de manera repetida el contenido de las entrevistas. Los pasos que he seguido en esta tarea son: a) **identificación** de las diferentes temáticas; b) **relación** entre las mismas; c) existencia de **concordancia y contradicciones** entre los diferentes segmentos textuales; d) **revisión de la literatura** (particularmente de las publicaciones comentadas en el capítulo tres) para generar ideas e interpretaciones. El tratamiento de la información ha sido muy **exhaustivo**, por lo que se ha producido una **saturación** de la capacidad significativa contenida en las transcripciones de las entrevistas. Finalmente, he pedido a los propios docentes que leyeran el material escrito producido (tanto de transcripciones como de descripciones e interpretaciones), para que, **conjuntamente**, pudiéramos mejorar el retrato del caso. A lo largo del **estudio de casos etnográfico** (que abarca los capítulos siete a diez), he ofrecido extensas **citas literales** de los puntos de vista de los participantes.

En el **estudio de casos biográfico**, el procedimiento ha sido similar. En un primer momento, he construido los **ejes cronológico y temático** de cada uno de los dos casos, en base a los contenidos textuales de las entrevistas. Posteriormente, he planteado una **interpretación tentativa y exploratoria**. Considero estos textos (epígrafes 11.2 y

12.2) los apartados más arriesgados de mi trabajo. Para **contrastar las perspectivas** de los dos profesores, he realizado entrevistas a dos personas que conocieron a los maestros en el período formativo de estos. Para generar la comprensión de los casos biográficos, me he servido de las investigaciones biográficas sobre los profesores, discutidas en la parte final del capítulo cuatro.

A mi juicio existe una importante laguna en la investigación social que he consultado respecto de los procedimientos de análisis orientados por criterios hermenéuticos, fenomenológicos o similares, al menos entre las publicaciones editadas en español. Entre los textos más interesantes, menciono dos de los más sugerentes: el trabajo de Ibáñez (1986a, 319-351), que desarrolla un enfoque derivado de la semiótica y de la psicología para dar cuenta de los discursos orales producidos en situaciones de grupo; y la propuesta de López Górriz (1994, 425-449) sobre el análisis del contenido de las producciones verbales de un grupo de formación e investigación, realizada desde un enfoque psicossociológico e implicativo. En el ámbito anglosajón, los trabajos de Denzin (1989, 1994) contienen un planteamiento muy innovador, abierto a los estudios culturales y a las corrientes deconstruccionistas, semióticas, feministas.

Tengo que señalar que el Apéndice **Sobre artesanía intelectual** incluido al final del importante libro de Mills (1959, 206-236) sobre la imaginación sociológica (que, por cierto, leí en los últimos días de mi estancia en Puntal, en diciembre de 1994) ha ejercido una considerable influencia en mi estudio, ayudándome a convencerme de la necesidad de definir un estilo personal de trabajo. Mills anima a los investigadores a abandonar el fetichismo del método y de las técnicas, a huir de los procedimientos rígidos y a ser buenos artesanos, desarrollando y usando la imaginación sociológica. A continuación cito algunos de los consejos de este autor:

Evitad el bizantino despropósito de la asociación y disociación de conceptos y la palabrería amanerada. Exigíos a vosotros mismos y exigid a los demás la sencillez del enunciado claro...

No os limitéis a estudiar un pequeño ambiente después de otro; estudiad las estructuras sociales en que están organizados los ambientes... Tomad como tiempo vuestro todo el curso de la historia humana y situad dentro de ella las semanas, los años o las épocas que examinéis...

Daos cuenta de que... debéis evitar la arbitraria especialización de los departamentos académicos que hoy [es decir, en 1959] prevalecen...

Trabajad y revisad constantemente vuestras opiniones sobre los problemas de la historia, los problemas de la biografía y los problemas de la estructura social en que se cortan la biografía y la historia...

Sabed que el sentido humano de las cuestiones públicas debe revelarse relacionándolas con las inquietudes personales y con los problemas de la vida individual. Sabed que los problemas de la ciencia social, cuando se formulan adecuadamente, deben comprender inquietudes personales y cuestiones públicas, biografía e historia, y el ámbito de sus intrincadas relaciones (Mills, 1959, 233-236).

5.6.5. La credibilidad y las garantías de calidad. Las cuestiones éticas. El informe de investigación.

Las cuestiones sobre la credibilidad de la investigación interpretativa las he tratado en el epígrafe 1.2.9., por lo que aquí me voy a limitar a completar algunas ideas y a concretarlas en relación con la investigación realizada en Puntal.

Miles y Huberman (1984, 230-243) mencionan un amplio repertorio de tácticas para comprobar y confirmar los resultados. Menciono las que considero más relevantes, en función de mi estudio:

- * Permanecer en el campo tanto tiempo como sea posible.
- * Usar medidas no reactivas cuando sea posible.
- * Asegurarse de que los informantes conocen bien qué hace el investigador, cómo recogerá la información y qué hará con ella.
- * Evitar el sesgo de élite (o la llamada jerarquía de credibilidad), ampliando y diversificando el rango y posición de los informantes (por ejemplo, actores periféricos o que estuvieron en el campo en el pasado).
- * Evitar hacerse nativo, pasando tiempo fuera del campo y espaciando las visitas (retirada temporal).
- * Triangular con varios métodos de recogida de datos.
- * Mostrar las notas de campo a un segundo lector extraño al campo, para recoger sus apreciaciones.
- * Los datos de algunos informantes se pueden considerar mejores, por su capacidad reflexiva y analítica, por su conocimiento del campo o por otras razones.
- * Las circunstancias de la recogida de datos; se consideran datos más sólidos los que son recopilados: a) después de un contacto repetido, y no al principio de la estancia; b) de primera mano, y no de segunda mano; c) en forma de actividades y conductas observadas, y no meramente informadas o relatadas; d) con un investigador de campo que merezca confianza a los informantes, y no con un observador que suscite desconfianza; e) en ambientes informales, y no formales u oficiales; f) ofrecidos al investigador, y no meramente solicitados; g) en situaciones en que el sujeto se encuentra a solas con el observador, y no en presencia de otras personas.

Al haber enfocado mi investigación desde parámetros hermenéuticos, he entendido que uno de los principales criterios de credibilidad es el contraste con los informantes. Para ello, todos los entrevistados (a excepción de los alumnos, que autorizaron la publicidad del contenido de las entrevistas realizadas) han leído las transcripciones correspondientes a sus entrevistas. En los casos de Jaime y Coral, además, han leído la totalidad de sus respectivos estudios de casos etnográficos y biográficos. En algunos casos, ambos han formulado **precisiones y reelaboraciones** de los textos escritos por mí. Todas estas cuestiones las he incorporado al informe final.

Para contrastar mis propias interpretaciones de los casos estudiados, he contado con la **colaboración** de Antonio Correa, maestro y pedagogo, actualmente estudiante de Tercer Ciclo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Este colega ha leído la totalidad de las

notas de campo, así como los Anexos 1, 2, 3 y 4. Sobre todo este material ha formulado comentarios escritos, que me han servido en varios sentidos: a) como elementos de control y de **supervisión de mis propios criterios**, puesto que en bastantes casos este colega ha expuesto ideas, intuiciones e interpretaciones divergentes de las mías; b) como elementos de **ampliación de las temáticas** que aparecen en los textos revisados, al indicar aspectos tangenciales o al señalar las implicaciones de los asuntos mencionados; c) como elementos de **contraste** entre las ideas, experiencias y prácticas de los dos maestros y las ideas, experiencias y prácticas del propio comentarista. Después de haber leído yo los comentarios de Antonio Correa, he mantenido varias conversaciones con él para aclarar el sentido de algunos comentarios. Me ha parecido que este procedimiento ha enriquecido el resultado final, aunque me he encontrado con algunas limitaciones para poder incorporar una gran parte de las observaciones formuladas por este compañero.

La investigación de campo implica una serie de **problemas éticos** (cf. Santos Guerra, 1990a, 177-186; Deyhle, 1992; Punch, 1994; House, 1990; Smith, 1990b; Plummer, 1983, 161-167; Kemmis y McTaggart, 1987, 139-141; Taylor y Bogdan, 198, 94-99; Cook, 1976).

Según Cook (1976), existen prácticas cuestionables que implican a los participantes en la investigación; son éstas: implicar a personas en una investigación sin su conocimiento y consentimiento; obligar a la gente a participar; ocultar al participante la verdadera naturaleza de la investigación; engañar al participante en la investigación; inducir a los participantes a cometer actos que atenten contra su dignidad; violar el derecho a la autodeterminación, mediante el control de la conducta y el cambio del carácter; someter al participante a tensiones físicas o mentales; invadir la intimidad del participante; omitir un trato correcto para con los participantes y no mostrarles consideración y respeto.

Las responsabilidades con los participantes, una vez concluida la investigación, se refieren a: clarificación de la naturaleza de la investigación, comunicando el valor potencial del estudio y ofreciendo una a los participantes una opinión de las aportaciones que han realizado de la investigación; eliminación de las consecuencias nocivas; y mantenimiento del carácter anónimo y confidencial (cf. Cook, 1976).

Kemmis y McTaggart (1987, 139-141) sugieren una normas de procedimiento en los proyectos de investigación-acción, que resultan igualmente aplicables a los trabajos de campo: implicar a los participantes; negociar con las personas afectadas; informar sobre los progresos; obtener una autorización explícita antes de observar; obtener autorizaciones explícitas antes de examinar archivos, correspondencia u otra documentación; negociar las descripciones del trabajo de los participantes; obtener autorización explícita antes de utilizar citas; negociar los informes en los distintos niveles de difusión; y, por último, mantener el derecho de informar del estudio realizado.

Creo que en la investigación llevada a cabo en Puntal he cumplido las **normas éticas habituales** en trabajos sobre el terreno. En particular, he tratado de mantener el carácter anónimo de los participantes (para ello, he usado seudónimos para la totalidad de los participantes que acuden a Puntal). También he intentado entorpecer lo

menos posible el ritmo cotidiano del colegio. Siempre que se me ha pedido, o que lo he creído conveniente, he ayudado en diferentes tareas.

Por último, voy a aludir a los **tipos de informes de investigación** y a los temas relacionados con la **escritura etnográfica** (cf. Erickson, 1986, 281-289; Santos Guerra, 1990a, 137-141; Woods, 1986, 183-202; Hammersley y Atkinson, 1983, 227-252; Taylor y Bogdan, 1984, 179-187; Bogdan y Biklen, 1982, 171-190; Spradley, 1979, 204-216; Richardson, 1994, 516-529; Plummer, 1983, 122-134; Brodkey, 1987).

Según Yin (1984, cap. 6), las principales estructuras ilustrativas para la composición de un informe son éstas: a) lineales-narrativas, típicas de los informes publicados en forma de artículos en las revistas especializadas; b) comparativas: se trata de la repetición del mismo estudio de casos desde varias perspectivas diferentes; c) estructuras cronológicas: la secuencia de los capítulos sigue las fases inicial, intermedia y final de la historia del caso; d) estructuras de construcción de teoría: los diferentes capítulos siguen la lógica de la construcción de la teorías; e) estructuras de suspense: constituyen la inversión del enfoque analítico, dado que el resultado del estudio se presenta al principio, y luego se desarrolla una explicación del resultado obtenido; f) estructuras no secuenciadas, en las cuales resulta indiferente el orden de la exposición.

En opinión de Hammersley y Atkinson (1983, 227), "no hay lenguaje neutral, y tampoco una forma neutral de informar. El investigador reflexivo debe permanecer autoconsciente como autor, y no debe dar por sentado el estilo narrativo que elija". Estos dos autores se muestran muy sensibilizados ante el carácter netamente narrativo de la investigación de campo, puesto que ésta se ocupa de temas y argumentos.

Taylor y Bogdan (1984, cap. 7) exponen varias sugerencias en relación con la tarea de la escritura: antes de redactar, bosquejar las ideas; tener en cuenta el público al que se quiere llegar, adaptando el estilo y el contenido; ser conciso y directo; sustentar el escrito en ejemplos adecuados; hacer que colegas y amigos lean y comenten el texto. Los fallos más comunes de los primeros borradores suelen ser, según Woods (1986, cap. 8), los siguientes: a) sobreafirmación: dejarse llevar por el entusiasmo, sobredimensionar el caso; infraafirmación modestia infundada e incapacidad para percibir las posibilidades propias; utopismo, o estado imaginario de perfección ideal; desaliño, que supone demasiada libertad; exceso de celo, que conlleva demasiada planificación; y exceso de exactitud, es decir, pulcritud exagerada.

Erickson (1986) opina que el autor de un informe debe transmitir al lector los modos específicos en que se produjeron cambios en su opinión y en sus prácticas de recogida de datos a lo largo del estudio. El informe ha de ser inteligible, debe exponer las pruebas disponibles y aclarar de manera explícita la postura interpretativa del autor y los fundamentos teóricos y personales de dicha postura.

Una de las cuestiones importantes de la escritura se refiere a las posibles **audiencias** a las que va dirigido el informe. Strauss y Corbin (1990, 242-243) sugieren adaptar el contenido del estudio en función de las audiencias potenciales, como colegas,

prácticos y lectores legos. Por su parte, Erickson (1986) se refiere a cuatro tipos de audiencias: la comunidad científica, los planificadores, la comunidad de los profesionales de la actividad investigada y los miembros de la comunidad local.

En mi estudio, he tratado de situarme en **diferentes registros textuales** (por ejemplo, citas literales de los participantes, descripciones sobre actividades en el campo, interpretaciones mías sobre los casos estudiados, etc.). El informe, dado que se ha realizado con el fin de optar al título de Doctor, está pensado para que cumpla los **requisitos científicos y académicos** pertinentes, pero, a la vez, tiene como objetivo, **ofrecer a los participantes un retrato narrativo, sugerente y lo más claro posible, sobre el escenario educativo de Puntal y sobre los dos maestros** observados y entrevistados. Se trata de un equilibrio difícil, pero necesario en trabajos de este tipo.

Después de haber explicitado las coordenadas metodológicas del estudio, el siguiente capítulo se adentra en el escenario de la investigación, ofreciendo una descripción del colegio Puntal.

6. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: EL COLEGIO PUNTAL.;

6.0. INTRODUCCIÓN.

Una vez que he clarificado en el capítulo anterior el punto de partida de la investigación y el itinerario metodológico recorrido, es preciso que describa los rasgos principales de Puntal, el centro escolar en el que trabajan Jaime y Coral.

Para tratar de captar los aspectos que conforman el discurrir diario del centro creo que hay que prestar atención tanto a los eventos regulares y repetidos como a las circunstancias extraordinarias, que implican una alteración brusca de la vida del colegio. Por eso, el relato que presento alterna la descripción de momentos singulares con reflexiones de carácter más general y amplio.

Aunque el objetivo principal de mi trabajo no es el centro escolar en tanto que tal, pienso que se comprenderán mucho mejor los dos estudios de casos (de Jaime y de Coral) en el contexto de la dinámica viva y contradictoria de la institución escolar. Para ello, me concentro sucesivamente en algunos elementos importantes que configuran la realidad de Puntal: el origen y cultura del centro, el espacio físico, la dirección y el equipo directivo, las madres, los estudiantes, la portera, la sala de profesores y el patio de recreo como espacios interactivos, los encuentros personales, las fiestas y contactos con la comunidad, los problemas, y, por último, la situación actual del colegio.

Para ilustrar algunas cuestiones, me sirvo de citas procedentes de entrevistas con los participantes. A veces también hago uso de informaciones contrastadas

y validadas por los sujetos y obtenidas a través de charlas, lectura de documentos, comentarios informales, etc.

6.1. ORÍGENES, HISTORIA, TRADICIÓN Y CULTURA DE PUNTAL.

El colegio público Puntal se encuentra en Deba, localidad que dista entre 20 y 50 kms. de Sevilla capital. Se trata de un pueblo grande, que ha experimentado un fuerte desarrollo urbanístico y demográfico en las últimas décadas. Entre 1960 y 1995 Deba ha triplicado su población.

El colegio se encuentra ubicado junto a una amplia zona verde de titularidad municipal, que anteriormente constituyó una gran hacienda agrícola. Lo rodean diferentes edificios, como el Conservatorio Elemental de Música y otro colegio público llamado Lope. El centro escolar está situado en una zona amplia, entre casas y bloques de pisos más antiguos y construcciones adosadas de dos plantas de reciente creación.

El colegio Puntal desarrolló el primer año escolar completo en el curso 1987-1988. Para estudiar sus inicios, voy a acudir a los datos de una publicación escolar de junio de 1988 (fecha en que concluía, pues, el primer año del nuevo colegio), titulada **Nuestro barrio**. Fue coordinada por Coral y Francisco, y realizada en colaboración con los alumnos de 6º de EGB. El primer director de Puntal fue Jaime, que se encargó de la dirección los cursos 87/88 y 88/89. Jaime informa, en una entrevista de la mencionada publicación realizada por los alumnos de 6º curso de EGB, que el colegio funcionó, de manera parcial, desde el 9 de marzo de 1987 hasta final de junio de ese mismo año para evitar el desdoble del colegio Calderón. En este último centro trabajaron hasta el curso 86-87 una buena parte de los profesores actuales de Puntal, que se trasladaron, en grupo, al nuevo centro en septiembre de 1987, por desacuerdos ideológicos y pedagógicos con el resto de los profesores del Calderón. El propio Jaime me dijo, al comienzo de mi estancia en Puntal, que ellos son "los disidentes del Calderón".

En un cierto sentido, en esta investigación trato de este grupo de "disidentes", de su forma de pensar y de hacer la enseñanza. El grupo original que procedía del Calderón estaba compuesto por ocho personas: Coral, Francisco, Jaime, José y Luis (que continúan en el centro en el curso 95/96), A.P. (un maestro que marchó a un centro de Secundaria), L. (una maestra que se trasladó a otra provincia andaluza) y C.L. (un maestro que estuvo en comisión de servicio en un Centro de Profesores y que ha regresado a Puntal a comienzos del curso 95/96). A estos tres últimos no he llegado a conocerlos personalmente.

Este grupo de maestros no se encontraba a gusto en el colegio Calderón y aprovechó la creación de Puntal para pasar a este nuevo centro. Aunque los maestros tienen muchas cosas en común, desde la perspectiva actual piensan que no pudieron llevar a cabo los ambiciosos proyectos iniciales de trabajar en equipo. Francisco comenta a principios de 1995:

Debemos ser lo suficientemente críticos para decir que nosotros vinimos aquí con una idea que después no se ha cumplido... La idea nuestra de venirnos los ocho aquí [a Puntal] fue un planteamiento de innovación... Y la verdad es que hemos visto que eso es muy difícil, de hacer y de cumplir. Entonces, más o menos seguimos haciendo eso, pero en plan de reinos de taifas (**Francisco, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Antes de trasladarse al nuevo centro, los ocho maestros hicieron varias reuniones preparatorias, celebradas en casa de Coral y en una venta cercana. El propósito de estos encuentros era tratar de construir un proyecto educativo común. Desde la perspectiva actual, los profesores opinan que no han llegado a forjar ese proyecto con el que soñaban. Luis dice:

Yo creo que nunca tuvimos un proyecto educativo, nunca. Lo que pasa es que... esto es como la historia de los años 60... [risas de varios maestros]. Quiero decir que sí teníamos una cosa común, que era venirnos de un colegio que no nos gustaba en absoluto y con una gente que tampoco nos gustaba... Lo que era difícil es aunar a ocho personas tan diferentes, cada una con nuestra ideología... (**Luis, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Jaime es de la misma opinión y, al igual que Luis, define al grupo por su oposición a una visión funcionarial del trabajo docente:

Yo creo que nunca hemos puesto en pie lo que nos une. O sea, a nosotros lo que nos unía, creo yo, era lo que nos separaba de los demás. O sea, nosotros no estábamos de acuerdo, por ejemplo, por decirlo con una palabra, con lo de los funcionarios, porque en nuestro colegio funcionaba el funcionario [se refiere a la actitud de cumplir estrictamente el horario, sin más complicaciones]. Nosotros éramos, creo yo, y seguimos siendo, antifuncionarios (**Jaime, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Por su parte, José considera que las personas que componían el grupo eran muy diferentes:

El grupo era homogéneo porque había un enemigo común, vamos a llamarle enemigo entre comillas, ¿no?. Pero... somos un grupo muy diferente... Hay una amalgama. Éramos bastante heterogéneos... (**José, Entrevista al director, 7-12-94**).

El grupo que vino no tenía una base ni una práctica de trabajo en grupo... Siempre las expectativas son mayores que las realidades... (**José, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Entre los factores que dificultaron la cohesión del grupo, los maestros mencionan que el colegio Calderón funcionaba en dos turnos (una parte del profesorado trabajaba por la mañana y otra parte por la tarde) y que varias personas del grupo llevaban sólo dos años en el centro y, por tanto, no habían tenido tiempo de conocer bien al resto del colectivo. De todas formas, los maestros dicen que aunque no hayan puesto en práctica todo lo que pensaron en un principio, les unen muchas cosas. "Hay algo que nos une, y eso se nota. Hay un núcleo" (**José, Entrevista de grupo, 10-1-95**). En otra ocasión, José dice: "Hay un ambiente, un algo, una antigüedad, que se comparte" (**José, Entrevista al director, 7-12-94**).

José hace también una lectura sociológica de la evolución que han sufrido en los últimos diez años:

Yo creo que... es una evolución de la sociedad. Antes incluso hablábamos, por ejemplo, del propio estímulo de los niños por aprender. Cada vez hay menos estímulo por aprende. O sea, que es una cuestión social. Yo creo que el deterioro de la sociedad se está reflejando... (José, **Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Según José, uno de los rasgos que los definen es que se sienten profundamente liberales, en este sentido:

... Somos muy liberales, en el sentido liberal tradicional de la palabra. Es decir, la libertad del individuo prima, ... La famosa frase de "laissez faire, laissez passer", dejar hacer, dejar... eso sería lo que nos definiría a nosotros (José, **Entrevista al director, 7-12-94**).

Coral afirma que les caracteriza en especial la consideración y el respeto hacia los niños:

Yo creo que nos une también el darle esa importancia que le damos nosotros a los niños. En otros colegios no se la dan. O sea, nosotros yo creo que mimamos bastante al crío. Lo escuchamos bastante, yo creo que lo oímos mucho... Yo creo que consideramos que son nuestros hijos. Le damos el mismo tipo de educación que tú le darías a tu propio hijo. Y le riñes cuando le tienes que reñir, pero con las palabras adecuadas, y no lo estás ofendiendo (Coral, **Entrevista de grupo, 10-1-95**).

En opinión de Luis otro rasgo que comparten es el trato horizontal hacia los nuevos compañeros:

Pero lo más importante, creo yo [es]... que al compañero que ha venido, nunca le hemos dicho: "Tú eres el último. Ahí te quedas con las cosas y apáñatelas como puedas, sino que tú también tienes tus derechos"... ¡En otros colegios hay una jerarquía tan tremenda! (Luis, **Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Otras intervenciones de los maestros destacan el contar mucho con los padres (Jaime) y la idea de tolerancia (José).

En la entrevista que hicieron los alumnos de 6º a Jaime en 1988, se mencionan algunas cuestiones importantes para comprender los inicios del colegio. Uno de los temas preocupantes para los padres, alumnos y profesores de este centro aparece desde el principio, y sigue siendo de plena actualidad bastantes años después, como veremos más adelante. Se trata de los robos. Jaime dice:

"... Sólo se llevaron pequeñas cosas. Pero en casi todos los casos, además del material robado, han destrozado: cristales, puertas y cerraduras; parece que se han cebado con nuestro colegio, hemos tenido muy mala suerte; además de las pérdidas, es importante la mala imagen que da un centro destrozado y sin poder hacer prácticamente nada por remediar esto. Ahora se ha comenzado a colocar rejas en las ventanas de la planta baja y el Presidente del A.P.A. y otros padres han colocado un buen sistema de alarma que ha costado el Ayuntamiento, pero la mano de obra ha corrido a cargo de los padres.

Esperamos que con estas medidas no existan más problemas en cuanto a robos" (**Jaime, Entrevista en "Nuestro Barrio", publicación escolar de junio de 1988, p. 36).**

Otro elemento destacable de la entrevista al director es la mención a las salidas extraescolares, a las actividades lúdicas y festivas y a la relación con el entorno más inmediato. Por ejemplo, Jaime alude a las fiestas de Navidad, en las cuales se celebraron desayunos en los distintos ciclos, con la intervención masiva de los padres. Se llevó a cabo una campaña entre los alumnos, llamada "Mi colegio será verde", para cubrir de plantas los arriates del vestíbulo. También se celebró el Carnaval, con una gran participación de alumnos, padres y profesores. La colaboración con los padres es una idea que se reitera en este centro desde sus comienzos.

Hay que destacar la idea de participación. Por ejemplo, en la publicación que comento, aparece en una de sus páginas un plano del patio del colegio, y junto a él se puede leer:

"A cada niño del colegio se le dio una copia de este plano del patio de Recreo y en él hicieron propuestas sobre su organización, para que en años posteriores, las ideas seleccionadas se vayan llevando a cabo: huerto escolar, bancos, foso de longitud, zonas de juegos infantiles, arriates, murales, etc. Todo esto se intentará realizar con el esfuerzo de todos: alumnos, padres, profesores y Ayuntamiento" (**Nuestro Barrio, p. 36).**

En esta monografía escolar aparece también reflejado un modo peculiar de enfocar el aprendizaje de los estudiantes, ligado a los métodos activos y al uso de recursos de carácter investigativo. Al justificar el trabajo realizado, Coral y Francisco escriben en el "Prólogo":

"La idea de buscar como unidad temática EL BARRIO surgió con el objetivo de intentar acercar lo más posible la realidad circundante al niño, haciendo un estudio del medio que le rodea.

En cuanto a la elaboración, redacción, confección e ilustración de este monográfico, ha corrido a cargo de todos los miembros de la Comunidad Educativa, aunque el papel activo ha correspondido primordialmente al alumnado, limitando la función del profesorado a la coordinación, ayuda y documentación.

Las técnicas de trabajo empleadas han sido muy variadas: encuestas, entrevistas, toma de fotografías, elaboración de planos, gráficos estadísticos, observación e investigación directas"(**Coral y Francisco, "Prólogo" a Nuestro Barrio, p. 1).**

El librito aborda también la situación e historia de Deba, el origen del barrio de los alumnos, los servicios públicos del barrio, la medición del ruido en la zona, la opinión de la constructora del barrio, el parecer del Ayuntamiento a través de una entrevista al Teniente de Alcalde de Servicios y Urbanismo, la opinión de la A.P.A., el estudio de los edificios más destacados de la zona, diferentes planos del centro y del barrio, pasatiempos, un itinerario botánico sobre los jardines colindantes con el colegio (realizado por Coral) y una encuesta a los vecinos.

Precisamente a través de esta encuesta obtenemos algunos datos sobre las características de las familias de la zona. La mayoría de estas familias vivía en Deba, en

lugares próximos a las nuevas construcciones (edificadas, como el colegio, en una antigua zona de huertas; se trata de casas adosadas, con patio y jardín) que han comprado después de parecerles viviendas más adecuadas que las que habitaban anteriormente. Mas de la mitad de las familias tienen dos o tres hijos, y el 15% no tienen ninguno. Las madres son en su mayor parte amas de casa, preferentemente con estudios primarios; entre los padres, el nivel educativo es, en general, mayor. El nivel social es medio. El 100% dispone de frigorífico, lavadora y televisor; el 90% posee coche; casi la mitad tiene video y una de cada tres ha adquirido un ordenador. Para situar mejor estas cifras, recuerdo que se refieren a junio de 1988. A finales de 1995, José consideraba que la clase social del alumnado es media-media o media-baja, aunque el centro no dispone de datos sociológicos sobre el perfil de las familias de la zona. Según el director, los padres se caracterizan por una mentalidad burguesa de la educación y de la sociedad (**José, Entrevista al director, 5-12-95**). José también informa que entre todo el alumnado sólo hay dos o tres familias de pobreza absoluta. El paro empieza a ser más preocupante que en años anteriores.

En este colegio, la apretada historia desde 1987 hasta el momento actual está centrada en torno a la idea de hacer una escuela abierta, renovadora y participativa, en contacto con el medio ambiente local, en la cual los profesores tengan la posibilidad de llevar a cabo, en un buen clima de relaciones humanas, sus iniciativas pedagógicas. De todas formas, al no haber cuajado la idea del trabajo en equipo que tenían los maestros en un principio, estas iniciativas suelen tener un carácter muchas veces coyuntural, espontáneo e individual o de pequeño grupo. José manifiesta que resulta difícil trabajar en grupo en un centro que sólo tiene un grupo de alumnos de cada nivel, porque el trabajo colectivo suele hacerse, sobre todo, con los compañeros del mismo nivel. De todas formas, el centro ha promovido varios Seminarios Permanentes en los últimos años y ha participado en Proyectos de innovación pedagógica (el huerto, las nuevas tecnologías, etc.). Estas actividades han sido un elemento fundamental en la dinamización del colegio y un medio para adquirir material audiovisual y de otro tipo. A pesar de lo pequeño del centro, el material con el que cuenta es aceptable y se encuentra dispuesto para el uso.

En la mayor parte de las conversaciones y entrevistas que he mantenido con las personas de Puntal ha aparecido el contraste entre este centro y el colegio colindante, Lope. La portera manifiesta que en Lope se castiga más a los niños. Una de las madres que dirige la A.P.A. afirma sobre este punto:

¡Uy!. [Puntal y Lope] son dos polos totalmente diferentes. Es que en Lope es otra historia. Es un colegio... las excursiones, por ejemplo, nulas. O sea, ahí no sale el niño de excursión para nada. Yo tengo amigas en el Lope y es totalmente diferente a este colegio. Y es que es... el blanco y el negro(**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

Los estudiantes, las madres y los profesores de Puntal coinciden en que en el colegio Lope no se hacen excursiones, existe una disciplina más férrea, se da una orientación católica en algunos aspectos de la vida del centro y (esto lo dice Luis, sindicalista de USTEA) los profesores nunca van a la huelga. Según Coral, entre los profesores del colegio Lope hay varios que son del Opus Dei. Algunos viven cerca de Coral. La maestra se queda perpleja al comprobar que los vecinos de los maestros del Lope

les hablan a éstos de usted. Este contraste tan acusado entre los dos centros es vivido por todos los miembros de la comunidad educativa. Una parte de los padres envía a sus hijos a Puntal porque no quieren que acudan al colegio Lope. Supongo que tal vez ocurra lo mismo al contrario, pero no tengo elementos de juicio para afirmarlo. Según José, en Lope se da más importancia a la campaña de Cáritas, y en Puntal se distribuye la información de Cáritas, pero se atribuye más relevancia a campañas de ayuda humanitaria como la de Cuba.

6.2. EL COLEGIO COMO ESPACIO FÍSICO.

El entorno exterior del centro está constituido por zonas verdes y una pequeña pista para patinar. Frente al edificio, el paisaje muestra calles con casas adosadas de dos plantas, en las cuales vive una parte del alumnado. Otros niños acuden desde lugares más lejanos, situados a 15 ó 20 minutos a pie.

El edificio tiene dos plantas. En la baja, hay un amplio espacio central de forma rectangular, en torno al cual se sitúan cuatro aulas (dos de Preescolar y dos de Primer Ciclo de Primaria), los servicios, la biblioteca, la sala de usos múltiples, el almacén de material deportivo, el aula de integración. En un lateral del vestíbulo, un pequeño pasillo da acceso a una zona en la que se encuentra el despacho de dirección, un pequeño almacén, una salita con una mesa de camilla, los servicios de los profesores, la sala de radio y de material audiovisual, y la sala de profesores.

De este gran espacio central de la planta baja, arrancan dos escaleras, una a izquierda y otra a derecha, que desembocan en la primera planta. En ésta, encontramos las aulas de 3º a 8º, el laboratorio, el gimnasio y los servicios.

El estado de conservación del edificio es bastante bueno, aunque hace varios años hubo que reparar varias grietas y reforzar algunos elementos de la estructura. Junto a las dos escaleras, en la planta baja, hay unos arriates con una frondosa vegetación, que cuida Rosa, la portera. A veces también se ve a Coral muy pendiente del cuidado de las plantas, quitando hojas secas o riñendo a los niños que se meten en los arriates para coger algo que han visto en ellos o que se les ha caído bajando la escalera. Además, he observado que bastantes profesores prestan atención al buen cuidado de las plantas y, en general, del edificio.

Una cosa que llamó mi atención desde el inicio de mi estancia en el campo, es que el colegio tiene aire acondicionado, elemento que parece muy conveniente teniendo en cuenta nuestro clima, pero del que carecen la inmensa mayoría de los colegios. Recuerdo que le comenté a Coral (pues fue en su clase cuando advertí la existencia de los conductos del aire acondicionado) que yo nunca había visto un colegio público con aire. Con el paso del tiempo me he dado cuenta que esta cuestión acarrea problemas. Por ejemplo, los conductos del aire están muy sucios y José repetidamente escribe oficios al

Ayuntamiento para que encargue o autorice la limpieza. En otras ocasiones, se ha averiado la instalación y no ha sido reparada durante largo tiempo.

Hay que tener en cuenta que este colegio fue, como decía el Sr. Teniente de Alcalde de Servicios y Urbanismo en 1988, el primer centro educativo de Deba proyectado y dirigido técnicamente por el Ayuntamiento y no por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia (**Nuestro Barrio**, 22-24), y tal vez este hecho explique algunas de sus características más llamativas.

6.3. LA DIRECCIÓN Y EL EQUIPO DIRECTIVO.

Como queda dicho anteriormente, su primer director, por un período de dos años, fue Jaime. Después, durante cuatro cursos, desde el 89-90 al 92-93, la directora fue Coral. En el curso 93-94 la dirección ha correspondido a José, que continúa como director en el curso 95-96.

El cargo de director, en este colegio, tiene poca relación con los elementos de control y de autoridad que a veces se asocian al cargo. Esto tal vez se debe a la cohesión que aparenta tener el grupo, en el cual (a diferencia de otros centros públicos) no existen subgrupos enfrentados a nivel ideológico o pedagógico, a que se trata sólo de trece profesores y a la ideología de la mayor parte del personal docente, que concibe la dirección como un instrumento más de carácter de coordinación y pedagógico que jerárquico y controlador.

El equipo directivo del curso 93-94 ha estado compuesto por José como director, Luis como jefe de estudios y Manuel como secretario. Éste último dejó la secretaría porque pensó que era perjudicial para sus alumnos de Preescolar que él abandonara el aula varias horas por semana. También parece haber influido en su decisión el que no se cubran con substitutos las bajas y ausencias del profesorado, puesto que esto perjudicó a sus alumnos. José nombró secretaria a comienzos del curso 94-95 a Raquel. En el curso 95-96 continúan en el equipo directivo José, Luis y Raquel. Dadas las reducidas dimensiones de la plantilla del centro, una forma gráfica de describir a este grupo es afirmar que el equipo directivo (que suele discutir cualquier incidencia entre sus componentes, bien para decidir y ejecutar, bien para llevar el asunto al Claustro o al Consejo Escolar) está compuesto por una cuarta parte de los efectivos docentes. Las distancias entre una supuesta cúspide que decide y el resto del personal aquí no existen, tanto por ser pocas personas, como, y sobre todo, por tener una relativa coincidencia sobre los temas educativos.

El centro carece de personal administrativo, por lo que el equipo directivo debe realizar todas las tareas burocráticas y administrativas, como la recepción y el envío de correspondencia tanto oficial como no oficial, la cumplimentación de datos y estadísticas, la elaboración de horarios y listas de clase, el envío al profesorado de notas

informativas, la contabilidad, el control de la fotocopidora, la matriculación de alumnos, las certificaciones de todo tipo, las tareas mecánicas derivadas de las actividades de evaluación y muchas más tareas. Según José, "los centros deberían de tener un administrativo, si quieren que el director dirija algo... Yo creo que todo es una falacia..." (José, **Entrevista al director, 7-12-94**).

Tal vez sea interesante describir las tareas llevadas a cabo por el Director en una jornada normal. Para ello, me limitaré a comentar qué ocurrió en el Despacho de Dirección, entre las nueve y las diez de la mañana, el día 22 de marzo de 1994. Aunque los acontecimientos de ese día no son representativos de una jornada habitual, sí resultan muy ilustrativos. "La jornada -dice José- comienza hoy tranquila, porque ayer fue martes y por la tarde pusimos las notas del segundo trimestre" (**Notas de campo, 22-3-94**). Esta frase me ha llamado mucho la atención posteriormente, pues la descripción de la primera hora de la jornada del director me hace dudar sobre lo razonable de la previsión que realizó.

La primera preocupación de José consiste en comprobar la llegada del autobús que debe llevar a las 9,15 horas a un grupo de alumnos al Teatro Maestranza, a Sevilla capital. Como no acaba de venir, llama a la empresa. Finalmente, el autobús llega y, aunque algo tarde, los alumnos viajan para Sevilla. José siente un gran alivio.

Después, me comenta que han llegado los certificados de escolaridad, procedentes de la Delegación Provincial, por lo cual hay que registrarlos en el libro oficial correspondiente. Necesita un sello para el reverso de los certificados, pero no sabe nada sobre este tema (es el primer año que está de director). Por ello, marcha a la clase de Coral, para informarse sobre este asunto. Coral dice que no tienen el sello en cuestión, y que otros años se lo traía ella prestado del colegio en el que trabaja su marido, aunque había que ponerle un trozo de fixo, para ocultar el nombre del otro colegio. Después de escuchar el relato completo sobre el sello. José decide que lo mejor es encargar un sello propio a una imprenta. Entre tanto, hay que diligenciar los certificados que están sobre la mesa. Para ello, llama al colegio Lope para que le presten el sello, que después recogerá el jefe de estudios.

Posteriormente, intenta resolver la duda que tiene sobre el modo correcto para justificar el dinero ingresado al colegio con motivo de un Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia. En realidad, lo que pretende resolver es la compra de una nueva fotocopidora, porque la que tiene el centro ya no está operativa. Pero el colegio no tiene autonomía financiera, por lo que no puede invertir en la adquisición de una nueva. Consulta la **Guía informativa. Instrucciones sobre gastos de funcionamiento de Centro Públicos Docentes no universitarios**, editada por la mencionada Consejería, pero no encuentra la respuesta a sus dudas. Así pues, llama al Inspector por teléfono (anotando el número de pasos de cada llamada, porque todas las llamadas, excepto las oficiales, son abonadas por quienes las realizan) para hacerle esta consulta, pero el Inspector está reunido y no puede atenderle. Le ponen con el Negociado de Gestión Económica. Después, habla con el Servicio de Equipamientos y con el Servicio de Centros. José está completamente perplejo, y no logra resolver sus dudas. Como unas consultas contradicen a otras, exclama: "Me han confundido en la llamada anterior" (**Notas**

de campo, 22-3-94). Al parecer tendrá que dirigir un oficio, solicitando la fotocopidora, al Delegado Provincial de Educación. Antes ya realizó esta solicitud, pero la dirigió al Inspector porque así se lo indicaron en la Delegación. Redacta, pues, la carta destinada al Delegado, rellena el sobre y le pone los sellos. Después, la anota en el libro de registros de salida.

Como la vía "oficial" para conseguir la fotocopidora no le produce a José (ni al resto de sus compañeros) excesiva confianza, sobre todo porque el envío puede demorarse bastante, me pregunta si es conveniente pedir dinero a los padres, a través de la APA, para que aporten lo que crean conveniente, de cara a la compra de la fotocopidora. Este es un tema que ya han discutido en el colegio entre los maestros. José me pregunta: "¿Cómo se podría redactar la cuestión para que no resulte demasiado molesta?" (**Notas de campo, 22-3-94**). Por mi parte, pienso que no debo entrar en este asunto y, además, no se me ocurre qué forma debe tener el escrito referido.

Mientras José sigue cavilando sobre esta cuestión, dan las diez de la mañana, y debe de marcharse a dar clase. En el pasillo, le esperan dos mujeres, que intentan comentarle algún asunto, pero él les que no tiene tiempo. Se marcha hacia la primera planta del edificio y entra en una de las aulas de Segunda Etapa. Después, me quedo pensando cómo es posible que hayan sucedido tantas cosas en algo menos de una hora. Debo aclarar que la Delegación envió una fotocopidora algún siete meses más tarde. Creo que este hecho provocó uno de los momentos de mayor alegría de José como director de Puntal.

6.4. LOS PROFESORES.

Ideológicamente, la mayor parte de los profesores de Puntal que procedían del colegio Calderón adopta posiciones políticas y sindicales de izquierda (por ejemplo, Jaime milita en Izquierda Unida; Luis es un miembro activo del sindicato asambleario USTEA; Coral tiene simpatías hacia Los Verdes), aunque esto no tiene un reflejo directo, pienso yo, en la docencia que llevan a cabo. Aunque se les ha llamado "rojos" y "comunistas", José aclara que también había cristianos entre los que vinieron a Puntal. La edad del grupo de profesores procedente del colegio Calderón oscila entre los 40 y 45 años, con una experiencia docente en torno a los 20 años. Se trata, pues, de un profesorado maduro, nacido en torno a los años 50 y que comenzó el ejercicio docente en la época de la transición democrática. Una parte de los profesores (por ejemplo, José, Coral, Brígida) tienen cónyuges que se dedican a la enseñanza.

Según José, las lecturas pedagógicas no son un elemento muy característico de los profesores de Puntal. José afirma que ahora, al ejercer de director, tiene que leer más documentos pedagógicos, para poder enterarse del tema de la reforma. En general, los maestros prefieren lecturas no pedagógicas.

A pesar de tratarse de un grupo de maestros sensible a las innovaciones pedagógicas, en Puntal se vive de espaldas a la Reforma de la enseñanza promovida por la Admón. Francisco dice: "Yo, de la Reforma lo tengo muy claro: que mientras no se la crean ellos, cómo nos la vamos a crear nosotros" (**Francisco, Entrevista de grupo, 10-1-9**). Luis es aún más contundente: "La Reforma no se la cree, vamos, ni la mujer del ministro" (**Luis, Entrevista de grupo, 10-1-95**). Coral resume así la cuestión: "Simplemente al profesor le han cambiado el libro de texto, y le han dicho: Ahora lleva éste. Y ya está" (**Coral, Entrevista de grupo, 10-1-95**). Coral cree que su generación sí está por el cambio, pero la anterior y la posterior, no:

Esta generación nuestra estamos predispuestos a cambiar, pero los que vienen detrás y los mayores no. Entonces, yo no sé qué innovación o qué reforma va a ser (**Coral, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Sobre la formación permanente, los maestros suelen quejarse de que los cursos y actividades de los Centros de Profesores son demasiado teóricos y que están muy alejados de la práctica educativa. En todas estas opiniones sobre la Reforma y la formación creo que influyen, entre otros factores, las reacciones unánimemente negativas de los profesores hacia la Administración educativa.

La actividad de los profesores en el centro tiene una parte lectiva y otra no lectiva. Sobre la actividad propiamente escolar no voy a entrar aquí, puesto que desarrollo esta cuestión en la tercera parte de la investigación, al comentar la práctica educativa de Jaime y de Coral.

La actividad no lectiva se desarrolla a lo largo de la tarde del martes, entre las cuatro y las siete de la tarde. Para completar este horario, los profesores dedican el último jueves de cada mes a la reunión oficial del Claustro. De todas formas, suele haber más reuniones de las previstas o surgen situaciones que requieren acudir al centro por la tarde.

En la tarde de los martes, los docentes preparan material pedagógico, se reúnen por ciclos y atienden, en la última de las tres horas referidas, a los padres de alumnos, que más bien suelen ser madres (de ahí que a veces diga José que en vez de A.P.A., debería llamarse A.M.A.: Asociación de Madres de Alumnos). En todo caso, una cosa es la programación prevista y otra la realidad de cada martes. Diferentes incidencias alteran los contenidos de la exclusiva. Algunas veces se trata de cursos a los que asisten los maestros, que suelen realizar varios cada año. Otras veces, la preparación de las actividades festivas o de las campañas escolares promovidas por el Ayuntamiento de la localidad alteran el contenido de las actividades previstas. En unos períodos del curso parece haber una gran actividad en la tarde de los martes y en otros existe un ritmo de trabajo más relajado.

La tarde de los martes normalmente la tenía ocupada con las clases de la Facultad. Por ello, me ha sido muy difícil acudir al centro en ese horario. Cuando lo he hecho, he debido anular las clases con mis alumnos, y sólo he acudido a esta medida en

varias ocasiones. Una de las tardes que he visitado el colegio en el horario de exclusiva, el 12 de abril de 1994, he observado un ambiente distendido en la sala de profesores. Una tercera parte de los profesores, aproximadamente, estaban ausentes, por diferentes motivos: realización de cursos, enfermedad y citas médicas. Los maestros realizaban tareas de carácter individual o bien conversaban, sobre diversos temas, no siempre de carácter pedagógico. Hablé por un buen espacio con Jaime. También observé a Coral, que no estaba en la sala de profesores, sino en una tutoría cercana. Me acerqué y comprobé que corregía "dominós matemáticos". Se trataba de dominós realizados por los alumnos de su tutoría de 7º curso, pero en vez de aparecer las cifras normales del juego -del cero al seis-, los niños deben sustituir cada cifra por una operación o ecuación matemática que, una vez resuelta, sea igual al número al que sustituye. Como son treinta los estudiantes de 7º, debe corregir y calificar otros tantos dominós. Le ayudé durante media hora, y, bajo su supervisión, corregí varios de ellos, pero la tarea me resultó agotadora. Cada uno de los dominós tiene 56 operaciones, y como son treinta alumnos, la tarea correctora y calificadora (Coral valora también la limpieza y la presentación) requiere bastante tiempo. Coral aprovechaba la tarde del martes para continuar esta tarea, a la que ya había dedicado algún tiempo en su casa.

En la parte final de la exclusiva, algunas madres acuden al colegio, y los diferentes maestros las reciben de manera privada.

Como he dicho anteriormente, todos los jueves finales de mes, se realiza una reunión del Claustro de profesores.

6.5. LAS MADRES, LOS PADRES Y LOS ESTUDIANTES.

La participación de los padres (suelen ser madres) en el colegio parece fluida, aunque existen quejas de los profesores y de las dos madres que dirigen la A.P.A. debido a que son pocas las personas que colaboran. Las reuniones de los Consejos Escolares no suelen tener los conflictos que son tan habituales en otros centros públicos, en los cuales muchas veces la A.P.A. y los profesores mantienen criterios enfrentados sobre un buen número de temas. En este colegio, los padres parecen estar satisfechos con la tarea que desarrollan los maestros, en particular con el grupo de los definitivos, a los que conocen desde hace años. La disposición del núcleo de padres y madres que conforma la A.P.A. es positiva de cara a la organización de fiestas en el centro y de salidas fuera del mismo. Cuando hay salidas en autobús (lo cual es muy frecuente), las madres ayudan a los maestros a mantener el orden, a controlar el acceso a los lugares que se visitan y, en algunos casos, a contar a los alumnos. Lo normal es que las madres hablen de tú a los maestros, al igual, por otra parte, que hacen los alumnos de todos los cursos.

Una forma de reconocimiento por parte del centro de la importancia de los

padres que he observado durante mi estancia en el campo ha sido la Primera Exposición de Trabajos Artísticos, "realizados por los/as padres/madres de los/as alumnos/as de este Centro" (**Carta informativa del Claustro y la A.P.A.**). La exposición se realizó como una actividad conmemorativa del Día de Andalucía y se llevó a cabo entre el 22 y el 25 de febrero de 1994. El horario de visitas era por la mañana, entre las 11 y 14 horas; y también las tardes de martes y jueves. Se celebró en la Sala de usos múltiples. Visité la exposición en varios momentos diferentes: solo, como encargado de un grupo de estudiantes y con padres y profesores. Me quedé maravillado del ingenio y calidad artísticos que tenían muchas de las obras expuestas.

Otras veces son los mismos padres y madres los que organizan, por iniciativa propia, diferentes actividades, como las realizadas a lo largo de la semana del 23 al 27 de mayo de 1994, dentro de la Campaña de Salud Buco-dental, y que incluyó: exposición de trabajos de los niños, que se podía visitar por las tardes; la puesta en escena de una obra de teatro, dirigida por los padres e interpretada por estudiantes de 5º y de otros cursos, que fue representada a las siete de la tarde; juegos; y un desayuno sano, compuesto por pan mantequilla, leche y fruta. Para anunciar la exposición y la representación teatral, se realizó un cartel, tamaño DIN A3, que fue reproducido y colocado en el colegio y fuera de él. La obra de teatro tuvo lugar el jueves, 26 de mayo de 1994, a las siete de la tarde.

Personalmente no he tenido mucho contacto con los miembros de la A.P.A. y no los he observado en reuniones formales, ni de la Asociación ni del Consejo Escolar. Pero me pareció conveniente recabar su punto de vista sobre Puntal. Las dos madres que se destacan por su actividad como representantes de la A.P.A. se llaman Carmen (puesto que su nombre es el mismo y dado que sus opiniones coinciden plenamente, no he diferenciado las intervenciones de una y otra en las transcripciones que cito a continuación).

Al comienzo del curso 94-95, la A.P.A. tenía 50 miembros (en total había ese curso 285 alumnos), que pagaban una cuota anual de mil pesetas. Anteriormente, entre los años 1989 y 1991 la Asociación se disolvió, y fue refundada en el curso 91-92. Las dos madres se quejan de la escasa participación de los padres en el centro. Incluso la propia directiva de la A.P.A., compuesta por seis personas, no puede funcionar de manera regular, porque tres de estas personas tienen hijos pequeños y no pueden acudir a las reuniones. Por eso, siempre son los mismos padres los que participan en la vida del centro:

Bueno, llega un momento en que tú dices: es que no puedo más... O sea, los que no colaboran, no colaboran, y a esos les importa tres pitos todo. Pero al que colabora, lo queman. Lo queman porque: para el desayuno, para las excursiones, para las fiestas, para los disfraces, para encuadernar, para plastificar, todo (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

Pero la mayoría de los padres carecen de interés y de dedicación al colegio:

... Hemos hecho algunas cosas para atraer a los padres. Y la verdad es que los padres no tienen interés. Hay una falta grandísima de interés de los padres... Hay una relajación, pero en todo. Es que no se molestan ni en venir a protestar (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

Entre las actividades más importantes promovidas por los padres en el curso 93-94 destacan la Campaña de higiene buco-dental ya referida antes. Por otra parte, todos los años organizan actividades extraescolares dirigidas a los alumnos. En el curso 94-95 se estaban realizando tres: sevillanas, inglés (en dos niveles) y teatro. También se ofertó patinaje, pero no hubo suficiente demanda.

Sobre la participación institucional de los padres en el centro escolar, las dirigentes de la A.P.A. se muestran escépticas:

Cero... Pasa un poco como que el A.P.A. no se tiene muy en cuenta... Yo la sensación que tengo, ahora mismo, que el año pasado y este año [alude a los cursos 93-94 y 94-95]... es que el colegio va por una parte y el A.P.A. va por otra parte... Tenemos problemas... El año pasado tuvimos dificultades por malos entendimientos a causa de las actividades extraescolares... (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

Las dos madres se lamentan de que se tienda a reducir la función educativa de los padres en el colegio:

Yo pienso que la función del A.P.A. no es sólo poner unas actividades extraescolares ni ir a la Delegación cuando falta un maestro ni ir a Cejudo [concejal de Deba, encargado del Área de Educación] cuando se mean o hay cristales. También para eso. Pero también para otras cosas que están más en relación con la educación de los niños. Que ahí, cero. Ahí, nada (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

No obstante, las madres valoran muchos elementos de Puntal. Por ejemplo, una de las dos madres afirma que escolarizó a sus hijos en este centro porque vio que "la dinámica era buena" (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

Desde Preescolar ya se lleva una educación diferente a muchos colegios. Porque aquí los comentarios de la gente de la calle, o sea de los padres... se quejan de este colegio mucho: que si este colegio hace muchas excursiones, que si este colegio en Preescolar no enseña a los niños a leer y a escribir... Eso para mucha gente es negativo, pero para mí es positivo (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

La impresión de las dos madres es que el impulso participativo y renovador de Puntal se ha perdido en los últimos años. Por ejemplo, el ambiente de colaboración entre padres y profesores se está perdiendo en parte (las madres recuerdan las celebraciones de Navidad, en las cuales los padres pasaban por las clases cantando villancicos).

... Con el tiempo se está... ¿cómo te digo la palabra?, se están perdiendo muchas cosas de las que yo veía positivas. Yo creo que no hay la misma armonía que había al principio... Había más armonía y más unión. Era otra cosa... En el ambiente se ve un poco como de que hay un malestar, yo no sé cuál. Pero se ve un ambiente raro (**Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94**).

¿Qué habría que hacer para volver a recuperar ese espíritu que las dos

madres creen que se está perdiendo?:

Yo creo que más armonía, ¿no?, entre todos, lo mismo padres, que profesores, que todos... Por parte del profesorado, yo pienso que más comunicación... Y por supuesto, más diálogo, más diálogo (Carmen, Entrevista a la Junta Directiva de la A.P.A., 22-11-94).

En esta institución, los estudiantes parecen ser muy importantes. La relación de éstos con sus profesores es cálida y cercana. Los profesores no quieren que se les llame de don, como ya me advirtió Coral después de que yo hablara por vez primera con sus alumnos, y les dijera que venía de "la clase de Don Francisco". El tuteo hacia los docentes es la norma habitual. El hecho de que la mayoría de los maestros lleve ejerciendo en este centro desde el comienzo de sus actividades hace que los niños conozcan bien a sus tutores. Parece haber una buena confianza hacia los alumnos, en términos generales. Los estudiantes son enviados por los profesores, durante el horario de clases, a realizar fotocopias, a por material a la biblioteca, etc. Se trata de un colegio con unas fronteras débiles entre el aula y el resto del edificio (así como unas fronteras débiles, por otra parte, entre la institución y el ambiente exterior). Los "parvulitos", como suele llamarse en el colegio a los alumnos de Preescolar, por ejemplo, dibujan ténpera sentados o tumbados sobre el suelo, en el vestíbulo de la planta baja. Los niños de 1º y 2º, y también de otros cursos, realizan grandes murales sobre papel continuo, que colocan en las paredes exteriores de las aulas, sobre todo con motivo de las numerosas fiestas que se celebran y de las campañas escolares municipales. Así, dibujan una gran caseta de Feria, con motivo de las fiestas de Deba. En otra ocasión, se trata de la Campaña de salud buco-dental planificada por el municipio.

Resulta habitual ver a estudiantes de Segunda Etapa en la sala de la radio (una pequeña dependencia de la planta baja del centro, junto a la sala de profesores, en la que está instalado el **Proyecto de Nuevas Tecnologías**, subvencionado por la Consejería para realizar actividades de radio escolar), solos, preparando algún programa, tanto en la hora del recreo como en momentos en que hay clases. Los maestros confían en que los alumnos cuidarán el material radiofónico instalado, aunque también es cierto que suelen ofrecerse para estas tareas los estudiantes más responsables y motivados hacia la escuela. Durante el curso 94-95, todos los alumnos, desde los preescolares de cuatro años hasta los más mayores de 8º de EGB, han podido acudir, en turnos de seis alumnos, a la sala de radio para trabajar dos módulos: el de radio y el de laboratorio. En la sala de radio se han producido varios programas, que han sido emitidos en F.M. en enero y febrero de 1995, a través de la emisora de otro colegio de Deba. Estos programas trataban de la Navidad, los dinosaurios, los alimentos, el parque, el SIDA, teatro leído y un cuento.

En el horario de recreo, durante media hora, los alumnos salen al patio, un espacio rectangular con una pista cementada con dos porterías y canastas de baloncesto. Más alejada del edificio, existe una zona de tierra, un invernadero usado por alumnos de una Escuela-taller municipal y una zona de huerto, cultivado por maestros y estudiantes del Puntal (en uno de los asaltos al centro, el huerto fue literalmente destrozado. Coral abandonó el cuidado del huerto y lo comentó a sus alumnos). El patio tiene plantados un buen número de árboles. Coral se muestra muy preocupada por el cuidado de los árboles, y algunas veces realiza con sus alumnos tareas de mantenimiento y mejora de la arboleda y

de las plantas del patio. Existe también, en una esquina del patio, y pegada a un lateral del edificio, una zona acotada, con algunos columpios, destinada a los niños de cuatro y de cinco años.

Durante mi presencia en Puntal no he observado castigos humillantes hacia los alumnos o situaciones de tensión importantes entre profesores y alumnos. En una ocasión he visto que algún estudiante ha tenido que hacer copias de la misma frase. En otras ocasiones, muy escasas, algunos alumnos permanecen castigados sin ir al recreo, normalmente cerca de la zona de la sala de profesores o en la clase respectiva. A algún alumno lo he visto en alguna ocasión castigado de pie, en una esquina del aula. En otra ocasión, un alumno de Francisco robó, durante el recreo, dos paquetes de patatas fritas que tenían a la venta los alumnos de 8º. El alumno se negaba reiteradamente a devolver el botín, y Francisco, con energía, pero a la vez tratando de ganarse al alumno, le obligó a restituir los paquetes a sus legítimos dueños.

Con motivo de las celebraciones deportivas del final del curso 93-94, una parte de los alumnos de Segunda Etapa de EGB aludía de manera ostensible a algunos profesores presentes (y, por cierto, también al investigador) con diferentes motes. Estas situaciones se repiten, en casos muy contados, durante los trayectos en autobús los días de que hay salidas fuera del centro. En general, el control de los alumnos y los problemas de disciplina no son asuntos importantes en Puntal.

A veces, los antiguos alumnos acuden a Puntal para charlar con los profesores (sobre todo con los que les dieron clase en los últimos cursos de la EGB). Los maestros reciben muy contentos estas visitas (por ejemplo, en los días finales del curso, o cuando hacen huelga en la Enseñanza Secundaria los visitantes) y creo que hasta presumen un poco de ellas. También obtienen de ellas una energía que, como en el caso de José, parece ayudarles a seguir enfrentándose con entusiasmo a la tarea docente:

Lo que me quita la depresión [alude al desánimo en la profesión] es como ayer, cuando viene Carvajal [se refiere a un antiguo alumno, que volvió el día anterior a Puntal], o alguien de esos, y te dice: hombre, no sé qué... Es lo que realmente sí te hace seguir (**José, Entrevista de grupo, 10-1-95**; por cierto, que en Jackson, 1968, he encontrado una frase de un profesor norteamericano, que contiene la misma idea e incluso expresada en términos muy parecidos; comentario del investigador).

6.6. LA PORTERA.

Rosa, la portera, constituye un elemento fundamental del colegio (sobre los porteros de colegio, cf. Pérez Ríos, 1987). Trabaja en él desde que abrió sus puertas y ha vivido los problemas y las dificultades de todos estos años. Antes de trabajar en Puntal lo hizo en el colegio Lope como cocinera durante catorce años. La portera recuerda los meses iniciales del centro como momentos desastrosos, sobre todo a causa de los robos. Rosa tiene una opinión positiva sobre el colegio:

Yo, la verdad, que el colegio lo he visto funcionando bien. De muchas rifas, de luchar mucho. Pero por todos los maestros... A nivel de enseñanza, pues también (**Rosa, Entrevista a la portera, 7-12-94**).

Cuando habla de los robos puede recordar decenas de situaciones diferentes asociadas a esta problemática, que ha vivenciado de manera intensa desde los inicios de la actividad docente de Puntal. Como vive en una casa situada muy cerca del colegio, cuando suena la alarma o alguien le avisa de que ha sucedido algo extraño en el recinto escolar, acude de manera inmediata. Rosa solía llamar a Coral cuando ocurría algún robo: "Coral era de las únicas que yo llamaba y venía desenfrenadita. Lo llorábamos ahí las dos juntas... Pero llorarlo, a ver si me explico" (**Rosa, Entrevista a la portera, 7-12-94**).

En la entrevista que realicé a Rosa, el asunto de los robos protagoniza una parte del relato oral. Aunque al principio me dijo que omitiera el párrafo siguiente, más adelante, al remitirme yo las transcripciones para que las revisara, me ha autorizado a citar la apurada situación que vivió una madrugada, hace aproximadamente tres años, cuando salió de su casa hacia el colegio con un antiguo camisón deshilachado al percatarse de que se había producido un robo:

No me hables de eso, Pepe, mi alma [alude a los robos]... Mira, yo tenía un camisón de dormir de esos de nailon. Era muy fresquito... y todo esto de aquí lo tenía llenos de carreras [señala la zona de la cintura y del abdomen]. Yo me lo ponía para dormir, pero a la hora que es... [la portera vive en una casa cercana al centro, pero fuera del recinto escolar] o me llamaban por teléfono. Aquella era la que salía corriendo [alude a ella misma] y mi gente detrás... Y cogí y me salí corriendo. Y me senté ahí a llorar hasta que vino la policía. Venga a llorar y venga a llorar. Y llega el policía y me dice: "Pero usted es Rosa, ¿no?". Digo yo: "Sí". "¿Pero por qué llora usted, pero por qué tiene que llorar?. Ande usted... Y ahora verá usted qué bien. Porque aquí le voy a poner: por favor, un camisón para la portera, pero en condiciones" [risas de la portera y del investigador]. Cuando llegué a mi casa, mi marido: "Tú no te pones esto más, porque yo he pasado la vergüenza más grande del mundo". Y no me dio ni vergüenza, porque estaba tan, tan en eso.. (**Rosa, Entrevista a la portera, 7-12-94**).

La portera alaba a los maestros, entre los cuales parece sentirse muy a gusto. Dice que en el colegio no hay castigos, pero que no por ello falta la disciplina. Con la moda del "tú" de Puntal, Rosa se queja de que ha cogido la costumbre de hablarle de tú a personas a las que debería de llamar de usted. A veces se da cuenta de este hecho y tiende a rectificarlo.

La portera realiza a veces tareas a las que no está obligada, como cambiar los pañales a un niño Down de Preescolar. A esto se opone Manuel, el tutor de este niño durante el curso 93-94, pero Rosa dice que ella conoce a la madre, que vive muy lejos para venir a cambiar al hijo y que le da pena. La relación de Rosa con los profesores es una relación horizontal, más que vertical. Por ejemplo, acude a las comidas que el Claustro suele celebrar dos veces al año y habla con ellos en un tono informal.

Rosa acude muy arreglada al colegio, con un vestuario variado y

maquillada. Ella dice que le gusta venir así. Esto contrasta con algunas profesoras, por ejemplo, Coral, que no se maquilla y viste de manera más informal. Con Rosa he hablado más en los primeros meses de estancia en el campo; después, yo he tenido menos huecos libres (dedicado a seguir los pasos de Jaime y de Coral, dentro del aula, pero también por todos los vericuetos del colegio) y nuestros contactos han disminuido. En una ocasión, me contó la enfermedad y la muerte de su madre; en otros momentos, la visitaba uno de sus hijos, que está parado, o su hija, que se sentaba durante un largo rato junto a la Rosa. En algunas ocasiones, Rosa y su hijo me hablaban de los caballos que tienen en el campo. A veces yo le contaba algunas cosas sobre mi trabajo o mis hijas. Cuando alguna de ellas estaba enferma, solía preguntarme por su evolución.

6.7. LA SALA DE PROFESORES. LOS RECREOS.

Las clases se desarrollan de nueve a catorce horas, de lunes a viernes. El recreo tiene una duración de media hora y transcurre de 11,45 a 12,15 horas (en el curso 95-96, por imperativos organizativos, el descanso es de 11,30 a 12 horas). En ese intervalo, la mitad de los maestros descansa y la otra mitad vigila el patio. En esta dependencia hay un frigorífico, así como útiles para preparar y servir el desayuno. La portera, Rosa, se encarga de comprar periódicamente todo lo necesario, y para ello cada profesor paga, cuando ya no hay dinero en el fondo, quinientas pesetas.

En esta sala de profesores, y en el horario de recreo, he observado multitud de discusiones a lo largo de los meses, discusiones en las que he participado en un buen número de casos. Además, en esta sala coinciden los maestros del colegio con los estudiantes de prácticas de Magisterio, con la profesora de Religión (que viene varios días por semana), con una estudiante de Formación Profesional de la rama de Puericultura, con las dos profesionales de los servicios de apoyo externo adscritas a esta zona (Ana y Cecilia), con dos estudiantes de Ciencias de la Educación (que realizan un programa de técnicas de estudio con los alumnos de la tutoría de Coral), o con personajes varios, como por ejemplo los bomberos de Deba, que visitaron el colegio varias veces dentro de un programa municipal de prevención de accidentes.

Después de tomar café, y de comer pastas, galletas o productos similares, mientras algunos continúan hablando, uno de los profesores, según un riguroso turno establecido por ellos, debe realizar el fregado de los vasos. Se trata de una actividad que implica una fuerte aunque amistosa discusión. Algunos docentes se olvidan de su turno, o aparentan olvidarse, pero ahí están todos los demás para recordárselo.

En la sala de profesores he conocido algo mejor a algunos maestros en cuya clases sólo he entrado de manera fortuita y por breve espacio de tiempo. Por ejemplo, a Raquel, la maestra de 1º de Primaria (curso 93-94), que no es definitiva. Antes estuvo destinada en otra localidad, también cercana a Sevilla capital, y hablamos de ese pueblo, en el cual trabaja actualmente un familiar mío. Raquel me comenta sus ideas sobre la escuela:

"el niño debe leer cuanto antes; a los cuatro años, mejor que a los seis" (**Notas de campo, 18-2-94**). También me dice que es licenciada en Filología italiana e inglesa, y que ha realizado varios cursos de informática. Las charlas sobre temas pedagógicos se suceden de vez en cuando. Hablamos en varias ocasiones, por ejemplo, de los cursos de primaria, organizados por el Centro de Profesores de la zona. Un maestro se queja de que les dan psicología evolutiva en el curso "como si se tratara de un manual sobre la materia, de manera muy teórica". Eulalia, la profesora de integración, dice que "falta el salto de la teoría a la práctica" (**Notas de campo, 23-2-94**).

En otras ocasiones, no intervengo en la conversación, sino que observo quiénes hablan y qué es lo que comentan. Por ejemplo, Micaela, la profesora de Educación física, a pesar de estar enferma de gripe, acudió al centro, y aprovechó el recreo para dar instrucciones al estudiante de prácticas, Jesús, que ahora ejerce como su sustituto. En ciertos momentos, la charla entre profesores deriva en confrontación de tipo ideológico; así, por ejemplo, cuando Raquel y Brígida discuten sobre la política laboral del gobierno. En otras ocasiones, los profesores hablan de su situación. Por ejemplo, la profesora de religión comentó un día que gana 63.000 pesetas al mes, que imparte veinte horas de docencia semanales en centros diferentes y que probablemente comenzaría a cobrar las retribuciones del curso 93-94 en el segundo trimestre del curso (**Notas de campo, 28-9-94**).

6.8. RELACIONES Y ENCUENTROS PERSONALES.

Un elemento que me resulta llamativo desde el principio de mi presencia en el colegio se refiere a las relaciones humanas fluidas y cordiales que parecen tener lugar en el mismo. Los profesores se reúnen a la hora del recreo en la sala de profesores a tomar el café, charlando sobre muy diferentes temas.

La vida del centro tiene otros escenarios importantes, además de la sala de profesores. Como cada profesor está en su aula o con los alumnos que le corresponde, durante el horario de clases los profesores tienen pocas ocasiones para coincidir. Pero, pese a todo, se producen muchos encuentros ocasionales a lo largo del día.

Un tipo de encuentros es el que se realiza cuando alguno de los tres miembros del equipo directivo -José, Luis o Manuel- entra en las clases para comunicar información oral o escrita. En estos momentos, los maestros aprovechan para comentar el tema en cuestión; a veces, el tutor del aula se acerca a la puerta de entrada de su aula y allí conversa (en ocasiones durante varios minutos) con el director, el secretario o el jefe de estudios. La falta de tiempo que tienen los maestros y el gran número de cuestiones que hay que resolver, a veces de manera inmediata, explican estos encuentros.

Algunos días, de pronto, se produce una concentración de personas en un momento dado. En cierta ocasión, en el cambio de clases de Segunda Etapa, me dirijo

hacia el gimnasio. Veo allí a Micaela y a Jesús (profesora de Educación física y estudiante de prácticas), pero observo también a Coral. Después, llega José. Durante varios minutos intercambian impresiones sobre el desorden del gimnasio, que al parecer fue usado por última vez por los niños de Preescolar.

6.9. FIESTAS, SALIDAS Y CONTACTOS CON LA COMUNIDAD.

Uno de los elementos en los cuales se evidencia la colaboración de padres, maestros y alumnos es el referido a la celebración de fiestas. Como ejemplo de ellas, menciono el Carnaval. Este tema suele ser muy polémico en muchos centros escolares, en los cuales una parte del profesorado suele oponerse a esta actividad. En Puntal no hay discusión posible: el Carnaval tiene que celebrarse. En las semanas previas, cada clase ha compuesto su propia canción, a cuyo ensayo se dedica, de manera esporádica, algún tiempo de la jornada escolar. En el caso de los más pequeños, son los maestros los autores de las letras. En cambio, los más mayores las componen ellos mismos. La fiesta fue fijada para el viernes, 18 de febrero de 1994. Ese día no hubo clases en toda la mañana. El cartel anunciador del evento relacionaba, con una precisión llamativa, el horario y el contenido del acontecimiento:

"PROGRAMA:

10,45 Pasacalles

11,30 Pregón (8°)

11,35 "Los músicos" (Preescolares)

11,50 "Las flores" (1°)

12,00 "Los pinchapelotas" (2°)

12,10 "Los campesinos" (3°)

12,20 "Las casitas" (4°)

12,30 "Los monstruos de la clase loca" (5°)

12,40 "Los/as cachondos chinos majaretas" (6°)

12,50 "La madre que nos parió cuando nos tuvo se equivocó (7°)

13,00 "Los que tienen..." (8°)

13,10 TEATRO: "La loca peluquería de María's (6°)

13,25 Quema de la sardina. Fin de fiesta".

A partir de las nueve de la mañana, los maestros, con la ayuda de los alumnos de los cursos superiores y de algunos padres y madres preparan el escenario, que colocan en el patio. La tarea implica el traslado de una considerable cantidad de hierros y de varios tableros de madera muy pesados. Procuró ayudar en la tarea, pero pronto compruebo lo que agota esta actividad. Además, hay que transportar al patio bancos de madera y sillas en número suficiente para que pueda sentarse una parte del público. Paseo por las clases y observo el bullicio y la agitación de los niños, preparándose para el "pasacalle".

Varios profesores (Brígida y Manuel, que son de Preescolar, Jaime y Coral) se han disfrazado. El pasacalle transcurre de manera muy animada por las calles cercanas

al centro educativo. Mucha gente espera en la puerta de las casas o en la acera el paso de la comitiva. Una parte de los alumnos se desplaza a la residencia de ancianos cercana al colegio para cantar a los viejos, cosa que ya ocurrió el año pasado. Al regresar al patio de Puntal, comienzan el pregón y las actuaciones. José dirige y supervisa las diferentes actuaciones, y se encarga del sonido y de la música, junto a varias mesas colocadas en un lateral del escenario. En el patio, hay instalado un bar, que atienden, turnándose, los propios docentes y, a veces, algunos padres y madres. Al concluir las actuaciones, hay que desmontar el escenario y trasladar tabloneros, hierros y bancos al interior del edificio. Después, los maestros hablan en torno a la barra del bar, mientras comienzan a separar, contar y liar en papeles las monedas de la recaudación del bar, que suele destinarse a mejoras en el material del centro. Entre las charlas informales que escucho, me llama la atención la animada discusión sobre los diferentes procedimientos para liar las monedas, las dimensiones de los papeles, cómo lo hacían hace años y cómo han ido mejorando paulatinamente la eficacia de la tarea, etc. Son las dos y media de la tarde, y me tengo que marchar. Ellos siguen discutiendo.

Los profesores de Puntal atribuyen mucha importancia a las celebraciones festivas. Se trata de uno de los espacios privilegiados para poder relacionarse con la comunidad local y con los padres y piensan que la escuela no tiene sentido si margina estas actividades o prescinde de ellas. Los estudiantes, por su parte, pueden demostrar sus habilidades en ámbitos diferentes a lo académico y pueden exhibir, también, el orgullo que muchos de ellos tienen de pertenecer al Puntal. Esto se pone de relieve en la apreciación positiva del propio colegio, en oposición al colegio Lope, en el cual, dicen los niños de Segunda Etapa de Puntal, no se hacen excursiones a lo largo del año ni viajes de fin de curso. Como dice la parte final de la letra de la chirigota carnavalesca de 5º curso, "este es mi cole, el mejor de la ciudad".

6.10. PROBLEMAS Y DIFICULTADES.

Uno de los problemas que más ha preocupado en los últimos meses en el colegio ha sido el relativo a los robos. Se trata de un asunto que ya ensombreció el primer año del centro, como hemos visto al hablar de los orígenes del Puntal. La comunidad educativa ya está acostumbrada a estos hechos. A lo largo de 1994, ha habido, de todas formas, momentos muy tristes. En la semana del 23 al 27 de mayo hubo al menos tres entradas ilegales en el colegio. En una de ellas, alguien entró, forzó el cuarto de las limpiadoras y vertió agua fuerte en los arriates de árboles y plantas del patio. En las otras dos ocasiones, fueron sustraídos diferentes objetos del centro. Los robos también se produjeron, esos mismos días, en otro colegio de la localidad. Ante las presiones de los padres, se puso vigilancia de la policía local, pero el turno de vigilancia concluía a las cinco de la madrugada, y desde esa hora el colegio quedaba desprotegido. Mientras estaba allí un policía local, de madrugada, se produjo un intento de robo, pero el ladrón pudo escapar. El ambiente de desánimo que estos hechos han producido en profesores, padres y estudiantes es muy importante y creo que de alguna manera erosiona la moral colectiva

que cohesiona, en tantos aspectos, la vida del colegio.

Otro de los problemas del centro suele ser el escaso presupuesto que recibe anualmente, al menos en relación con las necesidades del colegio. Para remediar esta situación, se controla rigurosamente el gasto. Los profesores colaboran abonando mensualmente las llamadas telefónicas particulares. Una forma de obtener recursos consiste en la celebración de rifas, tómbolas y actividades similares. A veces los padres colaboran económicamente, dentro de sus posibilidades. Pero quizá la queja más importante del director y de los maestros en este asunto se refiere a la tardanza con la que llega el presupuesto del centro. Esto obliga a los centros escolares a endeudarse durante meses y, a veces, a obtener anticipadamente el dinero por medios poco ortodoxos. Debo aclarar, no obstante, que en Puntal no he observado nada irregular y que la gestión económica se realiza de una manera muy pulcra.

6.11. EL COLEGIO PUNTAL EN PERSPECTIVA DIACRÓNICA. SITUACIÓN ACTUAL.

Creo que puede resultar útil mostrar un punto de vista evolutivo en la vida del centro, señalando los diferentes "momentos" que caracterizan el curso escolar, vistos sobre todo desde la perspectiva de los docentes. La primera quincena de septiembre es un período de reencuentro y de toma de contacto con el trabajo. Las primeras tareas a realizar, ya previstas desde junio, son los exámenes de septiembre. Mientras tanto, el equipo directivo revisa la plantilla del centro, confecciona horarios, planifica la docencia y reclama, en su caso, los efectivos docentes que aún no han llegado. Los profesores vuelven de sus vacaciones (en las playas cercanas, en otras comunidades españolas y en países lejanos) y cuentan sus vivencias del verano.

Aparecen algunas novedades en el panorama del nuevo curso. Brígida y Manuel, los maestros de preescolar, diseñan el recibimiento a los más pequeños. El año pasado fue un circo. Este curso habrá que buscar algo diferente. Hay un nuevo profesor de Educación física. Algunas alumnas de 8º de EGB visitan el colegio antes de comenzar las clases. Una de ellas comenta sobre el nuevo maestro: "¡Qué bueno está" (**Notas de campo, 7-9-94**). Coral se queja de que habrá dos horas semanales de Religión (el curso anterior hubo sólo una), porque esto supone que las "Naturales" pasan a tener tres horas, y no cuatro, a la semana.

Cuando comienzan las clases, la perspectiva cambia. Se trata de volver a conectar con los mismos alumnos, o, cosa todavía más difícil, de comenzar nuevas relaciones.

A lo largo del primer trimestre se puede observar al equipo directivo en la esforzada tarea de cumplimentar una ingente cantidad de documentación estadística, requerida por la Administración, y que ha de ser enviada en las fechas preestablecidas.

También resulta curiosa la lectura de las normas sobre organización y funcionamiento de los centros educativos (Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, de fecha 21 de agosto de 1994). Esta normativa, que ocupa 37 folios, se refiere al proyecto de centro, al plan anual de centro, a la memoria final de curso, a los órganos unipersonales y colegiados, al reglamento de organización y funcionamiento, a las normas generales de organización escolar, a los equipos docentes, a las tutorías, a la evaluación, a las actividades culturales y recreativas, al profesorado y al personal no docente. Aunque no voy a analizar esta normativa, sí quiero dejar constancia de la concepción burocrática que subyace a la misma (sobre la burocracia escolar, cf. Eddy, 1975).

Las situaciones que alteran de manera más notable la marcha del curso en Puntal son: las salidas, excursiones y viajes de los alumnos (al ser un centro pequeño, si salen fuera varias aulas, el colegio está medio vacío); las bajas de los profesores, cuando no son cubiertas por la Administración (José me ha insistido repetidas veces que en mi informe de investigación deje bien clara la postura de los profesores de Puntal sobre este asunto, en el sentido de que el hecho de no cubrir las bajas causa un enorme perjuicio a la actividad educativa y a los estudiantes; entre enero y mayo de 1994 se produjo una baja maternal, que no fue cubierta por la Administración); los períodos finales de trimestre y de curso (suelen coincidir en estas épocas las actividades de evaluación y las fiestas; estas dos situaciones alteran la marcha docente normal).

En el período final de curso los profesores deben de concluir el programa desarrollado, evaluar a sus alumnos, cumplimentar los boletines y actas correspondientes, y despedirse de los alumnos. En los días finales de junio, los docentes elaboran la memoria final y realizan un balance del curso en el Claustro y en el Consejo Escolar (en este último caso, junto a padres y estudiantes).

A comienzos de diciembre de 1995 he mantenido una última entrevista con José, que previamente había leído un borrador anterior de este capítulo (también lo leyeron Coral y Jaime, como antiguos directores del centro). José piensa que la imagen que se desprende sobre Puntal al leer este capítulo es muy positiva y que he captado muy bien la dinámica del colegio. El centro ha vivido momentos problemáticos durante el curso 94-95, porque una parte del profesorado no definitivo, según el grupo procedente del colegio Calderón, se ha automarginado. José me indica que en este nuevo curso 95-96 se vive un espíritu de integración muy interesante y se encuentran más unidos. José resume estas ideas en esta frase: "Discutimos de pedagogía y no va la sangre al río" (**José, Entrevista al director, 5-12-95**). Esta nueva situación se produce, al parecer, en parte porque se han marchado varios profesores que estuvieron destinados en el centro en el curso 94-95 y que no se llegaron a integrar; y, en parte, porque las discusiones que realiza el Claustro para diseñar el Proyecto Curricular les están ofreciendo la ocasión de plantear las diferentes perspectivas que tienen los docentes sobre los temas educativos. Como toda institución social, Puntal es algo vivo y cambiante. Por eso, ignoramos cómo será en el futuro.

7. LA ACTIVIDAD COTIDIANA EN EL AULA DE JAIME.;~~Error!~~ **Marcador no definido.**

7.1. PRIMERA PARTE DE LA OBSERVACION: FEBRERO A JUNIO DE 1994. (CURSO 93-94).

FEBRERO.

En este capítulo presento una descripción sobre las actividades educativas de Jaime, así como un relato del discurrir cotidiano en las aulas de 5° (curso 93-94) y 4°

(curso 94-95). En el capítulo siguiente presento los puntos de vista de los participantes sobre estas cuestiones, así como una síntesis interpretativa de la práctica educativa de Jaime.

En el aula hay un tablón de anuncios de corcho. En él aparece un listado con los nombres de los alumnos responsables de diferentes tareas de la clase. Otras informaciones que aparecen en el tablón son las siguientes: programación trimestral y semanal del profesor, el horario de las clases, un calendario escolar del curso 93-94, una carta del director del centro dirigida a todos los padres en relación con la baja de la profesora de apoyo por maternidad y el problema que supone el que no se cubra esta baja y finalmente hay tres folios con las leyendas "Critico", "Propongo" y "Felicito", en los cuales los alumnos escriben sus opiniones.

La franja horaria anterior al recreo (es decir, entre las 9 horas y las 11,45 horas, está organizada del siguiente modo: los lunes hay dos sesiones de Lengua y una de Educación Física; los martes, dos sesiones de Matemáticas y una de Religión (o su alternativa); los miércoles y viernes se trabaja antes del recreo Lengua y Matemáticas, por este orden; los jueves, hay clases de Matemáticas y Lenguaje, por este orden. Después del recreo (entre 12,15 y 14 horas), los lunes y jueves hay clase de Experiencias; los martes, de Plástica; los miércoles, de Educación Física y de Música; y los viernes, de Inglés.

La observación propiamente dicha del aula de Jaime comienza en febrero de 1994, aunque mi presencia en el centro empezó en enero, inmediatamente después de las vacaciones de Navidad.

Los días de la semana que he acudido a clase de Jaime han sido los lunes, miércoles y viernes. Excepto en varias ocasiones, no me ha resultado posible acudir los martes y jueves.

La observación se ha concentrado fundamentalmente en la tutoría de 5º, aunque en algunas ocasiones he acompañado a Jaime en el aula en Preescolar de cuatro años, mientras sustituía a Manuel, el jefe de estudios (ver los comentarios de fechas 23-2-94, 6-4-94 y 27-4-94). También he participado en algunas de las clases de Inglés de los alumnos de Jaime (ver los comentarios de fecha 18-3-94).

9-2-94. Los primeros momentos de observación en el aula de Jaime se desarrollan de 10 a 11 de la mañana. A primera hora, de 9 a 10, los alumnos han tenido un control de Lengua. En la hora siguiente, asisto a una clase de Matemáticas que trata sobre las unidades complejas e incomplejas. El maestro corrige ejercicios desde la pizarra y aclara dudas de manera colectiva. Como es el primer día con los alumnos de 5º me he limitado a tomar algunas notas en mi agenda, de manera muy breve. Este primer contacto dura sólo una hora, pues después marché a la clase de Coral y también al aula de Francisco, que se encarga del curso de 2º de Primaria.

11-2-94. Llego al aula de 5º a primera hora. Jaime comienza a trabajar con los niños. Tiene que ausentarse de la clase para ir a la planta baja, a recoger material de la cooperativa. El maestro me explica, mientras lo acompaño fuera del aula, que desde 1º han formado una cooperativa. Los padres han entregado este curso seis mil pesetas. Sólo tiene textos en Lengua y en Matemáticas, de la Editorial Anaya "Azimut" en Matemáticas y Anaya "Romania" en Lengua. Con el dinero aportado por todas las familias, se compran todos los materiales necesarios. Dos padres se ocupan de la administración del dinero.

Durante media hora los alumnos realizan en sus pupitres, de manera individual, actividades del texto de Lengua. Mientras tanto, Jaime recoge postales. La clase realiza una actividad de Experiencias en torno al conocimiento de Andalucía. Los alumnos han enviado cartas a los cursos de 5º de las cabeceras de comarca de Andalucía para que envíen una postal de su comarca respectiva.

Jaime sale nuevamente del aula y vuelve con uno de los dos retroproyectores que tiene el colegio. Mediante una transparencia que reproduce un mapa de la región proyecta en la pared trasera de la clase una silueta del mapa comarcal de Andalucía. De esta manera, podrá dibujar más adelante esa silueta sobre un gran mural pegado a la pared (el mural ocupará una superficie de cinco metros de largo por dos de ancho, aproximadamente). La idea que tiene el profesor, y que me comenta mientras la planifica, es dibujar el contorno de las 204 comarcas andaluzas y pegar una postal en cada una de ellas.

Los estudiantes continúan con sus actividades de Lenguaje y deambulan libremente por el recinto de la clase. Después del recreo tienen un control de Inglés. Algunos consultan a Alberto, el "jefe" de Inglés, como dicen algunos de sus compañeros. Este alumno acude a clases particulares sobre esta materia y posee un nivel mejor que los demás chicos de 5º.

El maestro orienta sobre los ejercicios de Lengua y sobre la consulta del diccionario. Algunos ejercicios poseen una gran ambigüedad en su planteamiento, hecho que se repetirá en diferentes ocasiones a lo largo del curso. Por ejemplo, uno de los ejercicios, que aparece en la pág. 94 del texto de Lengua, dice así:

La palabra maredaje está utilizada para expresar el conjunto de las maderas que necesitaron para construir la casa. Di qué sentido da la terminación "aje" a las palabras siguientes. Utiliza el diccionario.

hospedaje	pelaje	ropaje
alunizaje	personaje	ramaje

Jaime emplea una parte del tiempo en clase junto a su mesa de trabajo, que está en uno de los laterales del aula, unas veces de pie y otras, las menos, sentado. Revisa los controles de Lengua y de Matemáticas. Se los entrega a los niños para los firmen los padres y nuevamente los devuelvan. Algunos alumnos no han traído los controles

anteriores: a éstos, el maestro no les da exámenes para firmar hasta tanto no traigan los anteriores.

Jaime me comenta que la materia que más le gusta es Matemáticas, en la cual se considera tradicional. En cambio, en Experiencias, dice él, tiene un planteamiento más innovador. También me explica que con el dinero de la cooperativa compran un libro de lectura y un cuaderno de actividades sobre el libro cada uno de los trimestres del año escolar. En este segundo trimestre están leyendo "El pequeño Otto", aunque, según el maestro, van algo retrasados respecto de las previsiones iniciales.

En los momentos en que Jaime habla conmigo, o con el director, que aparece por el aula, los alumnos hablan entre sí en grupos pequeños. Veo a un alumno rotulando de negro toda la portada de uno de sus cuadernos.

A las 10,15 horas Jaime inicia las Matemáticas. Varios alumnos salen a la pizarra y, de manera simultánea, resuelven ejercicios sobre unidades de capacidad. Mientras se corrigen los ejercicios en la pizarra, los estudiantes están distraídos y hablan de sus cosas: el chichón de Yeray, los plumieres rosas de las niñas, etc. Algunos, desde sus pupitres, hablan con los que están en la pizarra y entablan un diálogo sobre la correcta solución de los problemas.

El profesor trata de continuar la explicación, reduciendo el nivel de ruidos, limitando las salidas al baño y llamando la atención de algunos que, dice Jaime, "pasan olímpicamente" o "calientan la silla".

En la parte derecha de la pizarra hay un listado de nombres de alumnos, en una columna vertical. Aparecen diez niños y dos niñas. Según el maestro, "si se portan bien, los borrará". Uno de los incluidos en esta relación es el propio hijo de Jaime.

16-2-94. A las 9 de la mañana, al entrar en el colegio, veo a los alumnos de 5º, que acceden directamente al vestíbulo del edificio, sin pasar por el patio, a causa de la lluvia. Les pregunto por el control de Matemáticas. David me responde que sacó un 1; otros, en cambio, me dicen que obtuvieron 9,5 y otras notas altas. También han hecho un examen de Lengua, que consta de un resumen, un dictado y varias preguntas sobre palabras homófonas, lexemas y desinencias.

Llego al aula a las 10 horas. Jaime no se encuentra en ese momento en clase. Los alumnos deambulan libremente y algunos de ellos preparan un disfraz de carnaval. Encuentro al maestro abajo, en el despacho de Dirección. José, el director del Puntal, manifiesta estar agobiado y se mueve con rapidez. Debería estar ya en clase, pero quiere ultimar alguna gestión en su despacho. Jaime me habla del agobio de José y añade: "Esto sólo lo entiende el que ha pasado por aquí", mientras señala la mesa de Dirección.

Al regresar al aula, Jaime comenta diferentes cuestiones y da instrucciones

a sus alumnos sobre los "pitos" del carnaval. Después de guardar el cuaderno y el libro de Matemáticas, discuten de manera colectiva quiénes serán los encargados de tocar los tambores en la fiesta de Carnaval. El maestro da la palabra a varios alumnos, en dos turnos sucesivos, y él mismo propone hacer un ensayo para valorar quién lo hace mejor. Se ofrecen como candidatos nueve varones. Algunas niñas levantan la mano, pero lo hacen para ofrecer sugerencias sobre los criterios de selección. A veces las intervenciones de los alumnos son inaudibles. Uno de los alumnos levanta rítmicamente su silla, dejándola caer sobre el suelo de manera reiterada. Otros hablan, incluidos los que están de pie y que forman el grupo de los candidatos para tocar el tambor. Con la ayuda de uno de los alumnos, que toca el tambor en una banda, Jaime selecciona varios alumnos para la tarea señalada, una vez que los diferentes candidatos han tocado ante la clase.

23-2-94. Al acabar el recreo acudo al patio del colegio. Jaime ya está al frente de la fila de niños y niñas del aula de Preescolar de cuatro años. Hoy, pues, a cuarta hora, le toca sustituir a Manuel, que libra horario como Jefe de Estudios. Jaime encuentra el trabajo preparado. Hoy deberá trabajar los conceptos "corto" y "largo". Se sienta en una silla pequeña y los 20 niños lo rodean: ocho sentados en sillas y doce en el suelo. Con una escoba larga y un palo corto representa diferentes situaciones para diferenciar los conceptos aludidos. El profesor se sabe bastantes nombres de los niños, les interpela constantemente, controla la conducta individual de algunos niños y continúa el debate.

Pero resulta muy difícil la continuidad de las actividades. En Preescolar, si un niño hace una cosa, los demás se ven impelidos a hacerla también. Por ejemplo, observo cómo algunos alumnos cogen papel de celofán y se lo ponen en la cara; pronto casi la mitad de la clase está haciendo lo mismo. Cuando el maestro consigue captar la atención de todos los niños, presenta unas fichas para diferenciar cosas largas y cosas cortas. Las ejemplifica colectivamente y después reparte las fichas por las mesas. Niños y niñas se sientan, en mesas diferentes, para completar las tareas explicadas. Una vez que han pegado bolitas de papel sobre cosas cortas o largas, juegan en el aula. Algunos niños botan pelotas, ruedan por la alfombra o juegan a baloncesto dentro de la clase. Jaime y yo mismo tratamos de poner un poco de orden. Pero resulta tan difícil con niños de cuatro años.

Entro en la clase de 5º a última hora, de 13,15 a 14 horas. Los alumnos me dicen que están muy cansados por haber estado corriendo por espacio de una hora durante la clase de Educación Física. El estudiante en prácticas, Jesús, les ha mandado copiar cien veces "Cuando habla el profesor, yo me callo". Algunos empiezan a escribir la copia y otros, entre ellos Gonzalo, proponen realizar una votación para expulsar a Jesús. Poco después aparece Jaime en el aula y pide explicaciones ante el bullicio que presencia. Los alumnos levantan la mano e intervienen sucesivamente, relatando las circunstancias en que, según ellos, han ocurrido los hechos. Algunos estudiantes plantean diferentes alternativas: a) ha sido nuestra culpa, por hablar, dice Ana; b) que lo expulsen, que lo echen, repite una y otra vez Gonzalo; c) debe ser la señorita de gimnasia, Micaela, la que ponga los castigos; d) hay que volver a hablar con Jesús, para que castigue a los que se lo

merezcan; e) Jesús debe de hacer el doble de carrera que los alumnos; f) el director debe de hablar con Jesús para aclarar la situación; g) Jesús nos debe de quitar el castigo.

A lo largo de la discusión, el maestro da libertad a los alumnos para que expresen los diferentes puntos de vista que tienen, pero a la vez ha señalado que Jesús está bien preparado físicamente, sobre todo en tenis. Algunos niños han aprovechado el tiempo empleado en la discusión para hacer las copias. Una gran parte de los alumnos muestra su asentimiento a la idea de un estudiante: "Nosotros hacemos el castigo, pero a él, que lo echen".

El director entra casualmente en el aula, y los niños de 5º le gritan: "Que lo expulsen, que lo expulsen". Jaime plantea al director la existencia del problema y Miguel, el delegado de clase, explica a José el asunto. El director improvisa una respuesta en la que indica que "Jesús ha sido demasiado blando. La Educación Física es una ciencia, un arte y una disciplina, que implica, a la vez, ritmo, concentración y respiración. Para ello hay que no hablar. Si se toma como juego, se pierden el ritmo y la concentración". Al acabar su breve discurso comenta que tiene prisa, pero promete volver a la asamblea del viernes, para discutir más tranquilamente el tema. Por su parte, Jaime dice a sus alumnos que aunque no estén de acuerdo con el castigo, han de realizarlo.

El debate se prolonga hasta las dos de la tarde, por lo cual se consume la última hora, que debería haberse dedicado a Música, materia impartida por el propio Jaime. El profesor recapitula algunas ideas. Al día siguiente harán huerto, pues hoy no han podido hacerlo, si es que hace buen tiempo. También reparte cartas recibidas con postales de diferentes comarcas andaluzas, enviadas por niños de 5º curso.

25-2-94. Los niños de 5º realizan una salida para asistir a una obra de teatro y participar en la celebración del Día de Andalucía. Acompañó al maestro y a los alumnos en esta salida entre las 11 y las 14 horas. Antes, los niños han estado muy inquietos en el aula esperando la hora de la excursión. Jaime se queja de ello.

Los niños van muy contentos. Llevan comida -no sería exagerado decir que algunos llevan demasiada comida- y cierto número de estudiantes visten y calzan de manera especial. En el trayecto, que realizamos en autobús, cantan dos canciones. Una de ellas, dice así:

¿Quién robó pan en casa de Juan? [cantan los niños a coro].
Alberto [es el nombre de uno de los niños de 5º].
Yo no fui [ha respondido el interpelado].
¿Y entonces quién fue? [pregunta el grupo al unísono].
Fue... [y Alberto señala otro estudiante].

Mientras los niños cantan y juegan a lo largo del trayecto, Jaime me dice que conoce al conductor porque fue alumno del Calderón, colegio del que proceden Jaime, Coral y varios maestros más del Puntal.

Al bajarnos del autobús, se puede observar una muchedumbre de niños de diferentes colegios de Deba, todos estudiantes de 5º curso. Veo a M., concejal de la localidad, maestro de un centro público y al cual conozco por pertenecer los dos al mismo sindicato de la enseñanza. Me saluda y dice que sabe algo sobre mi investigación porque se lo ha dicho Coral. El concejal M. también tendrá un papel importante, más adelante, en marzo, en la visita que realizarán Coral y sus alumnos a un parque, para reivindicar la mejora y conservación del mismo.

Entramos en un gran salón. Colaboro con Jaime, y con maestros de otros centros, en la colocación de los alumnos. Deben de estar presentes unos 400, de manera aproximada. Los maestros se sitúan en las zonas periféricas de esta formidable masa humana. El salón es amplio, pero no parece reunir buenas condiciones para la representación teatral: no se puede oscurecer, no tiene asientos fijos al suelo, carece de escenario estable.

Estas carencias son señaladas por la directora del grupo teatral, la cual comenta que se ha hecho un gran esfuerzo con la iluminación, el sonido y el montaje del escenario. Mientras se desarrolla la obra, los alumnos de Jaime comen. El profesor les ha dicho que no coman, pero ellos lo hacen y aquél no parece darle importancia a este hecho. De manera progresiva, un mayor número de niños se distrae; algunos van a comprar chucherías a un quiosco. No hay sillas suficientes para todos, por lo que algunos niños están de pie; entre los efectivos de nuestro centro, veo a seis niñas de pie y a ningún niño. Un grupo de varones cede sus asientos a las niñas; el grupo de niños se sitúa de pie, junto a las ventanas traseras del salón e inicia una ruidosa discusión, que Jaime y yo mismo tratamos de contener. Los alumnos tiran los envoltorios de las chucherías al suelo. Al recriminarles yo su conducta, no me hacen caso. Al concluir la representación, resulta evidente que la mayor parte de los estudiantes no han podido seguir la obra con atención.

En el viaje de regreso al Puntal, uno de los alumnos de Jaime, David, me cuenta que su madre murió. "Recuerdo -dice de pronto- el día, la hora y los segundos; murió en mi casa, de cáncer de pecho". Después de escuchar sus palabras, no puedo evitar sentirme envuelto y atrapado en la situación. En las notas de campo reflejé el paralelismo entre estos hechos y el llamado "síndrome de Estocolmo", relativo a la dependencia emocional y a la simpatía con que los secuestrados por largos períodos de tiempo tienden a percibir a sus secuestradores. La observación participante debe hacerse consciente de estos poderosos vínculos y estar alerta ante el peligro de la pérdida de una cierta perspectiva distanciada, que ha de ser compatible con una fuerte implicación en el campo.

Nos trasladamos al centro de Deba, en el cual está previsto desarrollar la segunda actividad conmemorativa de la fiesta de la Comunidad Autónoma. Frente al Ayuntamiento de Deba, los alumnos y sus maestros cantan el Himno de Andalucía. Mientras se canta el himno, los niños (varones) pelean entre sí o hacen bromas a las niñas.

Volvemos al colegio andando; el trayecto dura unos 20 minutos. Jaime insiste en mantener a los alumnos en filas, por parejas, pero la fila se descompone una y otra vez. Siguen cantando y haciendo bromas. Llegamos al Puntal a las 13,30. Jaime deja a

sus alumnos la media hora que queda de tiempo lectivo en el patio para que jueguen.

MARZO.

9-3-94. La clase de 5º realiza otra salida, esta vez al parque de Deba. Aunque acudo al centro, no voy con ellos. Me integro con los alumnos de 7º en las actividades sobre prevención de incendios y accidentes que llevan a cabo varios miembros del cuerpo de bomberos en el centro. No obstante, a última hora de la mañana, al advertir que regresan los niños de 5º, entro en el aula de Jaime. De manera muy tranquila, y vocalizando lentamente, el maestro dice ante sus estudiantes: "Sólo habrá más excursiones si al menos 16 o más niños de la clase se comprometen por escrito a portarse bien". Después, como es habitual en él, da la palabra al alumnado, que discute el mal comportamiento en relación con la excursión.

De todas formas, las aguas volvieron a su cauce. El día 15, menos de una semana después de estas advertencias del tutor, la clase de 5º visitó la Casa Rosa, en Sevilla, dentro de las actividades escolares de carácter medioambiental programadas por la Agencia del Medio Ambiente. Con posterioridad a esta visita, Jaime me enseñó los materiales didácticos, variados y muy interesantes, que le dieron en la Casa Rosa.

18-3-94. Es viernes. A primera hora de la mañana, Jaime comienza a organizar el día. Los alumnos le entregan láminas de dibujo, en las cuales han realizado actividades sobre los diferentes tipos de ángulos, dentro de los contenidos matemáticos relativos a la geometría. Como algunos no han terminado las láminas, el profesor da un nuevo plazo de entrega, que concluirá el lunes, después del fin de semana que se avecina. También recoge controles firmados por los padres.

El maestro comenta que el día será dedicado íntegro a Experiencias. Pero como al día siguiente se celebra el Día del Padre, "vamos a hacer -dice Jaime- algún detalle: un dibujo, o una poesía de cuatro o cinco versos".

Los alumnos dedican la primera parte de la mañana a completar el trabajo sobre Andalucía que vienen realizando en las últimas semanas. Por su parte, Jaime abandona el aula y marcha a la Biblioteca del centro, pues tiene que completar los datos sobre productos agrícolas y monumentos históricos de algunas localidades andaluzas. Mientras yo localizo la información en la Enciclopedia Larousse, Jaime la copia en varios folios que lleva, en los cuales hay varias columnas en las que resume diferente tipo de información sobre las cabeceras de comarca. Posteriormente, Jaime fotocopia esta información, mientras que yo vuelvo al aula y me ocupo de atender a los estudiantes, resolver dudas y corregir faltas de ortografía.

Al regresar, Jaime reparte la información fotocopiada, pero como su letra no es muy legible ofrece una serie de aclaraciones sobre lo que está escrito en diferentes

lugares del texto entregado. Los alumnos atienden, pero, a la vez, cada uno se ocupa de cosas diferentes. Los alumnos se dedican a tareas de lo más variopinto: uno juega con un tornillo, tratando de hacer un agujero en la mesa (esta tarea la pude observar en diferentes momentos de mi estancia en la clase de 5º); otro (y se trata del hijo de Jaime) colorea un hierro de la silla con un rotulador negro; otros continúan su trabajo, iniciado con anterioridad a la llegada de Jaime, haciendo mapas, completando información, etc., sin hacer caso de las palabras del profesor; dos o tres alumnos comen Bollycao y beben batidos; finalmente, hay varios estudiantes que siguen, aunque de manera discontinua, las explicaciones de Jaime, que se prolongan por espacio de media hora. El maestro no se limita a aclarar su escritura ; también introduce comentarios de diferente signo, por ejemplo, sobre la restauración de monumentos aludidos en las fotocopias y lee, de la Enciclopedia Larousse, el vocablo "Deba". Incluso acepta los comentarios de los alumnos sobre los temas introducidos por el docente o sugeridos por los mismos chicos.

Mientras todo esto ocurría, Moisés y José Carlos han iniciado una pelea, que concluye con la intervención del maestro.

Sobre las 10,40 horas, Jaime organiza un pequeño descanso. Normalmente este descanso, situado a medio camino entre la hora de la entrada al centro y el recreo que comienza a las 11,45 horas, supone un cambio de actividad, realizado de manera pausada. También en este descanso los alumnos pueden aprovechar para ir al servicio, por lo que el aula pierde su aspecto habitual y se convierte en algo más informal.

En la hora que media entre el descanso comentado y el inicio del recreo, los alumnos deberán realizar algún detalle para sus padres, con motivo de la onomástica de San José. Jaime propone hacer un dibujo o una letrita. Al preguntar si hay otras propuestas, cinco alumnos levantan la mano. Los numera y les da la palabra sucesivamente. Proponen hacer lo siguiente: a) un "paso" (de Semana Santa) de plastilina; Jaime cuestiona esta primera propuesta, porque a su juicio implica demasiado tiempo; b) un diplomita; c) en un folio, un dibujo, como si fuera un cuadro; d) el esqueleto de una casa, con palillos de dientes; e) un nazareno de plastilina.

Jaime filtra las propuestas de cara a la toma de decisiones, prescindiendo de la primera y elaborando una lista con las restantes, sobre las cuales deben pronunciarse los alumnos, pudiendo votar varias opciones a la vez. La lista definitiva es ésta:

- 1) Diplomita (obtiene siete votos).
- 2) Dibujo en un folio (no obtiene votos).
- 3) Nazareno de plastilina (cuatro votos; sobre esta propuesta, Jaime comenta: "Yo no pienso salir fuera del colegio a comprar plastilina").
- 4) Actividad libre (18 votos).
- 5) Dibujo tridimensional (seis votos).
- 6) Actividad con palillos (dos votos).
- 7) Cartita en forma de poesía (cinco votos).

El maestro selecciona las opciones 1 y 4. Votadas nuevamente, las dos solas, la número cuatro obtiene 25 votos. Inmediatamente después de concluir esta

votación, se produce un gran revuelo en la clase. Se levantan cada todos los alumnos, en busca de material. Hacen trabajos variados: dibujos, diplomas, figuras con plastilina y con madera. Para la hora del recreo la mayoría da por terminada su tarea.

La discusión propiciada por el maestro no ha derivado, pues, en la elección de una actividad específica, pues la elegida ha sido, precisamente, la actividad libre. Pero el profesor parece tener la convicción de que los alumnos deben de participar en la toma de decisiones. Parecen faltar las condiciones adecuadas para que en este proceso puedan implicarse de manera fructífera los estudiantes. En ocasiones, Jaime improvisa la actividad (en este caso, el regalo a los padres) y, a partir de ahí, desencadena el proceso de diálogo con el alumnado.

La cuarta hora corresponde a la clase de Inglés, que imparte Victoria, la tutora de 8º. La profesora me comenta que sólo dispone de una hora semanal. Al ser siempre en viernes, no hay continuidad de las actividades, porque se pierden bastantes viernes a causa de las salidas de 5º (faltan los alumnos) y de 8º (falta la profesora). Victoria emplea una buena parte del tiempo en poner orden entre los alumnos de 5º. Hay que tener en cuenta que es viernes y ya llevan los niños casi cuatro horas en el colegio.

Los alumnos disponen de un folio fotocopiado con relojes en diferentes posiciones horarias, en el cual han respondido diferentes cuestiones, que ahora corrigen mirando en la pizarra la respuesta correcta. El ritmo de trabajo de los estudiantes es muy diverso; unos siguen el ritmo marcado por la profesora desde la pizarra mientras que otros no son capaces de hacerlo. La profesora prohíbe ir al servicio; advierte a un alumno que mientras no venga la madre a hablar, no volverá a entrar en clase de Inglés; castiga a dos alumnos. "El inglés -dice Victoria- no es obligatorio en 5º; el que quiera que se vaya fuera". Otras veces afirma: "Aquí no se está picoteando y zarzaleando; el que quiera que se vaya fuera".

Las observaciones realizadas en la clase de Inglés dos meses más tarde, concretamente el 20-5-94, van en la misma línea de los párrafos anteriores. En esta ocasión, Jaime advirtió a sus alumnos que Victoria no pensaba seguir dando Inglés si no había una conducta mejor. Aunque no me lo comunicó de manera directa, era indudable que la profesora se sentía insatisfecha con la clase de 5º. En el recreo del 20-5-94, Victoria me comentó que Fran, uno de los alumnos de 5º, había matado a naranjazos a un pajarito en el recreo del día anterior. En otra ocasión, el 8-4-95, Victoria puso un vídeo sobre un cuento en inglés para los alumnos de 5º. Se quejó de lo que ella misma llamó "los cuatro de siempre; no se puede con ellos".

ABRIL.

4-4-94. Es lunes y comienza el tercer trimestre. El profesor inicia esta última etapa del curso asignando nuevo sitio a cada alumno. Jaime dice que van a estar separados porque no se portaron bien en el trimestre anterior. Los alumnos se sientan de manera individual

formando cinco filas de seis pupitres cada una, según este orden:

Antonio Moisés Fran José María Bárbara
Séfora José Carlos Miguel David Sergio
Estela Patricia Irene F. Daniel María
Juan Antonio Adrián Manolo Ana Noelia
Davinia Yeray Kiko Fco.(Chiqui) Marta
Alberto Gonzalo Irene S. Pablo Carmen

Al entrar en clase, algunos alumnos dejan sobre la mesa del maestro el boletín de notas correspondiente al segundo trimestre y algunos controles firmados por los padres.

Jaime recuerda que se comienza el tercer y último trimestre del último curso del Ciclo Medio. "Espero -añade- un esfuerzo por parte de todos, incluido yo mismo". Repasa las ausencias del día (entre las que figuran la de su propio hijo) y escribe en la pizarra el calendario relativo al tercer trimestre, anotando todos los días lectivos de abril, mayo y junio.

A continuación, el profesor plantea algunas previsiones sobre los contenidos a trabajar y las diferentes actividades a realizar a lo largo del tercer trimestre. En Lengua, propone estudiar nueve temas del texto, acabar la lectura de "El pequeño Otto" (van por el comienzo del capítulo cinco) y completar una actividad, mitad de Plástica y mitad de Lengua, sobre los libros de Navidad. Les pide a los niños que consulten sus libros y que aporten sugerencias. También señala que tal vez sea bueno agrupar los controles de los temas sobre verbos, de manera que realicen un examen cada dos temas, y no cada uno, como han venido haciendo hasta ahora. "¿Alguien tiene que aportar algo más; si es mucho o poco... no apuntéis, que ya os daré la fotocopia", dice Jaime.

A continuación comenta, de manera mucho más breve, los contenidos de Matemáticas; son ocho temas; dice a sus estudiantes que "es lo mismo del año pasado, sólo que aumentado en algunos aspectos". También harán, en el tramo final del trimestre, un repaso general de esta materia.

En Experiencias, deberán acabar el trabajo sobre la televisión, del cual tienen pendiente la rectificación de una encuesta ya realizada; Jaime indica a sus alumnos que tiene "corregidas" (en el sentido de tabuladas) las seis o siete preguntas iniciales, pero que las demás están mal formuladas. El trabajo sobre el cuerpo humano tampoco está

acabado. Otras actividades de Experiencias tratan de la historia de España y de la patata. El mapa mural de Andalucía habrá de ser completado, pegando sobre él las postales en las comarcas que aún no las tienen. Un último trabajo tratará sobre los productos típicos, el geranio o el canario; la selección del tema queda para más adelante. En Plástica, se acabará una hucha iniciada el trimestre anterior y se trabajará sobre los libros de Navidad, aunque este último tema Jaime dice que hay que ponerlo entre paréntesis, porque no sabe si finalmente lo harán.

En el ámbito extraescolar, el maestro recuerda que hay una salida programada para la semana siguiente, en concreto para el 13 de abril y que "no hay más excursiones hasta que no haya buen comportamiento".

Esta planificación trimestral ha ocupado media hora. Una vez terminada, Jaime escribe en el encerado el plan de la primera semana del tercer trimestre. "¿Qué podemos hacer -dice el tutor de 5º- esta primera semana?. Mirad los libros para ver la cuestión". Escribe lo siguiente:

Lenguaje:

- tema 18 y parte del 19; control el 13-4-94.
- El Pequeño Otto.
- un libro de lectura.

Matemáticas:

- tema 19; control el 8-4-94.

Experiencias:

- Televisión.
- Historia de España.

Plástica:

- Hucha.

Jaime organiza la elección de delegado y de subdelegado, mediante una votación secreta. Resultan elegidos Anton (en realidad, se llama Antonio) y Daniel. Pablo ha sido el encargado de repartir los papeles en blanco para votar; al llegar a mi mesa, me ofrece una papeleta, pero yo le indico que no puedo votar, porque no soy alumno de 5º. Otros estudiantes preguntan a Jaime si pueden votarme a mí como delegado de clase. Compruebo, pues, que los alumnos me han incluido como uno más del grupo dentro de esta tarea de elección de delegados.

En el tablón de anuncios hay una cartulina en la cual se enumeran otros cargos de responsabilidad de la clase: pizarra y tablón de anuncios, biblioteca, orden y adorno, normas y castigos, juegos, plástica, reparto. Para cada cargo, habrá dos períodos de ejercicio del mismo en este trimestre: el primero abarca del 4 de abril al 13 de mayo, y el segundo desde este último día a final de curso.

Sobre reuniones con los padres, me comenta que hizo una al final del

primer trimestre. En el segundo, no llegó a hacerla; "prefiero -dice- hacerla ahora, al comienzo del trimestre; así no se olvidan las cosas". Será el martes 12 de abril, dentro del horario de exclusiva de los maestros.

Jaime aborda la problemática de las recuperaciones en el tercer trimestre. Señala, para cada estudiante, lo que cada uno "debe" al maestro (se refiere a tareas, actividades y ejercicios pendientes de entrega) y lo que cada uno debe mejorar. Habla de Matemáticas, Experiencia y Lenguaje, pero se detiene, como suele ser habitual, en esta última materia. Enumera las deficiencias de los alumnos en velocidad y entonación lectoras, en la letra, en la ortografía y en la gramática.

Paulatinamente, el ruido y la distracción aumentan en el aula. La introducción al trimestre ha durado más de hora y media. "Fin de la introducción -comenta Jaime-, larga, pero necesaria".

A las 10,40 horas, el maestro inicia la actividad académica, dirigiendo una de las lecturas del texto de Lengua, un relato de Andersen sobre "El viejo farol" (p. 126 del texto). El profesor organiza la lectura individual y en voz alta, en la que intervienen, sucesivamente, diferentes alumnos. Cuando se completa una primera lectura del cuento, Jaime pide a Gonzalo que la resuma. Este lo hace y el profesor le felicita. El silencio que caracteriza ahora el aula contrasta con el bullicio de los minutos anteriores, aunque me llama la atención, como en otras ocasiones, que en esta clase algunos alumnos comen o beben de manera invariable en cuanto son las 10,30 ó las 11 horas de la mañana. Hacen una segunda lectura del relato, a lo largo de la cual Jaime hace énfasis en las entonaciones y en las pausas y da consejos para mejorar la lectura. Al finalizar la segunda lectura, comienzan a realizar, de manera oral y colectiva, las actividades del libro relativas al relato de Andersen referido. Poco después son las 11 horas. Los alumnos se marchan del aula y se dirigen al patio del colegio: la tercera clase del día es Educación Física.

6-4-94. En la cuarta hora, Jaime acude a Preescolar de cuatro años. Antes de entrar al aula, en el patio, veo a Brígida explicando a Jaime la nota escrita que le ha dejado Manuel sobre las actividades a realizar. Mientras tanto, un alumno de otro curso ha perdido su zapatilla deportiva, la cual ha volado fuera del centro, por encima de la tapia del patio. Salgo fuera y la encuentro. Al entrar en el vestíbulo del Puntal, con la zapatilla en la mano, los alumnos de Segunda Etapa, que en esos momentos suben hacia sus aulas, me miran sorprendidos.

Al entrar en la clase de Preescolar, los niños están escondidos y gritan con fuerza. Jaime, con ademanes tranquilos y pausados, hace que los busca por diferentes cajas de cartón y por los rincones. Los niños atienden a su propia lógica que, por lo que se ve, debe estar muy alejada de la de los maestros. El profesor intenta sentarlos en la parte del aula cercana a la pizarra, pero se van y vuelven de nuevo sin hacer caso. Hablan entre sí, cantan una canción del burro para no hablar ("El primero que hable burro será").

Jaime pretende formar un "autobús", para lo cual dispone las sillas en tres

filas paralelas; esto lo hace a la vez que Marina llora de manera repetida mientras que Jaime trata, sin resultados, de calmarla. Después de "viajar" a un parque de Deba, los niños se "bajan" y deben completar una ficha: recortar, colorear y pegar ordenadamente una secuencia de tres imágenes. En la parte final de la clase, los alumnos varones juegan con pelotas, sobre todo con la canasta de baloncesto. Me llama la atención que los bebés de los niños son azules y los de las niñas son rosas.

La quinta hora, en el tramo final de la mañana, transcurre de 13,15 a 14 horas. La clase de 5º tiene, como todos los miércoles, Música. Jaime, que está matriculado en el Conservatorio, al igual que dos de sus hijos, les da clase de flauta.

El maestro llega a las 13,25, porque la hora anterior ha estado con los preescolares de cuatro años, sustituyendo a Luis, que desempeña el cargo de Secretario del centro. Los alumnos se encuentran muy inquietos y habladores; en realidad, llevan casi cuatro horas y media ya en el colegio.

El primer problema que debe afrontar Jaime en la clase de Música es que una buena parte de los estudiantes no traen la flauta. En esta clase, en concreto, de los 30 niños, doce no la tienen en el aula, lo cual supone casi la mitad de la clase.

Jaime dibuja el pentagrama en el encerado y lo explica. Después, hace ensayos sencillos sobre las anotaciones musicales explicadas, por grupos pequeños de alumnos, y más tarde tocan la flauta, a la vez, todos los que disponen de ella.

Mientras explica desde la pizarra, y para no ser interrumpido por los ensayos ocasionales de los que no atienden sus palabras y prefieren practicar por libre, Jaime dice: "La flauta en la mesa". Los estudiantes no se limitan a depositar el instrumento en la mesa, sino que lo hacen chocar violentamente contra ella, de manera deliberada. Como en otras ocasiones, también el hijo de Jaime hace lo que los demás.

Una de las niñas, Davinia, que de vez en cuando me comenta la evolución de su perrito pequinés (en tanto que yo le correspondo hablándole de mi gata siamesa), me dice que no le gusta la música que se toca en clase; "es música de muertos -añade Davinia-; me gusta la música más movidita, aunque tampoco demasiado". En general, el nivel de atención y de concentración en la tarea es muy escaso durante las clases de música. Los alumnos atienden poco; uno de ellos, hace actividades de Lenguaje; una niña se dedica a su trabajo de la patata.

8-4-94. La clase de 5º tiene que hacer un control de Matemáticas; Jaime les preguntará sobre el tema 20 del libro, que trata de las unidades de superficie. Antes de realizarlo, el profesor explica en la pizarra las dudas planteadas por los alumnos y resuelve varios ejercicios, al principio más lentamente y después con mayor rapidez. Escuchando sus explicaciones, advierto cómo pronuncia de manera lenta y pausada, lo cual es algo frecuente en él. Mantiene el tono de voz bajo, pero se le escucha perfectamente desde el

fondo del aula.

Al principio, la atención de la clase es completa; después, esta atención se va atenuando. Kiko, por ejemplo, juega con una pelota grande, balanceándola sobre su mesa, de izquierda a derecha y viceversa. Otros hablan entre sí, o simplemente se encuentran distraídos, pero sin molestar a terceros.

Jaime reparte la hoja del examen, que tiene cuatro cuestiones, y abre un nuevo turno de intervenciones de los niños para aclarar una errata en el control y lo que no entiendan de la formulación de las preguntas. Algunos estudiantes orientan sus preguntas en el sentido de forzar al maestro para que aclare el modo de resolución de los ejercicios. Jaime se queja de que no han estudiado el tema del libro y de que con las explicaciones que él ha ofrecido no les bastará para hacer bien el control.

A las 10 horas comienza el examen. Los alumnos permanecen en silencio. Sólo interactúan para pasarse la goma de borrar. Varios de ellos protestan al tutor: "Por aquí están hablando Gonzalo y Alberto", dice uno de ellos. Jaime les pide silencio.

Durante el control, el profesor se dedica a ordenar los cajones de su mesa, en los cuales tiene, entre otros papeles, los datos del estudio que hacen sobre la televisión. Varios alumnos se levantan silenciosamente y preguntan a Jaime. Al advertir éste que varios sujetos le repiten la misma duda, se dirige a la pizarra y pone un ejemplo de conversión de metros en kilómetros. Cierta número de alumnos salen al servicio, pero Jaime les pide que no vayan, excepto en casos de extrema necesidad.

Al ir acabando el examen, algunos niños le preguntan al maestro si pueden hacer un dibujo por detrás del folio de examen, y éste les responde que sí. Veinte minutos después de comenzado el control, el bullicio y la algarabía del aula son de una evidencia incuestionable. El profesor pregunta quién no ha acabado. Levantan la mano ocho alumnos. Al preguntarles nuevamente cuánto tardarán en concluir, responden que diez minutos. "De acuerdo -dice el profesor-; dentro de diez minutos veremos si necesitáis más tiempo".

Los alumnos han podido hablar entre sí profusamente y se han intercambiado todas las ideas que han querido sobre el control, aunque una parte de los niños de la clase no participa en estas interacciones. Al pasar yo entre dos filas de mesas, Ana intenta ayudar a su hermano Manolo ("son bivitelinos", me dijo un día Jaime sobre estos dos niños), que se encuentra sentado a su izquierda; la niña escribe con lápiz una cantidad sobre su mesa, pero al advertir mi presencia (al parecer, esta vez no soy para ellos el compañero que se sienta y escucha a Jaime, como uno más de la clase, sino el ayudante de Jaime para controlar la situación de evaluación), borra la cifra escrita con la mano.

A las 10,30 horas (el control ha durado media hora), Jaime les pide a cinco alumnos que recojan los controles. Después, también solicita los cuadernos de Matemáticas, para revisarlos junto con el control.

A continuación, el profesor, al iniciar la clase de Lenguaje, pide opiniones de sus alumnos sobre gramática y ortografía, pero, añade, "sólo entre los que han mirado el libro y lo han revisado". Mientras tanto, Daniel y Adrián comen. Jaime le dice al último de estos alumnos que no coma, pero la recomendación no causa mucho efecto: en pocos minutos, Adrián ha engullido un enorme bocadillo.

Las sugerencias pedidas por el maestro no son correspondidas por los estudiantes. Jaime dice: "Como no se añade nada nuevo, seguimos como estamos". La clase de Lengua tiene, en esta ocasión, dos partes diferenciadas.

En la primera parte, durante media hora, Jaime explica los verbos desde la pizarra, un tema que considera muy árido. Entre las explicaciones intercala una serie de preguntas dirigidas al alumnado, que éste trata de responder lo mejor que puede. El discurso del profesor trata de los tipos de conjugaciones, de las diferencias entre indicativo, subjuntivo e imperativo y de los tiempos verbales y sus clases, tanto en la modalidad simple como en la compuesta. Después de la explicación, y una vez superado el desconcierto que se produce con motivo de querer intervenir todos los alumnos a un tiempo, Jaime pregunta un ejemplo de cada tiempo simple.

En la segunda parte de la clase de Lenguaje, los niños deben de estudiar, de manera individual, los verbos. Jaime abandona el aula para ir a por folios. Por mi parte, observo que conforme se acerca la hora del recreo, aumenta de manera directamente proporcional el número de bocadillos y de paquetes de "fritos" o similares que los estudiantes ponen sobre sus mesas y consumen. Mientras estoy en el aula encargado de los estudiantes, tengo que llamarles la atención porque aprovechan la ausencia de su tutor para dejar de estudiar y para vociferar desplazándose de un sitio a otro por el aula. Al volver Jaime, saca a ocho niños y niñas a la pizarra y les pregunta qué son tiempo simples y qué son tiempos compuestos. La primera cuestión no la responde nadie y la segunda no es respondida bien por ninguno de los que lo intenta. Finalmente, Jaime propone "un trabajo cortito y divertido, para acabar el tema". En la p. 133 del libro de texto, dentro del apartado de expresión oral, se propone diferenciar entre noticias y opiniones. El profesor pretende entablar un diálogo con sus alumnos sobre las revistas locales, pero éstos se distraen y no responden a lo que se les pregunta. Jaime diferencia entre revistas, catálogos comerciales y otro tipo de folletos impresos, introduciendo para ello el concepto de periodicidad. Pide a los chicos de 5º que traigan noticias para hacer un mural, en el cual deberán pegar y comentar las noticias que recorten de la prensa.

Cerca ya de la hora del recreo, Jaime se enfada con sus alumnos, cambia el tono de su voz, se pone serio y coloca de pie, en tres esquinas diferentes del aula, a Manolo, Yeray y Pablo, a los cuales ya había llamado la atención a lo largo de la mañana. "Siempre estáis dando golpecitos y haciendo el tambor", dijo el educador en una de las ocasiones anteriores en que les pidió que no molestaran.

27-4-94. Llego al aula de 5º a las 10 horas, momento en que la clase se dispone a realizar un control de Lengua. El examen consta de dos partes. En la primera aparece un texto manuscrito por Jaime con muchas faltas de ortografía, que los alumnos deben corregir sobre el mismo texto presentado; en la segunda, los estudiantes deben escribir varios tiempo verbales del modo indicativo y subjuntivo.

El maestro ha escrito a mano y con rapidez el control, y los niños tienen dificultades, porque no entienden la letra de su tutor. Ocurre lo mismo que sucedió semanas atrás con el trabajo de Andalucía. Además, existe otro problema añadido. Los estudiantes deben corregir las palabras mal escritas en el texto mismo en que aparecen. La consecuencia de ello es que resulta muy difícil valorar las correcciones del alumnado, porque no son legibles. Ante esta situación, le sugiero al profesor que sería mejor que los alumnos copiaran, rectificado, el texto propuesto, y que ello facilitaría la corrección del mismo. Jaime me da la razón. Normalmente, mis sugerencias de tipo didáctico son relativamente escasas, pero cuando pienso que puedo aportar algo a Jaime, se lo comunico.

Los niños realizan el control con un nivel de ruido muy alto, hablando y moviéndose. Jaime le descubre a un alumno una hoja sobre verbos irregulares, arrancada del libro de texto y dispuesta para copiar de ella. El maestro critica en un tono muy suave este hecho.

Jaime me comunica que está preocupado con lo que él llama el "desmadre" de algunos alumnos y con el 6º curso que se formará, el año próximo, con sus alumnos actuales; será, dice el profesor, numeroso y conflictivo, y además, no puede repetir ninguno de los alumnos, porque el 5º curso actual es el último del Ciclo Medio en el centro. También me dice: "Yo sé que mi concepto de disciplina está desfasado", aludiendo al margen de iniciativa en que él quiere dejar a los chicos. Otra cuestión que me comenta (los días que hay control tenemos más tiempo para intercambiar impresiones) es que se presentará a las Oposiciones de Orientador de Secundaria y que, con este motivo, se ha matriculado en un curso del Colegio Oficial de Psicólogos sobre esa temática. Semanas después, se quejará del carácter demasiado teórico del curso. Además, a última hora, no llegará a presentarse a las oposiciones mencionadas, que debería haber realizado en Cádiz.

Como suele hacer en ocasiones parecidas, Jaime pregunta cuánto tiempo adicional necesitan los alumnos para completar el control los que aún no han acabado (pues a los cinco minutos de comenzar, una alumna ya manifestó que había terminado). Algunos responden que diez minutos e incluso uno de los estudiantes llega a decir que necesita veinte minutos. Algo más tarde, me llama la atención el hecho que este último alumno se ponga hablar con un compañero en vez de completar el examen. Al parecer, una parte del alumnado ya espera la pregunta del maestro sobre el tiempo necesario para finalizar el control y tiende a responder de manera predeterminada, quizá con el fin de alargar la duración de la situación de evaluación.

Tras el recreo, voy con Jaime a la clase de Preescolar. Hoy es el cumpleaños de Darío. Le felicitamos y cantamos. Los niños están hoy muy tranquilos. Reparten y comen gusanitos. Después, Jaime escribe el número 2 en la pizarra y los niños

repasan con la mano. Completan una ficha sobre el número 2. Como en otras ocasiones anteriores resulta muy dificultoso sentarlos o concentrarlos junto a la pizarra para darles instrucciones.

29-4-94. Los cursos de 3º, 4º y 5º marchan a una exposición sobre prevención de accidentes y de incendios que, organizada por el Ayuntamiento, se lleva a cabo en el Parque de Deba. Poco después de las 9 de la mañana, están los tres cursos en orden de marcha. Jaime viste un chandal, va cubierto con una gorra y lleva en la mano una gran bolsa, dentro de la cual se encuentra la cámara de vídeo del centro. El trayecto lo hacemos a pie. La exposición comienza con el visionado de dos vídeos; el primero resulta completamente inaudible; el segundo, que trata de los programas municipales sobre salud, es más inteligible. En una vitrina se puede contemplar una colección sobre gorras de diferentes policías y cuerpos de seguridad de varios países, colección cedida por un vecino de la localidad. En otra sala del edificio que visitamos, los bomberos y el personal de Cruz Roja han instalado materiales sobre curas de urgencia y sobre prevención y extinción de incendios. En un túnel de plástico, entran los niños para comprobar la utilidad de los sistemas de detección de humos. En la parte exterior del edificio hay un vehículo contraincendios del cuerpo de bomberos y una ambulancia. Después de ver todo este material, marchamos a otro sector del parque. Los maestros dejan a los niños de los tres cursos jugar libremente durante un buen rato, antes de que regresemos, también a pie, al Puntal.

Durante la visita a la exposición, comprobamos que también los alumnos de 7º y de 8º han venido al parque. Así pues, cinco cursos de los diez con que cuenta el centro están viendo la exposición referida.

MAYO.

4-5-94. En la cuarta hora, inmediatamente después del recreo, Jaime marcha con sus alumnos al patio. Como falta Micaela, la profesora de Educación Física, el tutor de 5º debe acompañar a sus pupilos al patio. Acompaño a Jaime a una pequeña dependencia, en la cual se encuentra el material deportivo. Entrega a sus alumnos balones de fútbol y de baloncesto. Los varones juegan al fútbol y las niñas deambulan por el patio y hacen pequeños grupos para jugar o simplemente para charlar.

El maestro y yo hablamos en el patio. Me comenta que el día anterior dio una clase de educación sexual, en la cual animó a los niños a comentar esta clase con sus padres. Diez de los alumnos hablaron en casa de esta clase de educación sexual. Jaime me dice que la mayoría de los estudiantes tiene como fuente de información principal las películas pornográficas. Uno de los chicos de 5º dijo en clase que "los padres tienen las películas porno en casa para ponerse calientes".

La última clase del día es Música. Para esta clase, los alumnos se han agrupado de tres en tres. Nuevamente, como en anteriores ocasiones, muchos alumnos no traen la flauta. Esta vez, 14 la tienen en clase, 13 no y faltan tres estudiantes.

Jaime dibuja y explica en la pizarra el compás que tocarán los alumnos. Posteriormente, lo ensaya con todos los flautistas. Finalmente, lo ensaya con grupos de tres niños. Hay mucho ruido en el aula. En mis notas de campo he anotado: "El des-concierto es general".

9-5-94. Es lunes. Jaime planifica, desde la pizarra, las actividades y los contenidos de la semana. En Lengua, acabarán el tema 23, comenzarán el 24 y realizarán un control de los temas 22 y 23. En Matemáticas, darán el tema 24; comenzarán los temas 25 y 26. En Experiencias, entregarán el trabajo sobre el cuerpo humano y harán el relativo a la historia de España. En Plástica, trabajarán sobre poliedros. Una vez planificada la semana, solicita, como siempre, sugerencias, pero no hay aportaciones. El profesor reparte el control de Matemáticas realizado la semana anterior. Los estudiantes lo reciben con gestos de alegría o de pesadumbre. Jaime repasa los ejercicios del examen y resuelve dos de ellos en el encerado.

A las 9,45 horas, veo a Adrián comiendo maíz tostado; también lo reparte entre sus compañeros. Al acercarme, le digo: "Es muy temprano para empezar a comer". Jaime se percata del asunto, se acerca también a Adrián y le golpea en la cabeza, de manera amigable, con el texto de Lengua. El alumno lo mira y se ríe.

La actividad académica propiamente dicha comienza con las explicaciones del profesor sobre las diferencias entre tilde y acento. Para aclarar la cuestión de los acentos trata de que los alumnos ofrezcan ejemplos de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Cuando Jaime explica algo, trata de poner de relieve las dudas de los alumnos, implicando para ello a los niños en la aclaración de dificultades a sus propios compañeros. Por ejemplo, en esta ocasión, como David no comprende esta cuestión (ni muchas otras), el maestro le pide que formule y explicité sus dudas. Después, solicita a los compañeros de David que averigüen las dificultades de David.

Jaime hace leer, en voz alta, a diferentes alumnos los ejercicios del libro que hay que realizar. A continuación, hace que los alumnos trabajen de manera individual resolviendo los ejercicios del texto. La concentración de los estudiantes en la tarea es muy escasa, especialmente cuando Jaime abandona el aula. Por ejemplo, en uno de estos momentos en que no está el maestro, observo que siete niños están de pie, que un número aún mayor habla desde sus asientos y que sólo unos pocos realizan los ejercicios propuestos.

Dejo el aula de Jaime a las 11 y vuelvo para la quinta clase, que está dedicada a la historia. Jaime trata el tema de la Edad de los Metales. Para el maestro, estas clases tienen el objetivo de facilitar unos contenidos mínimos a los alumnos, que

complementen los trabajos sobre temática variada realizados en Experiencias. Explica el término "Pre-historia", relacionándolo con la palabra "pre-fijo", estudiada en Lengua. También diferencia los conceptos nómada/sedentario y paleolítico/neolítico. Relaciona el comienzo de la historia con los inicios de la escritura.

Por su parte, los alumnos parecen encontrarse en otra dimensión diferente de la del educador: se mueven, juegan, charlan, balancean un balón en el suelo, manipulan unas tijeras sobre la mesa, etc. Una de las medidas que ha tomado Jaime para controlar la situación ha sido castigar a Fran, poniéndolo de pie en una esquina de la clase. Junto al estudiante castigado hay una escalera que el profesor usa para subirse a coger cosas de un estante alto donde guarde materiales de clase; Fran se dedica a rayar la escalera con un alambre.

En la parte final de la clase, durante diez minutos, los alumnos dan lectura a los textos que han escrito en el tablón de anuncios, sobre "Critico", "Propongo" y "Felicito". El educador da la palabra a los autores de los textos y a los que por alusiones quieren intervenir.

A lo largo del día, en diferentes momentos, Jaime me comenta la planificación que está pensando para el tramo final de curso. Se propone acabar los textos en mayo, de manera que el mes de junio pueda dedicarse a repasar y a completar lagunas. En Lenguaje le preocupa la ortografía, la escritura de textos y la gramática. También quiere que Coral y José vengan un día para pasar una prueba a los niños de 5º, con la intención de que ver el nivel que poseen de cara al comienzo de la Segunda Etapa. Para Jaime, esta es una forma de realizar una transición entre el Ciclo Medio que él concluye y la Segunda Etapa que sus compañeros Coral y José iniciarán el curso próximo con los estudiantes que él dejará. También me comenta que hizo la clase de sexualidad (ya mencionada anteriormente) "porque me pareció mal -dice- no haber tratado el tema en tantos años".

13-5-94. Después de devolver corregido un control a los alumnos, Jaime comenta los resultados, que al parecer son muy pobres. Después, explica los diptongos y los hiatos, con numerosos ejemplos, sobre algunos de los cuales se me plantean dudas razonables sobre si debe colocarse la tilde o no. En ocasiones como esta, me planteo cuál será la perspectiva del alumnado ante la explicación del educador. Mientras Jaime explica, una parte de los niños se encuentra concentrada en otros menesteres. Por ejemplo, María juega con una "mano loca" y la lanza sobre los compañeros más cercanos a su mesa; al menos tres alumnos vierten cola sobre la palma de la mano, para que se seque y, de esta manera, poder escribir sobre ella.

Jaime tiene que acudir al médico. Organiza la actividad de los estudiantes y me deja al cargo de la clase. Los niños de 5º tienen que acabar un trabajo sobre el cuerpo humano. Algunos, que ya lo concluyeron días atrás, no saben qué hacer.

Mientras escribo, Davinia me pregunta qué hora es. Para no interrumpir mi tarea, continúo escribiendo a la vez que le muestro mi reloj. Ella me dice: "No sé leerlo por agujas; sólo sé leerlo digital". Me sorprende de que una niña con diez años no sepa leer la hora.

Jaime regresa muy pronto del médico. Mientras los alumnos siguen trabajando en sus mesas, el maestro les lee la talla y el peso que tenían en 1º, 2º y 3º de E.G.B., datos que él mismo ha ido reuniendo año tras año, pues se ocupa de este grupo de alumnos desde el primer curso de la E.G.B. Estos datos debe incorporarlos cada estudiante a su trabajo sobre el cuerpo humano. Para completarlos, Jaime pesará y medirá a todos los niños de 5º la semana próxima. Por mi parte, le sugiero a Jaime que los alumnos podrían hacer una representación gráfica, en el trabajo referido, de los datos de peso y estatura desde 1º a 5º, mediante histogramas o algo similar. Ensayo en papel milimetrado con los datos que me aporta el maestro sobre uno de los alumnos. El profesor acepta mi sugerencia y la tiene en cuenta posteriormente, al orientar sobre el contenido de los trabajos del cuerpo humano.

20-5-94. A primera hora de la mañana, Jaime me enseña los trabajos sobre el cuerpo humano, que incluyen, entre otras cosas, una gráfica sobre la evolución del peso y de la talla de cada alumno. Los resultados son desiguales: algunos trabajos están muy bien elaborados y otros están redactados de prisa y con muchos errores.

Jaime me informa que está realizando los sábados un curso del Colegio de Psicólogos sobre Orientación. Se muestra muy decepcionado sobre esta actividad. Me habla de su falta de tiempo: va por las tardes a estudiar música al Conservatorio; tres tardes por semana le da clases a un niño sordo; la niña pequeña, de tres años, también necesita su tiempo; los desplazamientos en el coche para llevar a los dos hijos mayores a las actividades que realizan por las tardes exigen un tiempo considerable.

Los alumnos realizan actividades del libro de Lenguaje. En la clase hay un ruido continuado y fuerte. Quizá la dificultad de comprensión de los ejercicios sobre los verbos aumenta el nivel de ruido. Kiko me pregunta por el pretérito perfecto simple, y la verdad, tengo que confesarlo, no sé responderle con seguridad. Cuando daba clases en 5º de E.G.B. no exigía que mis alumnos se supieran de memoria todos los tiempos verbales, porque a mí, una vez acabado el Bachillerato, no me ha preocupado esta cuestión. Creo que tal vez la influencia de Freinet, autor que investigué hace algunos años, tenga algo que ver con todo esto; el pedagogo francés escribió un folleto, atacando la enseñanza de la gramática, cuyo título era, precisamente, "La gramática en cuatro páginas".

Jaime me dice que piensa entregar las notas de la tercera evaluación hacia finales de mayo, de manera que pueda dedicar, como ya se ha dicho anteriormente, el mes de junio a los repasos.

23-5-94. Al entrar a las 9,15 horas en el aula de 5º, veo a los alumnos que trabajan tranquilamente, cada uno en su pupitre, concentrados en la realización de actividades del libro de Lenguaje; "estamos acabando el libro", dice Jaime, que está sentado junto a su mesa (es rarísimo verlo sentado) manejando carpetas y documentos y ordenando materiales del aula

Bajo la aparente tranquilidad que reina en la clase, poco a poco comienza a adivinarse el bullicio que pronto se apoderará del aula. Chiqui lanza su mano loca sobre mis papeles y los arrastra hacia su mesa; Kiko trae el balón hacia su mesa y lo pone entre sus piernas, repitiendo un entretenimiento que no es nuevo; un alumno come una piruleta; otros hablan y comentan diferentes incidencias. Algunas niñas se levantan y van a las mesas de otras niñas, llevando "hechizos de amor". Una de las niñas, aquejada de una grave enfermedad degenerativa y que se ha mostrado hasta ahora poco comunicativa conmigo, me deja un papel en el cual está escrito uno de los hechizos: "no se lo vayas a decir a nadie", me dice. El hechizo dice así:

Esta carta se encontró en una tumba en 1.016, la carta una vez en tus manos, tendrá que ser 4 veces copiada y dársela a 4 chicas antes de 4 días. Cuando bebes un baso [sic] de agua piensa en el chico que te gusta y antes de 15 días te pedirá salir. Si esta carta quien la lea la rompe, este chico será perseguido por la mala suerte. Esta carta está sacada de un libro de brujería y está comprobado que es eficaz.

Este texto pone de relieve que las niñas tienen sus intereses en la dinámica del aula y que ponen en juego actividades para desarrollarlos. Creo que uno de los peligros de una observación de corta duración puede ser el de no comprender cabalmente el papel peculiar que tienen las niñas dentro de la estructura social y académica del aula.

Veo que los alumnos me han integrado ya plenamente en el aula. Además, como adulto presente en el aula, mi función tiene algunas ventajas respecto a la de Jaime, pues los alumnos ven que yo no tengo que controlarlos ni que evaluarlos. Saben que soy un adulto en la clase, pero reconocen que mi posición es especial; en cierto modo, y en muchas facetas, me consideran un aliado de ellos, con el que puede establecerse una cierta complicidad en determinadas situaciones. Kiko dice de mí que estoy de "segundo profesor" y Davinia comenta que estoy "de espía".

Jaime sale del aula y marcha a la planta baja del edificio. Sobre el suelo, despliega un gran mural de papel blanco, en el cual hay dibujada una gran boca de unos dos metros. Más tarde, algunos alumnos bajan a colorearla. Se trata de una actividad dentro de la campaña de Salud Bucodental. Los alumnos de 5º también están preparando una obra de teatro sobre este tema, que ensayan en el colegio por las tardes, ayudados y coordinados por la A.P.A.

El maestro, mientras llevaba témpera para pintar el mural, ha derramado una parte de la pintura en el suelo. Entre los dos nos disponemos a recogerla, pero como veo a Jaime preocupado por el comportamiento de sus alumnos en el aula, le digo que se vaya a clase. Me quedo en el pasillo recogiendo con una fregona la pintura.

En el aula, Jaime explica nuevamente los prefijos y sufijos, los hiatos y diptongos y las tildes. Después, dirige la corrección colectiva, durante media hora, de las actividades sobre estas cuestiones. El profesor dialoga sucesivamente con diferentes alumnos. Al día siguiente, tendrán un control de Lengua de los temas 25 y 26.

De 10,40 a 11 horas, los niños de 5° tienen tiempo libre. Dibujan, preparan trabajos en cartulina y juegan al ajedrez; algunos siguen coloreando la boca del mural. Veo a los alumnos de 5° desperdigados por el aula, el pasillo contiguo a la clase y el vestíbulo de la planta baja. A las 11 marchan al patio con la profesora de Educación Física.

JUNIO.

8-6-94. Permanezco sólo media hora en el aula de 5°. Los alumnos y el maestro están ocupados en los repasos de Matemáticas y de Lenguaje.

13-6-94. Acudo a la clase de 5° después del recreo. Durante éste, un niño de 5°, Pablo, se ha peleado con un alumno de 4°. Al parecer, Pablo le pegó al de 4° y éste le dijo "hijo de p..." al alumno de Jaime. Para aclarar la cuestión, el niño de 4° está presente en la clase de 5°. El profesor abre dos turnos sucesivos de palabra, el primero para preguntar y el segundo para proponer; en total, intervienen doce alumnos. Finalmente, los dos querellantes se perdonan públicamente.

José, profesor de Sociales en Segunda Etapa y director del centro, viene a la clase de 5°. Es lunes y comienza la última semana del curso centrada en lo académico (la siguiente, que será la última con carácter lectivo, tendrá un contenido más lúdico). José les dice que al día siguiente harán una prueba escrita de Lengua, que incluirá un dictado y algunas preguntas. También vendrá Coral, la profesora de Naturales y de Matemáticas de Segunda Etapa, para hacerles otra prueba. José aprovecha su visita para mentalizar a los niños de 5° sobre el cambio que les espera, al pasar a Segunda Etapa el curso próximo, en el cual tendrán cuatro o cinco profesores diferentes. José les insiste en "el sentido y el valor del tiempo", en la necesidad de tener "un reloj interno, pues ustedes [les habla de usted] tendrán que cambiar de materia cada hora". También les dice que "el respeto mutuo es básico; hay que saber escuchar al profesor o al compañero que esté hablando".

20-6-94. Es lunes y comienza una semana más relajada que la anterior para los alumnos, pero de mayor tensión para los docentes. Los hechos más importantes de la semana son: la comida realizada en clase, las pruebas deportivas y la última excursión.

Jaime ha organizado, en colaboración con las madres y con los alumnos,

una comida en clase. Como en Experiencias han estudiado a través de un trabajo la patata, Jaime pidió a las madres que cocinaran de maneras muy diferentes las patatas (para ello, se sirvió sobre todo de un suplemento dominical de El País, que trató de manera extensa sobre la patata). La comida fue muy variada y sabrosa, aunque los alumnos suelen consumirla muy de prisa y de manera atropellada. Al final de la comida, las madres regalaron a Jaime una placa con un texto grabado, en la que agradecían el trabajo del maestro durante los últimos cinco años.

También hubo pruebas deportivas, realizadas en el patio de recreo y en gimnasio. La excursión tuvo una especial relevancia: se trataba de la última vez, en el largo período de cinco años, que Jaime salía con sus alumnos fuera de Puntal.

Jaime está planificando las tareas que realizarán los niños de 5° en el verano. Todos ellos leerán cuatro libros y los que están suspensos, además, realizarán tareas específicas de recuperación de Lenguaje y de Matemáticas. El maestro también se dedica a la preparación de los boletines de notas. Al día siguiente, tendrán la salida última del curso, a la que yo no puedo asistir.

22-6-94. Jaime pide a sus alumnos una opinión, por escrito, a modo de balance del curso. Pero los estudiantes se muestran progresivamente indolentes. Protestan por tener que dar su opinión y quieren acabar cuanto antes. Su propio hijo, en un fuerte tono, dice: "¡Ya no escribo más!".

Jaime escribe en la pizarra los epígrafes sobre los que quiere reunir información y se esfuerza por explicarles el sentido de cada uno de ellos.

Las respuestas son muy escuetas. Después de un descanso, Jaime extrae una de ellas al azar y la lee, con el fin de iniciar una discusión con los alumnos. Comienza dando lectura a la frase "hay tres o cuatro molestos en la clase".

Esta parte de la clase la grabamos en magnetófono. En el transcurso de la grabación, algunos alumnos (son ya las 11 y pico de la mañana) comen (bocadillos, donuts, chupa-chups), rompen un bolígrafo, juegan con globos (que después, en el recreo, llenan de agua), escriben sobre la mesa, ponen un lápiz vertical sobre el pupitre y le dan con una regla para derribarlo y juegan con plastilina. En total, al menos hay doce alumnos implicados en estas actividades.

7.2. SEGUNDA PARTE DE LA OBSERVACION: SEPTIEMBRE A DICIEMBRE DE 1994 (CURSO 94-95).

La tarea observadora del período septiembre a diciembre de 1994 supone una continuidad respecto del período precedente, descrito anteriormente, aunque el tiempo de presencia en el centro y en el aula ha sido algo inferior, en términos proporcionales, al del período anterior. He realizado el seguimiento de las actividades de Jaime con sus nuevos alumnos de 4º de Primaria, y en alguna ocasión lo he acompañado a la clase de 6º (en este aula están los alumnos que abandonó en junio de 1994, después de cinco años), en la cual da Trabajos Manuales.

SEPTIEMBRE Y OCTUBRE.

Al comienzo del curso, Jaime se encarga de una clase compuesta por 30 alumnos: 14 niños y 16 niñas.

16-9-94. Acudo por vez primera al nuevo curso de Jaime, que es 4º de Primaria. El maestro tiene 14 niños y 16 niñas como alumnos. Estos primeros días del nuevo año escolar tienen para el maestro un sentido de provisionalidad, pues aún no sabe si continuará con los niños de 4º como tutor o pasará a ser el profesor de apoyo del centro. Ello depende del resultado de las gestiones que se realizan en la Delegación Provincial de Sevilla de la Consejería de Educación y Ciencia para tratar de lograr que Juan Andrés, el profesor que se encargó de 3º el año pasado, pueda continuar en Puntal. Se da la coincidencia de que Gloria, una profesora provisional de otro centro de Deba, ha sido trasladada este año al Puntal, y que Juan Andrés, que tenía destino en Puntal el curso pasado, ha sido transferido al centro donde estaba Gloria.

Como es lógico, los propios profesores implicados, los directores de los dos centros y los padres de los niños afectados quieren conseguir que cada maestro continúe en el mismo centro que el año pasado. A Jaime no le importa dejar de ser tutor de 4º y convertirse en profesor de apoyo para posibilitar, de esta manera, que Juan Andrés complete el segundo ciclo de Educación Primaria con los mismos estudiantes. Al preguntarle yo a Jaime si prefería ser tutor de 4º o profesor de apoyo, me ha manifestado que, a nivel personal, duda entre uno y otro puesto.

Después de esperar durante varias semanas una respuesta por de la Delegación, ésta no autorizó la permuta de los profesores referidos. Así, Gloria sería la nueva profesora de apoyo del Puntal y Jaime seguiría todo el año como tutor de 4º de Primaria. La actitud de la Delegación de Educación ha causado un profundo malestar en el profesorado del centro y en concreto en José, que continúa de director este nuevo curso y con el cual he hablado sobre esta cuestión en varias ocasiones. También he presenciado, en su despacho, algunas de las numerosas llamadas telefónicas que ha hecho en relación con esta problemática. Como en tantas otras ocasiones, este hecho pone de relieve que lo pedagógico y lo administrativo van por vías diferentes; las contradicciones entre estas dos esferas no son nuevas para los maestros del Puntal.

El viernes, 16 de septiembre, Jaime pone a los chicos de 4º lo que él llama

"una pruebecita". Para tener una primera aproximación al conocimiento sobre el lenguaje, les pide que escriban varias frases para desarrollar el tema siguiente: "Empieza el colegio". Me paseo entre las mesas y corrijo a varios alumnos la palabra "colegio". Jaime me comenta que hay bastantes zurdos. No alcanzo a entender cómo se ha dado cuenta tan pronto de esta circunstancia, pero contamos a los zurdos y, efectivamente, hay más de lo habitual: son seis.

Jaime hace leer varios de los textos redactados por los estudiantes. A continuación, quiere averiguar el nivel de los alumnos en Matemáticas. Escribe en la pizarra algunos ejercicios y los alumnos intentan realizarlos en sus folios.

Uno de los niños que está en el aula de 4º es de integración. José Ignacio estará todos los días en la clase de Jaime una parte de la jornada escolar. Está sentado al fondo del aula y se dedica a hacer ruido y a golpear una regla contra la mesa. El profesor abandona el aula acompañado de José Ignacio, con la intención de buscar algunas fichas para que haga algo y no moleste. Jaime me dice que no le han dado orientaciones sobre él ni posibles actividades que pueda realizar.

Después del recreo, veo a Jaime en la Sala de Profesores. La cuarta clase del día la tiene ocupada con "Estudio", la alternativa a la Religión en Primaria. En la sala de profesores están sentadas las dos niñas que no dan clases de religión en 4º: Sonia y Andrea. Las dos niñas estudian y mientras Jaime está sentado, en la misma sala, revisando unos documentos escritos.

23-9-94. A la semana siguiente, veo a Jaime, después del recreo, con Sonia y Andrea, en la sala de profesores. No acudo al aula porque aún está pendiente de resolverse el problema del cambio de destino de los profesores que ha sido comentado previamente.

28-9-94. Es miércoles. Dos días antes, al comienzo de la semana en curso, Jaime ha iniciado el trabajo con los libros de texto. Los libros de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio son de la editorial Santillana; el de Lectura se llama "Candela y Floro"; el de Inglés, "Big Red Bus, 2" es de la editorial Heineman.

Me siento en el lugar que ocupa José Ignacio, el alumno de integración, que acudirá más tarde al aula. Hago el plano de la clase. Mientras tanto, los alumnos y el profesor corrigen algunos ejercicios del tema uno de Lenguaje. A continuación, los estudiantes representan junto a la pizarra la lectura sobre la que se ha trabajado, "Las tres brujas", escenificando los personajes (Príncipe, Bruja 1, Bruja 2, Bruja 3, Campesina, Reina) del relato. Al acabar la representación, los niños aplauden y se muestran decepcionados por terminar la obra.

Jaime hace un breve receso, tal y como solía hacer el curso anterior, en

torno a las 10,30 horas, para que los alumnos puedan ir al servicio. A continuación comienza las tareas de Matemáticas. Corrigen ejercicios del texto. Jaime, de pie o sentado, pregunta sucesivamente a diferentes alumnos y éstos, sentados, responden desde su pupitre. Uno de los ejercicios dice así: "Piensa un número de dos cifras iguales, cuya suma es 14". Una vez resuelto, el maestro pregunta: "¿Quién quiere inventar un juego parecido?". Uno de los niños lo hace. Más tarde, los niños insisten a Jaime para que les pregunte las tablas de multiplicar. Cuando el profesor accede a ello, en la clase se produce un formidable estrépito.

Abandono el aula de 4º y retorno a ella para la última clase, a partir de las 13,15 horas. Contemplo en el aula un ambiente bullicioso, que el profesor trata de controlar. Una vez que el alumnado se encuentra más tranquilo, Jaime dirige la corrección de las actividades realizadas el día anterior. Jaime, sentado, pregunta, y los niños, desde sus pupitres, responden. Me llama la atención que el maestro se sienta en su silla con mayor frecuencia que el curso anterior, en el cual lo hizo en muy contadas ocasiones.

La observación de José Ignacio me impulsa a reflexionar sobre las dificultades y los problemas que suelen acompañar la integración escolar. José Ignacio se levanta y tira sus lápices al suelo. Más tarde, los recoge y vuelve a su asiento. No advierto que tenga tareas que realizar. Coge una regla y el vasito en que guarda sus lápices y juega con una y otro, desplazándolos por su mesa. En algunas ocasiones, grita o golpea fuertemente la mesa con la mano.

5-10-94. Jaime tiene clase de Trabajos Manuales con 6º curso a cuarta hora, después del recreo. Se trata, pues, del curso que ha tenido varios años y en el cual se encuentra su hijo.

El maestro se plantea como objetivos de esta clase continuar y concluir el programa que se llevará a cabo este curso en esta materia. Al principio, en el aula hay mucho ruido y resulta imposible iniciar la actividad. Jaime anota a varios alumnos (Oscar, Fran, Kiko, Francisco Jesús) para pasar esta información al tutor o al jefe de estudios. "Pero -dice Jaime, como en algunas otras ocasiones-, si os portáis bien, no lo tendré en cuenta".

Una vez logrado el silencio, el profesor escribe en la pizarra el programa propuesto:

PROGRAMA:

Primer trimestre:

Espejo (espejo y pintura)
Marquetería (segueta y panel)

Segundo trimestre:

Escayola
Tridimensionales

Tercer trimestre:

Palillos y pinzas

Maqueta (cartulina)".

Jaime intenta que todos los niños que lo deseen opinen sobre el contenido de las diferentes tareas a realizar. Pero, como en otras ocasiones, no hay muchas aportaciones.

El profesor calcula a continuación el gasto que supondrán las diferentes actividades, con el objeto de constituir una cooperativa para atender a los gastos a partes iguales entre todos los estudiantes. Va repasando, para cada actividad, el material necesario, interpellando a los alumnos sobre lo que se necesitará, mientras una parte de los alumnos, ajena a la actividad, grita, habla y se dedica a tareas variadas. Por ejemplo, Francisco Jesús y Fran tienen un walkman con altavoces pequeños; de vez en cuando lo ponen en marcha, con el volumen de la voz bajo. Fran tiene, además, un cuaderno de anillas, tamaño folio, en cuya portada posee incorporado un transistor; también lo pone en marcha.

Jaime continúa a lo largo de la clase realizando los cálculos económicos señalados, los cuales no resultan fáciles, puesto que algunos alumnos ya tienen algunos de los materiales requeridos. Por ello, el maestro calcula una cuota (que al parecer será de 2.500 pesetas) para los que necesitan comprarlo todo y otra cuota, de menor cuantía, para los que tienen ya el espejo, la següeta o el cuaderno de dibujo.

10-10-94. Es lunes. Entro en la clase de 4º poco después de las nueve de la mañana. Un niño me pregunta cuál es la causa de que haya venido yo un lunes, si acudo a la clase los miércoles. Me llama la atención que este alumno se haya percatado de que las dos o tres últimas semanas haya venido los miércoles, y no otro día de la semana.

Jaime reparte folios, uno para cada estudiante. Los niños le preguntan si es un examen y él responde así: "Es una prueba para ver si habéis asimilado los dos o tres cosas que hemos visto [en Lenguaje]".

La prueba consta de cuatro partes: a) un dictado (con las palabras Huelva, hierbabuena, bien, huerta, huele, hueco, viejo); b) los alumnos deben señalar varios adjetivos calificativos que hay en el dictado; c) al sustantivo "clase", los niños deben ponerle tres adjetivos calificativos; d) redactar un texto sobre el tema "El domingo" (el día anterior fue domingo); "contar vuestro día de ayer", dice Jaime a los niños. Antes de iniciar el control, el maestro repasa las reglas ortográficas relativas a la "h".

Dado que Jaime ha insistido, antes de comenzar el dictado, en que levanten la mano si no comprenden algo, al plantear las dos últimas partes de la prueba, un buen número de estudiantes alzan la mano y piden explicaciones. El maestro, desde la pizarra, explica qué es un adjetivo calificativo; también facilita la pista de que en el dictado hay dos

o tres. Otra actividad que plantea dificultades es la última, la de la redacción de un texto sobre el domingo. "Intentad poner adjetivos calificativos; adornar el nombre un poquito, poniendo bien o mal...", dice el profesor a sus alumnos. Ayudo a Jaime a resolver dudas de los estudiantes.

Jaime me enseña un cuaderno en el cual cada día un alumno diferente cuenta cómo ha sido la jornada escolar y hace un dibujo sobre la misma. Lo llaman el "Diario de clase". La actividad la iniciaron el lunes de la semana anterior, pero sólo aparecen tres días reflejados; faltan el jueves y el viernes de esa semana. Ahora Jaime pide voluntarios para relatar esos dos días, de manera que se ponga al día el Diario de clase.

En la segunda hora, de 10 a 11, el maestro da clase sobre Conocimiento del Medio. Mientras, yo me dedico, durante media hora, a corregir el dictado referido antes relativo a las dificultades de la "h". Jaime explica los huesos del cuerpo humano junto a un esqueleto que ha traído del Laboratorio. Después encarga a los alumnos que estudien y abandona el aula para realizar las fotocopias que necesita en la clase de Música, que será después del recreo. Mientras se ausenta, los alumnos alborotan, van al servicio, rodean la canina, le desencajan la mandíbula, etc.

Al regresar el profesor, éste resuelve dudas y encarga los ejercicios del texto que deben realizar los alumnos. Algunos niños me preguntan sobre los huesos: "¿Por qué el fémur es tan resistente?. ¿Cuál es el hueso más largo del cuerpo humano?". La verdad es que no sé contestarles.

A las 11 dejo el aula de 4º y vuelvo a ella después del recreo. Jaime reúne a sus alumnos en la clase y se los lleva al Aula de Pretecnología. El maestro menciona las normas iniciales de la clase de Música: a) la flauta debe estar sobre la mesa cuando no se está tocando; b) el que gire su asiento (son taburetes redondos cuya altura puede ser regulada haciéndolos girar) se pasará a una silla normal.

Jaime dibuja las cinco líneas del pentagrama en la pizarra y establece la diferencia entre blancas y negras. Ensayan en gran grupo, por grupos pequeños y por parejas. Después, pone en marcha el magnetófono para escuchar un fragmento de una pieza musical del compositor romántico Robert Schumann. Señala que primero interviene sólo el piano y posteriormente el piano y la orquesta. El ruido de los alumnos es tremendo en la segunda parte de la audición. Una vez finalizada, dialoga sobre lo que han escuchado. Por ejemplo, les pregunta: "¿Para qué pondríais esta música?". Y algún alumno le contesta: "Para una película de miedo".

24-10-94. Las mesas de los niños de 4º tienen una nueva distribución. Jaime me dice que los niños han preferido dejar la estructura en U y han votado la formación de tres filas, en cada una de las cuales los niños están agrupados de dos en dos. De todas formas, ha habido seis descontentos con la nueva organización del aula.

La clase de Lenguaje, que trata del tema dos del libro de texto, se desarrolla de acuerdo con el patrón habitual: primero, Jaime explica; en segundo lugar, los alumnos, sentados, hacen ejercicios del libro. Jaime, sentado, dialoga con varios alumnos, explicando contenidos y actividades del tema dos.

Como ahora visito el aula de manera menos frecuente que en el curso anterior, cuando llego al aula, Jaime me pone al corriente de algunas cuestiones que considera importantes o que pueden interesarme de cara a mi investigación. El maestro me enseña el Diario de clase, puesto al día. Me dice que el año pasado corregían previamente los textos y luego los pasaban a limpio en el cuaderno, pero que esto les quita espontaneidad. Una de las consecuencias que advierto en este cambio es que aparecen numerosas faltas de ortografía. También me muestra un control sobre los huesos y la cura de las heridas, que realizó el día 21 de octubre. El profesor me habla de R., una de las niñas que tiene dificultades en clase. Como sus padres no disponen de suficientes recursos económicos, esta niña desayuna todos los días en el colegio, con los preescolares, y además acude tres horas por semana a clases de integración, fuera del aula de 4°. Pero Jaime me dice que él no la ve "tan mal" y que ha solicitado que deje de ir a integración. Al parecer, el tema debe de ser tratado con el jefe de estudios, la maestra de integración y la orientadora del centro.

De 10 a 11 asisto a la clase de Conocimiento del Medio. En primer lugar, Jaime pregunta si algunos alumnos están interesados en subir la nota del control sobre los huesos mediante examen oral. Más de 15 niños se van para la pizarra, entre un revuelo impresionante. Después de preguntarles, el maestro explica el tema tres, que trata de los sentidos. Al hablar de los ciegos, participo en la discusión, hablando sobre el sistema Braille y otras cuestiones.

NOVIEMBRE Y DICIEMBRE.

2-11-94. A las 9, Jaime comienza la actividad en 4° leyendo, del Diario de clase, el texto relativo al viernes de la semana anterior. El maestro señala al niño que lo ha escrito algunos de los defectos de la escritura: faltas de ortografía, signos de puntuación mal colocados, repetición de las mismas palabras, etc. La primera hora del día está dedicada a Conocimiento del Medio. El tema tres se titula "Nos movemos y sentimos"; uno de los apartados de este tema trata del cerebro, los sentidos y el movimiento. El maestro hacer leer un párrafo del tema y a continuación dialoga con sus alumnos. Para hacerse entender, dice que "el cerebro parece un trapo arrugado; se parece a los intestinos, porque da muchas revueltas". Por turno, cada alumno lee un párrafo del tema. Jaime intercala sus propios comentarios con los que realizan los niños. Finalmente, pasan a realizar los ejercicios del texto relacionados con el tema tratado.

23-11-94. Cuando llego al aula son las 9,30 horas. Jaime explica en la pizarra qué es un par

ordenado. Para hacerse comprender, el maestro dice que es "como el juego de los barquitos". Sonia comenta que no lo entiende. Al pedir el profesor que alguien se lo explique, levanto yo la mano y trato de que lo entienda. Como no lo comprende, Jaime insiste nuevamente y sale a la pizarra una niña para ofrecer una nueva explicación. En la parte final de la clase de Matemáticas, los niños realizan dos ejercicios sobre pares ordenados que aparecen en el libro de texto.

Jaime me comunica que el día anterior, que fue martes, él y Francisco, el maestro de 3º, celebraron una reunión con los padres de los niños del segundo ciclo de Primaria. Del aula de 4º asistieron 17 personas, sobre todo madres.

Otro hecho que me llama la atención es ver un control de Lenguaje escrito a máquina, aunque contiene algunas erratas. Creo que es el primer examen de Jaime que veo escrito a máquina. Le digo al maestro que a pesar de las erratas, es mejor así (a máquina, y no a mano) para los estudiantes.

2-12-94. El día anterior hubo elecciones sindicales en la enseñanza no universitaria y Jaime estuvo todo el día en una mesa electoral como interventor de Comisiones Obreras (en una ocasión anterior me dijo que él ha sido interventor en todas las elecciones locales, autonómicas, generales y europeas habidas desde 1977, primero por el P.C.E. y después por I.U.). Me enseña la copia del acta de la votación y me comenta algunas incidencias sobre los resultados. En la mesa en que estuvo, los electores eran 495, pero de ellos sólo votaron a candidaturas 206 (el 42%). A.N.P.E. consiguió 85 votos, CC.OO. 39, USTEA 35, U.G.T. 23, C.S.I.F. 18 y C.G.T. 6. Es curioso constatar que la suma de los votos de A.N.P.E. y de C.S.I.F. es igual a la suma de los votos de los demás sindicatos, que representan el llamado voto progresista y radical; en ambos casos hay 103 votos.

En el aula, poco antes del recreo, presencio la clase de Lectura. Varios niños reparten los libros (se trata de libros diferentes, y no de un texto igual para todos) y los alumnos se dedican a leer en sus mesas. Además, Jaime me informa sobre la salida que hicieron al Parque de Deba, en el cual estuvieron realizando entrevistas para un programa de la radio escolar que están preparando. Le comento al profesor que creo percibir últimamente un ambiente más abierto en el aula en relación con las primeras semanas del curso.

Jaime me comenta que tiene un alumno superdotado; según el tutor, este niño señaló, durante una clase, el origen animal y no animal del calzado, argumentando que con el caucho, material procedente de América del Sur, también se fabrica calzado. Observo al profesor muy interesado hacia este estudiante.

6-12-94. Al entrar en el aula de 4º, contemplo a los alumnos realizando tareas del libro de Lenguaje sobre los adjetivos calificativos. Me llama la atención que sean las 9,40 horas

(por tanto, llevan ya más de media hora en el colegio) y que haya un riguroso silencio en la clase. Se lo digo a Jaime, y éste me dice que como había mucho ruido, ha decidido castigar a los que hablen haciéndoles copiar en casa una página de uno de los libros de texto. "Desde que hago esto -dice el tutor de 4º-, hay menos ruido en clase".

En la clase siguiente, dedicada a Matemáticas, Jaime me comenta su opinión de que los niños de ahora cada vez razonan menos, en comparación con los chicos de hace tres o cuatro años. Después, al explicar la resolución de un problema del libro de texto, el maestro reúne diferentes soluciones al mismo y trata de que los niños ofrezcan argumentos para justificar que su respuesta es la correcta. También pide la opinión de los demás compañeros y estimula un diálogo para dilucidar la solución correcta de manera razonada y contrastando las diversas ideas planteadas.

22-12-94. La semana anterior no he acudido al centro por haber estado en un congreso en Barcelona. A mi regreso, acudo al Puntal el 22 de diciembre, día en que acaba el primer trimestre.

Jaime ha organizado el aula de igual manera que el último día del curso 93-94: ha agrupado las mesas en la parte central del aula para formar un gran espacio rectangular. La comida y la bebida dispuestas a lo largo de las mesas han sido consumidas por los niños en unos 20 minutos, de manera rapidísima. Posteriormente, una de las varias madres presentes distribuye los regalos del amigo invisible. Sobre esta cuestión, Jaime me señala que ha habido dos o tres niños que han olvidado traer regalo, y que estos alumnos proceden de las familias cuyos padres no han asistido a las citaciones del profesor realizadas a todos los padres de la clase. "Siempre son los mismos", concluye el educador.

El profesor organiza la entrega de notas de la primera evaluación; quiere pronunciar "unas palabritas" sobre cada alumno, pero manteniendo la atención de todo el grupo de clase. De manera progresiva los niños aumentan el nivel de ruido y dejan de atender; la entrega de los boletines de calificaciones deja de ser una actividad colectiva, reduciéndose a la interacción sucesiva del maestro con cada uno de los niños, momento aprovechado por el docente para realizar algún comentario personal a cada estudiante. Así concluye mi presencia, por espacio de un año, en el aula de Jaime.

8. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE JAIME. PERSPECTIVAS E INTERPRETACIONES. ¡Error! Marcador no definido.

8.0. INTRODUCCIÓN.

Después de haber descrito en el capítulo anterior la actividad educativa en el aula de Jaime a lo largo de todo el año de 1994, en este capítulo voy a reflejar los puntos de vista de los participantes (alumnos, madres y maestro), extraídos de entrevistas grabadas y transcritas. En un segundo momento, trato de realizar un balance crítico e interpretativo de la práctica educativa y profesional de Jaime, así como de los supuestos de todo tipo, cognoscitivos y experienciales, que la sustentan, teniendo en cuenta las perspectivas de los sujetos ya mencionados, las observaciones del aula y mi propia percepción de la problemática docente de Jaime.

El punto de vista de los participantes se refiere fundamentalmente al período enero/junio de 1994 (segundo y tercer trimestres en el aula de 5º; curso 93-94). Sin embargo, en el último epígrafe incluyo datos y reflexiones correspondientes al curso 94-95 (en el cual Jaime fue tutor de 4º de Primaria) e incluso al curso 95-96 (durante el cual Jaime ejerce como tutor de 1º de Primaria).

8.1. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS.

El punto de vista de los alumnos lo voy a reflejar a través de las impresiones de cinco estudiantes (tres niños y dos niñas), a los que entrevisté en mayo y junio de 1994, en tres ocasiones diferentes.

Al referirse al colegio y a los profesores de Puntal en general, los alumnos de 5º formulan una serie de juicios muy críticos, sobre los supuestos gritos, bofetones y "mala leche" de varios docentes. En estas opiniones observo actitudes negativas y hasta vengativas. Creo que a partir de algunos elementos que han podido ocurrir en la realidad, los estudiantes construyen una mitología de origen dudoso, que alimentan alegremente en sus discusiones de grupo. Como suele ser tradicional en la cultura estudiantil, los alumnos se refieren a los mote de los profesores de Puntal. Sería interesante indagar la posible relación entre las actitudes negativas de los alumnos hacia los profesores y el hecho de haber repetido uno o varios cursos.

Otro rasgo que destacan al opinar sobre el colegio es la rivalidad e incluso el odio que sienten hacia los alumnos de Segunda Etapa de EGB, y en especial hacia los de 8º. Los alumnos de Jaime acusan, entre otras cosas, a los más mayores de fumar en el centro. Parte de estos recelos hacia los mayores creo que tienen que ver con las luchas desiguales que libran los alumnos en el patio de recreo (que sólo dispone de una pista deportiva) por disponer de espacio para sus juegos y deportes. También muestran rivalidad hacia los alumnos del colegio Lope (Puntal y Lope comparten una tapia que separa los patios de recreo):

Sí, nosotros nos peleamos; tiramos piedras y naranjas, y ellos nos tiran bolsas llenas de arena. Una vez se cargaron la tapia, un trozo de tapia (**Sergio, Entrevista los alumnos de Jaime**).

Ahora están diciendo los de Lope que el Puntal es una mierda, que los maestros le están diciendo a los alumnos que si se quieren divertir, que se vayan al Puntal; que si quieren aprender, que se vayan allí (**Marta, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

Los alumnos también manifiestan su parecer sobre las materias de 5º que no han sido impartidas por Jaime. Manolo se refiere a Religión:

A mí no me preguntes, porque yo no hago nada en Religión. Nada más tirar bolitas a los de 6º... y perder el tiempo [en la clase de Religión están agrupados los alumnos de 5º y 6º] (**Manolo, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

La clase de Música, que Jaime lleva a cabo con sus alumnos de 5º una vez por semana, merece algunos comentarios de los alumnos. Manolo afirma que se olvida la flauta de manera intencionada y que, al no tenerla, se pone a charlar con su amigo. A Marta le pareció bien la propuesta de Jaime para dar Música en 5º, pero desde el principio

pensó que habría problemas:

A mí, cuando lo dijo [Jaime]... a mí me gusta. Y entonces pues yo estaba contenta. Pero es que nada más que lo dijo pensé que iba a ser un desastre, porque los niños no se callan con la flauta, y están ahí haciendo tonterías. Y entonces, claro, pues no puede explicar. Vamos, yo lo pensé eso desde el primer momento (**Marta, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

En un plano más general, los alumnos describen la mala conducta que se da en la clase:

Algunas veces, yo, cuando Jaime está explicando, no atiendo, algunas veces. Empiezo a hablar, y si veo que es la hora ya, que quedan diez minutos o por ahí, pues empiezo ya a charlar, diciendo: ya queda poco, ya no atiendo (**Manolo, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

Yo un día, cuando estaba explicando Jaime las Matemáticas, pues: uno viendo la revista, otro charlando con otro. Y yo, claro, como yo estaba aburrida, me quedé dormida (**María, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

Una de las cuestiones más valoradas por los alumnos son las salidas. Enumeran algunas de ellas (por ejemplo, al velódromo, a la Casa Rosa, a los parques) y afirman que aprenden mucho en las mismas.

Al opinar sobre Jaime, al cual han tenido la mayoría de ellos como maestro durante cinco años, los alumnos destacan su "blandura":

Jaime ha sido cuatro años muy blando, muy blando, muy blando. Y ahora en 5º, pues... muy duro (**María, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

Yo creo que es muy blando, y ahora en 6º nos van a dar muchos palos, y nos quiere preparar en un año. Pero en un año... Desde 1º ya tenía que haber empezado... [El cambio será] muy malo... y ahora, cuando entremos en 6º... todos los copiados y todo... y yo creo que no estamos todavía preparados (**Sergio, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

A mí me parece muy simpático, muy bueno y muy todo. Pero que, eso, que está siendo muy blando, y que en 6º nos van a dar muchos palos... y nos van a poner muchos castigos... lo vamos a pasar fatal (**Marta, Entrevista a los alumnos de Jaime**).

Estas opiniones están formuladas al acabar el curso 93-94 y evidencian el temor ante la transición a la siguiente etapa educativa, a la vez que el miedo a la separación de Jaime (el único maestro que han tenido la mayoría de los alumnos del aula a lo largo de la EGB). Los alumnos han cursado 6º en el curso 94-95 y parece que se han adaptado bien a la nueva dinámica característica de la Segunda Etapa. Esto se evidencia en los comentarios de las madres, que fueron realizados a lo largo del curso 94-95.

Tengo que señalar varias observaciones sobre las opiniones de los alumnos de Jaime. La primera es que sus juicios me han parecido muy limitados en cuanto a su contenido y capacidad descriptiva. En mi opinión, estas limitaciones tienen que ver con la edad y el nivel evolutivo de los estudiantes. La segunda, y la más importante, es que las descripciones aportadas por los alumnos no hacen justicia al ambiente de camaradería,

amistad y capacidad relacional de Jaime con sus pupilos. Los estudiantes insisten en la actitud permisiva del docente, pero no son capaces de captar los aspectos positivos del ambiente distendido y dialogante del aula de Jaime. Tal vez están influidos en este punto por los criterios de los padres (y en especial de las madres), que por regla general han vivido un ambiente escolar represivo y autoritario.

En una ocasión, Gonzalo, uno de los alumnos de Jaime (que antes ha estado matriculado en otro centro, fuera de Andalucía), escribió, a petición mía, una redacción sobre Jaime. En ella, este alumno habla de sus experiencias escolares actuales y pasadas (he corregido la ortografía, pero no la puntuación):

Jaime me parece que es buena persona; desde el segundo día me di cuenta de que no tenía mucha disciplina. Aunque parezca que no, este cambio [alude al cambio de centro escolar] supuso mucho de pasar por una disciplina de cosas cumplidas a rajatabla y cosas serias a un lugar sin disciplina que cada uno hace lo que le da la gana y se dicen cosas de castigos y no se cumplen.

Meterse con el profesor en el otro colegio era estar en dirección con un discurso entre el Pasqui (don Pascual) y el marciano (el director) (yo nunca los he llamado así). Comerse la merienda en clase en vez de comérsela en el recreo suponía castigo de primer grado. Meterse con el jefe de estudios diciéndole que llevaba bragas era quedarse sin recreo el resto del curso y la conducta suspendida. La verdad el profesor que aguanta este turgorio [alude a Puntal] se merece un 10 [los paréntesis del texto y su contenido aparecen así en el escrito original].

8.2. EL PUNTO DE VISTA DE LAS MADRES.

La entrevista con las madres fue realizada un año después que la de los alumnos. Esto me ha permitido valorar la apreciación de las madres sobre la trayectoria de sus hijos durante los cursos que estuvieron con Jaime y, también, la adaptación a 6º a lo largo del curso 94-95.

Creo que las madres tienen una opinión positiva sobre Puntal y sobre su profesorado:

Hombre, yo, en general, estoy contenta con el colegio... y con lo que es el profesorado. Hay algunos problemas, porque... es normal. Siempre hay algo que te choca, algo que tienes que discutir con algún profesor, pero siempre están muy abiertos a tener entrevistas con los padres para cualquier cosa y normalmente son flexibles en cuanto hay algún problema de escuchar lo que pasa e intentar solucionarlo (**Madre de Marta, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Al indagar sobre la experiencia escolar que han vivido las madres en su infancia, la pauta general tiene que ver con una escuela autoritaria y memorística. Sólo la madre de Marta (la más joven del grupo) menciona que sus dos últimos cursos escolares trabajó en equipo y con fichas de trabajo. La madre de Sergio conserva la Enciclopedia

Álvarez, e incluso pretende que le sirva de referencia para orientar a su hijo:

Yo todavía tengo el libro que tenía entonces, hasta que terminé, que era la Tercera Enciclopedia, Álvarez y vienen muchas cosas que son hasta diferentes, porque mi hijo me pregunta a mí: "mamá, ¿esto cómo es?". Digo: pues yo no lo sé, lo voy a mirar yo, y es que lo miro, y digo: si es que aquí viene diferente a como te lo ponen hoy. Digo: ¿cómo lo voy a saber yo? (**Madre de Sergio, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Al hablar del colegio Lope, las madres se refieren a lo que ellas entienden como la pervivencia de un modelo pedagógico anticuado en la realidad actual de Deba:

Allí tienen el método de los sesenta, creo [risas; esta madre lo dice en el doble sentido del método de la década de los sesenta y del método de los maestros de sesenta años, aludiendo a la edad avanzada de los profesores del colegio Lope]. Yo creo que con la ilusión que vienen aquí, a este colegio, no van al Lope (**Madre de Chiqui, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Sobre Jaime, las madres destacan su talante liberal:

[Jaime] no los ha enseñado como nos enseñaron a nosotros, con la dictadura o con los métodos que teníamos antes, que entra un profesor y entra... un ministro... esa disciplina... Pues ahora estamos con lo liberal y todo eso [se refiere a los métodos antiguos] lo queremos dejar a un lado (**Madre de Chiqui, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Mi hija viene al colegio contenta... yo iba al colegio con más miedo (**Madre de Noelia, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Una de las madres pone de relieve lo que no han sido capaces de verbalizar los alumnos: el clima confiado y amistoso creado por el maestro.

Con Jaime, los niños han estado bastante a gusto, demasiado, porque es demasiado bueno... Tienen los niños una soltura a la hora de hablar con cualquiera, que no se ven ellos cortos... Ellos lo han tenido como un amigo e incluso ellos nos han transmitido a nosotros esa confianza con Jaime, que hemos venido a hablar como si fuese un amigo de ellos o un amigo nuestro [las demás madres asienten con la cabeza] (**Madre de Chiqui, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Las madres temían el paso de 5º a 6º. Las madres de Marta y Chiqui piensan, como las demás, que la adaptación a 6º de sus hijos e hijas ha sido normal y que mantenían temores que más tarde se han revelado infundados:

Yo veía que Jaime les exigía bastante poco. Yo veía que mi hija era capaz de dar más de sí de lo que estaba dando, y, vamos, que lo hablé claramente con él... Yo lo he estado pensando es que no llevaría tan mala base como yo pensaba cuando la niña va bien... Yo la veía a ella demasiado relajada y a lo mejor a mí me daba la impresión de que me estaba aprovechando menos de lo que en realidad ha sido (**Madre de Marta, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Crefamos que tenían los niños menos base. Estábamos con ese miedo... Y estamos viendo en 6º que otras clases, yo creo que se han estrellado más que ésta [alude a promociones de

años anteriores]... después han tenido más problemas que los nuestros (**Madre de Chiqui, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Las madres valoran los aprendizajes que han desarrollado sus hijos, resaltando la importancia de los elementos no cognitivos:

Yo creo que... aprenden más con cualquier actividad que salgan a la calle... son cosas que aprenden más que tres días estudiando un libro. Y no se les olvida nunca. Además, tienen otra soltura después, a la hora de salir, de expresarse con la gente, eso sí lo tiene la clase esta también. Que ellos no le tienen miedo a nadie (**Madre de Chiqui, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Las excursiones, aparte de lo que puedan aprender... aparte de eso, también hay que contar la convivencia que se establece con los compañeros, que se relacionan más y aprenden a comunicarse y a llevarse unos con otros. Eso también es importante (**Madre de Marta, Entrevista a las madres del curso de Jaime**).

Como balance final de la opinión planteada por las madres creo que debo de señalar el hecho de que parecen haberse disipado los temores de éstas sobre las dificultades que vivirían sus hijos en el proceso de transición de 5° a Segunda Etapa. Este hecho he podido detectarlo por haber realizado la entrevista de las madres a finales del curso 94-95, casi un año después de haber concluido la observación de Jaime en el aula de 5°.

8.3. EL PUNTO DE VISTA DEL PROPIO MAESTRO.

En este epígrafe trato de resumir algunas impresiones de Jaime sobre su propia práctica educativa, tal y como el maestro las formuló en septiembre de 1994. Estas opiniones se refieren al período de docencia en 5° de EGB de enero a junio de 1994, es decir, a los trimestres segundo y tercero del curso 93-94. El contenido completo de esta entrevista figura en el Anexo nº 1, al final de la investigación. Este apartado guarda una estrecha relación con la primera parte del capítulo siete, en la cual ofrezco un retrato narrativo de la actividad educativa en el aula de Jaime durante el segundo y tercer trimestres del curso 93-94.

Jaime opina, en primer lugar, que mi presencia en el aula ha podido influir tanto la conducta de los alumnos como la suya propia. Por ejemplo, señala que los estudiantes se han comportado mejor tratando de dar una imagen positiva, al ver que había en la clase un investigador. Por lo que se refiere a él mismo, manifiesta que tal vez se ha moderado un poco, entre otras cosas porque no ha encontrado motivos para reaccionar de una manera más severa ante los alumnos. En concreto, Jaime afirma que tal vez haya reñido menos de lo que acostumbra a hacer:

... Me he retenido... yo me... me he enfadado menos, ¿sabes?. Y en los niños también he notado un afán quizá de protagonismo al principio, de decir que yo estoy aquí, ¿eh?, y después también yo creo que ha sido la influencia positiva que han intentado mejorarse en

sus manifestaciones extremas... Sin estar tú, pues la gente se ha portado peor... Cuando tú has estado allí ha habido más moderación (**Jaime, Anexo 1**).

Al comentar el contenido y las características de las diferentes materias escolares, Jaime afirma que no se ha decidido a llevar a dinámica más abierta en Lengua. Tanto en esta materia como en Matemáticas, ha seguido muy de cerca las pautas de los libros de texto:

Quizá por un poco de cobardía no me decidí a llevar una dinámica completamente abierta en Lengua, y entonces lo más cómodo fue agarrarme al libro de texto... En Matemáticas, he seguido el libro de punta a rabo, quitando alguna cosita o añadiendo otra cosita (**Jaime, Anexo 1**).

El planteamiento del área de Experiencias tiene una doble y divergente orientación. Por un lado, Jaime ha propuesto y desarrollado varios trabajos de "investigación" a lo largo del curso. Los trabajos llevados a cabo se refieren a la patata, Andalucía, la televisión, el cuerpo humano y la historia de España. Aunque el maestro dice que este enfoque no llega mucho a los alumnos, piensa que es positivo, porque crea una serie de hábitos de trabajo. En concreto, una de los aspectos que más valora el docente es el vocabulario de trabajo que deben manejar los estudiantes consultando diferentes fuentes de información. La segunda vertiente de Experiencias ha tenido el formato de explicaciones orales del profesor sobre hechos y conocimientos importantes relativos a Geografía e Historia. Estas clases tienen un contenido fundamentalmente expositivo y en ellas el profesor pretende que los alumnos tomen apuntes de sus explicaciones. Jaime comenta que estas clases (han sido diez o doce en todo el año) están influidas por la opinión de los padres, que manifestaban que sus hijos no iban a saber nada sobre contenidos históricos o geográficos:

... Los padres me decían: "Es que no van a saber nada de historia, nada de contenidos". Y eso fue lo que yo les daba por apuntes. En lugar de coger un texto, pues cogíamos un mapa y yo decía: los ríos son tales y tales y las montañas, y la historia, estos son los hechos más importantes, que eso pues era en unas diez o doce clases (**Jaime, Anexo 1**).

Jaime daba una sesión semanal (tres cuartos de hora) de Música (en concreto de flauta) a sus alumnos. El objetivo del maestro consiste en iniciar musicalmente a los niños con un instrumento "facilito". Se trata, además, de realizar una oferta musical alternativa a las modas rítmicas actuales. Jaime dice que desde el principio, dos o tres alumnos dijeron que se trataba de "tonterías", y se negaron a tocar la flauta. La enseñanza de la música tropezó con dificultades. El tiempo semanal era muy escaso y una buena parte de los estudiantes no se mostraron interesados por la actividad:

Lo que pasa es que al principio la gente encantada con la flauta, y conforme va pasando el tiempo, pues aquello iba... degenerando, de manera que la mitad de la clase pues no... Era poco tiempo también... Tres cuartos de hora, y lo que pasa es que... como tú eres el maestro de todo, y estás acostumbrado, que te cueles en Matemáticas, y te cueles en Lengua, pues te cueles y... entonces pues vas excluyendo poco a poco... [alude a que emplea parte del horario de la Música en otras materias] (**Jaime, Anexo 1**).

A la hora de planificar el contenido de la enseñanza, Jaime suele pedir la opinión de los alumnos sobre el contenido de los temas a trabajar en clase. Esto lo hace al comienzo de los trimestres, y de una manera más rápida con una periodicidad quincenal. "... Ya el hecho de mirar un libro y de decir su opinión [los alumnos], pues ya es un poco de meterse en el tema y motivar un poquito" (**Jaime, Anexo 1**). Esto también lo hacía Jaime con los padres, pero en el curso 93-94 ha dejado de hacerlo:

Eso lo venimos haciendo desde 3º [curso 91-92], de otra manera... Yo le daba incluso a los padres una hoja. Lo que pasa es que los padres... ya muchos no le echan cuenta. O sea, que como llegan ya de rutina, pues no le dan valor, ni les motiva y les da igual... (**Jaime, Anexo 1**).

Al hablar de su estilo de enseñanza, Jaime se refiere básicamente a tres temas: su idea de la enseñanza, su concepto de disciplina y la importancia del diálogo. La libertad y la ausencia de coacciones son conceptos fundamentales en la idea que Jaime tiene sobre la enseñanza:

Mi idea de la enseñanza [es] que la gente esté a gusto, sin obligar... Mi espíritu siempre ha sido el... más o menos que la gente haga su libre albedrío, siempre que haya unas normas mínimas (**Jaime, Anexo 1**).

De esta "filosofía" vital, Jaime parece extraer un determinado concepto de disciplina, opuesto a las posturas autoritarias:

La disciplina que la gente pide es la que me pedían a mí... La gente pide: "Niño, cállate ahora, porque tienes que callarte"; y "esto se hace porque lo digo yo". Y yo esa disciplina no estoy de acuerdo. Lo que pasa es que la gente pide esa disciplina (**Jaime, Anexo 1**).

Jaime señala que la diferencia entre la disciplina que se aplica en Puntal y en otros colegios es abismal. En Puntal, y esto se ve con claridad en el capítulo anterior sobre este centro, las distancias entre profesores y alumnos no son tan acusadas como en otros colegios de Deba.

La importancia otorgada al diálogo como estrategia docente es uno de los rasgos que caracterizan a Jaime. Para que se pueda hablar en clase, argumentando sobre los diferentes puntos de vista planteados, hace falta dedicar tiempo a esta cuestión:

Yo quiero hablar, bueno, hablar no, que choquen [los alumnos] y que ellos razonen... porque allí se discutió de todo o casi todo [alude a un problema con el estudiante de Magisterio en prácticas]... cualquier problema que ha habido, y eso no lo van a hacer los demás [alude, sobre todo, a los profesores de Segunda Etapa], porque en primer lugar no tienen tiempo... Esa es la línea que a mí me gusta... Lo que pasa es que topo siempre con el programa y el tiempo (**Jaime, Anexo 1**).

Un elemento que interesa destacar es que Jaime ha estado cinco años seguidos con el mismo grupo de alumnos. Este factor ayuda a explicar la camaradería y

confianza mutua entre el profesor y sus alumnos.

Sobre las relaciones con los padres, Jaime piensa que han sido positivas en general, aunque los padres discrepan de la concepción de la disciplina sustentada por el docente:

Yo me he llevado bien con los padres, en general. No creo que haya tenido ningún problema... ningún gran amor tampoco, o sea, ninguna madre que esté... yo creo que ha sido una relación positiva y afectuosa... Solamente me han achacado siempre la disciplina, eso me lo han achacado siempre. De una manera o de otra, siempre ha habido su toque de... que los niños hacen lo que quieren, que vamos a ver luego lo que va a pasar en Segunda Etapa, que hay que ver que tú eres uno más con ellos... (**Jaime, Anexo 1**).

Al referirse al horario no docente, Jaime opina que se podría aprovechar mejor el trabajo docente durante las horas semanales dedicadas a la exclusiva:

Se cumple el horario, sí, lo que pasa es que se cumple, pero se puede cumplir mejor. Se puede rentabilizar yo diría que mucho más... Claro, yo eso lo achaco a que hay muchísimos intereses, muchas maneras de ver las cosas, no se sabe programar... (**Jaime, Anexo 1**).

Jaime se queja de que falta un proyecto común en el colegio, aunque existen muchas iniciativas individuales interesantes y valiosas. Con motivo de la implantación de la Reforma de la enseñanza, el maestro considera que hubiera sido conveniente leer de manera conjunta los documentos de la Reforma, como medio de aglutinar a todos los profesores y de conocer mejor cómo piensa cada uno de ellos:

Pero mi argumento era: "Nos reunimos... y vamos a dedicarle una hora a leer en voz alta esto y a comentar esto... Eso me parece a mí básico y eso es muy fácil, eso no cuesta ningún trabajo, en leer. Una persona que lo lea, y que escuchemos los demás, y después nos paramos... y a partir de ahí, pues vamos a empezar, ¿por dónde comenzamos?, cuando todo el mundo haya conocido los documentos... (**Jaime, Anexo 1**).

Jaime estima que falta cohesión en el grupo de profesores, aunque comparten algunas inquietudes comunes:

No estamos cohesionados, pero tampoco estamos descohesionados, sino que no estamos unidos, pero no es que estemos desunidos (**Jaime, Anexo 1**).

En una perspectiva más personal, Jaime comenta que le suele faltar tiempo para poder llevar a cabo las diferentes tareas en las que está implicado. Tres veces por semana da clases a un niño sordo. Las tardes que no acude a Puntal las tiene ocupadas o con las clases de Música que recibe en el Conservatorio o con el traslado en coche de sus dos hijos mayores, que realizan diferentes actividades (alumnos del Conservatorio, al igual que el padre; gimnasia rítmica en el caso de la hija; fútbol, en el caso del hijo). Para completar el horario, Jaime señala que el sábado por la mañana suele acompañar a su hijo en las competiciones deportivas, trasladándose a otras localidades. Jaime sitúa la falta de

tiempo en una perspectiva amplia:

Yo creo que siempre me ha pasado lo mismo, que no he aprendido todavía yo a controlar bien el tiempo... Yo he tenido siempre más cosas por delante de las que he podido hacer, y quizás no haya terminado nunca ninguna decentemente (**Jaime, Anexo 1**).

Esta falta de tiempo parece haber repercutido en la poca dedicación a la lectura. Jaime afirma que los hijos y la lectura se revelaban como incompatibles. Ante el dilema, el maestro optó por dejar de lado la lectura:

He leído muy poco. Me hubiera gustado leer mucho más... Yo tenía una frustración tremenda porque no podía leer, porque estaban siempre los niños... Y entonces yo lo que me hice... me lavé la mente, digo no me voy a amargar, porque eso, de verdad, es amargarte... Lo que he hecho más bien es borrarle la mente y no amargarme por eso (**Jaime, Anexo 1**).

Finalmente, creo que es necesario precisar que los comentarios de Jaime sobre su práctica educativa han sido no muy extensos. En la entrevista sobre estas cuestiones, ha ofrecido descripciones relativamente breves. Por ejemplo, al referirse al planteamiento didáctico de Lenguaje y Matemáticas, sus observaciones son muy sintéticas. En parte esto puede deberse al peculiar estilo expresivo del docente. Pero también creo que puede influir el hecho de que yo hubiera observado previamente su aula durante varios meses. Al hablar conmigo, tal vez tiene presente, de manera implícita, el conocimiento que yo he adquirido de su clase a través de mi presencia en ella. En todo caso, los registros orales del maestro aportan poca información sobre sus ideas pedagógicas y sobre la práctica educativa que lleva a cabo en el aula.

8.4. BALANCE CRÍTICO E INTERPRETATIVO SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE JAIME.

Una vez que he descrito en el capítulo anterior la actividad educativa en el aula de Jaime y que he resumido en los epígrafes anteriores los puntos de vista de los alumnos, de las madres y del propio profesor, voy a tratar de realizar un balance crítico e interpretativo sobre la práctica educativa de Jaime y sobre los supuestos que la apoyan, poniendo de relieve el marco general que guía a Jaime en su trabajo docente.

Jaime plantea un **modelo educativo** que está inspirado por la libertad, el diálogo, la ausencia de coacción y la participación de los estudiantes. El maestro justifica este enfoque desde una base fundamentalmente experiencial y personal. Al defender estas opciones no lo hace desde el marco de una argumentación intelectual o teórica. Tampoco explica sus ideas desde una determinada corriente pedagógica. Se trata, simplemente, de ideas generadas en su evolución personal y que él considera que son importantes. Incluso la formación intelectual recibida en el Seminario (comentaré la evolución de Jaime en el capítulo once) la tiene muy olvidada. Y la preparación que recibió en los estudios de

Psicología tampoco parece que le influya mucho a la hora de formular sus ideas sobre la enseñanza.

Jaime parece tener dificultades para explicitar de manera clara el sentido que tienen para él las ideas básicas que guían su forma de concebir y de actuar en relación con la educación. La entrevista que mantuvimos Jaime y yo en septiembre de 1994 para comentar su trabajo pedagógico del primer semestre de ese año es relativamente breve. Creo que si nos fijamos exclusivamente en el contenido de la misma, la información que aporta para poder comprender las actividades del aula es escasa. Jaime suele usar frases cortas para describir sus ideas y sus prácticas. A veces aparece en sus registros orales un matiz de duda o de ambigüedad. En todo caso, debo decir que en Jaime he observado una clara continuidad y estabilidad de sus planteamientos pedagógicos, a lo largo de los años 1994 y 1995 (es decir, cursos 93-94, 94-95 y primera parte del 95-96).

La **planificación** de la actividad educativa está condicionada por la falta de **tiempo disponible** y por la **distancia existente entre los ideales pedagógicos y las realidades cotidianas del aula**. El hecho de que Jaime no tenga mucho tiempo libre (o, mejor dicho, que perciba que su tiempo libre es muy escaso) no significa que no trabaje en casa. Por ejemplo, sólo las tareas de corrección de los controles de Matemáticas y de Lenguaje (que suele realizar varias veces al mes, a lo largo de todo el curso) y la revisión de los trabajos de Experiencias, hacen que en casa Jaime dedique una parte de su tiempo a tareas escolares.

La planificación de Jaime parte del Plan de Centro y se concreta en una propuesta de desarrollo de contenidos de carácter trimestral. El profesor suele redactar un folio con las cuestiones más importantes del trimestre en cada materia (por ejemplo, temas que se trabajarán, en el caso de los textos de Lenguaje y de Matemáticas; denominación de los trabajos que se realizarán en Experiencias y en Plástica), Lo mismo acostumbra a hacer cada dos semanas, con las actividades y contenidos de esa quincena, incluyendo los controles que se efectuarán y la posible fecha de realización.

Jaime suele **consultar a los alumnos** sobre los contenidos previstos, pidiéndoles que miren los libros de Lenguaje y de Matemáticas, y que den su opinión sobre las tareas a realizar en Experiencias y en Plástica. Los estudiantes suelen distraerse durante esta tarea. Tengo la impresión de que existe una contradicción entre el ideal formulado de manera teórica (por ejemplo, la conveniencia de la participación de los alumnos) y la forma en que se concreta este ideal a la hora de planificar los trimestres o las quincenas. Tal vez los alumnos perciben que existe poco margen de decisión y que las cuestiones básicas y más relevantes (por ejemplo, los contenidos de las clases de Lengua y de Matemáticas, que, como es habitual, suelen ocupar la mayor parte del tiempo escolar) están decididas. Durante el curso 93-94, Jaime siguió, en términos generales, los textos de Matemáticas y de Lenguaje. Probablemente resulta difícil a los alumnos comprometerse a colaborar en la planificación del docente si éste adopta un formato preestablecido, como es el caso de las dos materias ya señaladas.

También existe otra dificultad en esta labor de pretendida planificación

colaborativa. Quizás Jaime plantea una actividad demasiado genérica. Los alumnos acaso perciben que se les solicita intervenir en una tarea que excede de sus posibilidades e incluso de sus intereses.

La planificación de Jaime resulta de un compromiso difícil e inestable entre lo deseable (es decir, metodología activa, fomento de la participación, etc.) y una actitud personal de resignación, al comprobar que (por diferentes motivos) no suele llevar adelante una parte importante de los retos que le gustaría asumir. Esto se pone de relieve al comentar el docente que no se ha atrevido a llevar a cabo una metodología activa ni en Lenguaje ni en Matemáticas.

En **Experiencias** también aparece otra solución de compromiso, pero con un contenido diferente. Junto a los trabajos de investigación, cuya temática y procedimientos de trabajo son abiertos, Jaime desarrolla algunas clases a lo largo del año para dar apuntes a los alumnos sobre hechos históricos y geográficos importantes. El propio profesor menciona la influencia de los padres en este planteamiento, preocupados por el hecho de que sus hijos no sepan contenidos. Aquí aparece nuevamente una planificación guiada por el intento de conjugar fórmulas pedagógicas muy diferentes. Una de las consecuencias de este enfoque es que el tiempo disponible en Experiencias se reparte entre las dos líneas de trabajo mencionadas, con lo cual no se puede profundizar

Otro elemento que caracteriza la planificación de Jaime es la **improvisación**, que es producto de la falta de tiempo, de la escasa organización previa de las actividades y de la peculiar manera en que el profesor se enfrenta a la actividad del aula. Esta falta de previsión se revela en la preparación de los controles, que Jaime suele redactar a mano (al final de mi estancia en Puntal observé que escribió algunos exámenes con máquina de escribir) y con una letra no totalmente legible. Este hecho provoca pérdida de tiempo en la clase, porque el maestro debe leer en voz alta su escrito y aclarar lo que no comprenden los alumnos.

Otro hecho que revela la falta de previsión tiene que ver con las salidas del docente fuera del aula. Estas salidas se producen por diferentes motivos, pero yo me quiero referir exclusivamente a las ausencias del aula relacionadas con la búsqueda, reposición o preparación de material (por ejemplo: folios, pintura, fotocopia de materiales). En el curso de estas ausencias, los alumnos suelen gritar, deambular por la clase y salir al pasillo. Al regresar Jaime, éste debe recuperar el control del aula, ante la protesta de una parte de los alumnos, que dificultan esta tarea. Las consecuencias de todo ello son que se pierde tiempo de dedicación a las tareas y que resulta problemático recuperar el ritmo anterior de trabajo.

La tarea de planificación de Jaime es enormemente **compleja**. La problematicidad habitual de la tarea de enseñar se ve acentuada en este caso por dos hechos. El primero creo que tiene que ver con la intención del docente de conjugar un **enfoque centrado en los textos** (de Lenguaje y de Matemáticas) con una **metodología activa en Experiencias**, que incluye no sólo los trabajos de investigación, sino también todo lo relacionado con el huerto escolar. Esto implica que Jaime deba de desempeñarse en diferentes registros, tanto en la planificación como en el desarrollo del curriculum y en la

evaluación.

El segundo hecho se refiere a la inclusión de la enseñanza de **Música** (en el curso 93-94 era la primera vez que lo hacía), cuestión que para Jaime era casi tan novedosa como para sus alumnos, puesto que sólo llevaba un año estudiando flauta cuando comenzó a dar clases de flauta a sus estudiantes.

Durante el curso 93-94, Jaime sustituyó a lo largo de casi cinco meses tres horas por semana a Manuel, que ocupaba el cargo de secretario. Este hecho se produjo al estar de baja maternal la profesora de apoyo y no ser cubierta su baja. Jaime acudía al **aula de Preescolar** y daba la clase sirviéndose de las explicaciones que Manuel le daba durante el recreo y de una hoja manuscrita por el profesor de Preescolar, en la cual figuraban las actividades previstas. Aunque Jaime no tenía que planificar formalmente estas clases, no cabe duda que el hecho de tenerlas mentalmente presentes y la dificultad propia del trato con los parvulitos configuraban también su perspectiva pedagógica.

Jaime suele estar de pie cuando trabaja en el aula. Durante el curso 93-94 sólo lo vi sentado en algunas contadas ocasiones (por ejemplo, ordenando el contenido de los cajones de su mesa, mientras los alumnos realizaban un control). La **disponibilidad** y la **cercanía** que muestra el maestro hacia los estudiantes se expresan claramente en la disposición espacial de su mesa, que suele estar situada en un lateral del aula y pegada a la pared. Jaime no delimita un territorio propio en torno a su mesa y no establece una determinada distancia entre su mesa y las de los alumnos.

Durante el curso 93-94, Jaime ha mantenido a los **alumnos** sentados por parejas, formando dos filas de mesas. Todas las semanas, los alumnos avanzaban un puesto en su fila. Esto ha supuesto que todos los estudiantes han vivido la experiencia de estar sentados en la parte frontal del aula (las primeras mesas, al no haber mesa del profesor junto a la pizarra, están muy cerca de ésta) y de estar situados en las partes traseras de la clase. Para controlar a varios alumnos (todos ellos varones), cuyo comportamiento consideraba Jaime más problemático, el maestro situaba en una fila a estos alumnos, pero sentados de manera individual. El resto de los estudiantes elegía al comienzo del trimestre su pupitre (al colocarse por parejas, siempre se situaban con compañeros del mismo sexo). Al comienzo del tercer trimestre, Jaime situó todas las mesas de manera individual y asignó el sitio a todos los alumnos. Con esto, el maestro pretendía controlar mejor la conducta de sus estudiantes durante la fase final de 5º, período en el cual el profesor se mostraba muy preocupado por el rendimiento de los alumnos y por la transición de los mismos a la Segunda Etapa.

Esta disposición (por parejas o individual) era la habitual. En ella, los alumnos escuchaban las explicaciones de Jaime, respondían las cuestiones del profesor, preguntaban sus dudas y realizaban las actividades de los libros de texto de Lenguaje y de Matemáticas. Durante las clases de Experiencias y de Plástica, se producía un mayor movimiento de los alumnos por el aula, así como agrupamientos transitorios y cambiantes, dependiendo de las actividades en cuestión.

Al hablar de los **contenidos curriculares** (a veces me refiero a ellos hablando de "materias"; con ello, me limito a reproducir las denominaciones usadas por los participantes) impartidos por Jaime tengo que referirme a Lenguaje, Matemáticas, Experiencias, Plástica y Música (además de estas materias, los alumnos de 5º recibían clase de Educación Física, de Religión y de Inglés).

Las materias de **Lenguaje y Matemáticas** tenían una situación **jerárquicamente superior** a las demás. En el horario ocupaban la primera parte de la mañana (entre las 9 y las 11,45 horas) durante toda la semana. Entre las 15 sesiones de clase semanales situadas en este espacio horario, sólo dos de ellas eran ajenas a estas dos materias (el lunes, de 11 a 11,45 horas, tenían Educación física; y el martes, en idéntica hora, daban clase de Religión). La importancia otorgada al lenguaje y a las matemáticas también se evidencia en el énfasis que ponía Jaime al planificarlas (al comienzo de los trimestres y quincenalmente), detallando de manera más minuciosa que en los demás casos los contenidos a trabajar y dedicando más tiempo a la discusión y explicitación de estas materias. Finalmente, las actividades de evaluación de Lenguaje y de Matemáticas poseían una estructura formal predefinida (es decir, la situación de examen o control) y consumían de manera periódica una parte del tiempo. Cuando a final de curso Jaime planteó la conveniencia de que los profesores de Segunda Etapa (en concreto, Coral y José) realizaran una prueba escrita en 5º para valorar el rendimiento de los alumnos al final del Ciclo Medio, se reafirmó la preeminencia de las actividades lingüísticas y matemáticas, puesto que las pruebas se realizaron sobre estas materias.

La **secuencia instructiva** seguida en Lenguaje y en Matemáticas suele ser similar. El profesor **explica oralmente** una parte del tema. Los alumnos, mientras tanto, **escuchan y preguntan** lo que no entienden. Las explicaciones de Jaime no suelen ser muy largas (normalmente, no más de 20 minutos o media hora). Para explicar no eleva demasiado el tono de voz (aunque se le oye bien desde cualquier lugar del aula) y se expresa de manera lenta cuando es preciso, en función de la dificultad del contenido, del ruido existente o de otras factores.

Los alumnos realizan los **ejercicios** (normalmente los de los textos, aunque alguna vez introduce alguno complementario) de manera individual en sus cuadernos. A estas tareas dedican una parte del tiempo de clase. Durante estos períodos de tiempo suelen hablar bastante entre sí. Como Jaime suele mostrarse permisivo con el comportamiento que perturba la concentración y el silencio, algunos estudiantes a veces dejan las actividades de lado y se dedican a las más variadas tareas, como hablar en voz alta, distraer a los compañeros, comer, jugar y "trabajar el pupitre" (horadar la madera, dibujarlo, etc.).

Jaime sigue muy de cerca tanto los contenidos como las actividades propuestos en los textos de Lenguaje y de Matemáticas (de la Editorial Anaya). En los cuadernos de los estudiantes aparecen sucesivamente los ejercicios de los diferentes temas de los libros de texto y su resolución.

En Lenguaje, el libro de texto se completa con varias **lecturas** (una por trimestre) propuestas por el profesor. Jaime empleaba un programa de lecturas de la

Editorial Bruño (colección "Lectura eficaz"). Los alumnos disponían del libro de lectura (por ejemplo, en el segundo trimestre leían "El pequeño Otto ha desaparecido") y de un cuadernillo complementario, en el cual aparecían diferentes juegos y actividades sobre el libro de referencia. El contenido de este cuadernillo tenía una orientación más creativa que el libro de texto.

El plan inicial de Jaime no llegó a realizarse. En el primer trimestre sí se cumplió, pero en el segundo no se llegó a completar la lectura del libro y la realización del cuadernillo correspondiente. En el último trimestre no se realizó la actividad de lectura. Creo que el profesor decidió, a medida que avanzaba el curso, concentrarse en aprendizajes más básicos, relacionados con la preparación de los alumnos de cara a la Segunda Etapa. Jaime se mostraba muy preocupado, por ejemplo, con el tipo de letra y las faltas de ortografía de los alumnos.

Los estudiantes también disponían de una pequeña **biblioteca de aula**, de la cual retiraban libros en préstamo de manera periódica. Jaime les entregaba una ficha realizada a máquina en tamaño folio. Esta ficha servía como instrumento de evaluación de los libros leídos. En ella, el alumno debía de anotar los datos del libro, un resumen del argumento, una descripción de los principales personajes, una relación de palabras desconocidas y varias cuestiones más. El maestro reunía las fichas de los alumnos, pero en clase no observé que se dedicara de manera formal algún momento específico a comentar estas cuestiones. Jaime estaba muy contento y sorprendido en relación con Gonzalo, que llegó a leer 35 libros a lo largo del año.

La **evaluación** de Lenguaje y Matemáticas se llevaba a cabo cada uno o dos temas, de manera periódica a lo largo de todo el año. Jaime acostumbraba, antes del control, a ofrecer algunas explicaciones en la pizarra, repasando las principales cuestiones evaluables. Con frecuencia se quejaba ante los alumnos de que estudiaban poco en casa, pero lo hacía en un tono agradable y paternal. Los controles no tenían una duración definida. Jaime preguntaba a los alumnos cuánto tiempo les quedaba. Algunos de ellos, mientras charlaban o permanecían distraídos, reclamaban más tiempo. Jaime normalmente lo concedía. Después de corregir los controles, el profesor los entregaba a los estudiantes para que los padres los firmaran. Posteriormente, algunos alumnos olvidaban traer al colegio los exámenes. De vez en cuando, Jaime reclamaba esta devolución.

Creo que una gran parte de los estudiantes se aburrían realizando las actividades de los textos de Lenguaje y de Matemáticas. Además, en bastantes ocasiones, la dificultad de las tareas propuestas hacía que un cierto número de alumnos no comprendiera lo que había que hacer. Los niveles de **rendimiento** de los estudiantes eran muy desiguales. Entre otras causas, esto podía deberse al hecho de que Jaime no propuso la repetición de casi ningún estudiante a lo largo de los cinco años que estuvo con ellos (oficialmente sólo se podía repetir al acabar el Ciclo Inicial, pero en la práctica se hace repetir a los alumnos en otros cursos; por ejemplo, en primero).

Las actividades de Plástica no pude observarlas de manera continuada y regular (por ser los martes, día en que yo no podía acudir al centro).

El enfoque de **Experiencias** ya lo he anticipado anteriormente. Las clases de "contenidos" solían ser muy espaciadas. Jaime explicaba y los alumnos escuchaban, preguntaban y, también, hablaban por su cuenta y se distraían con frecuencia. A los **trabajos de investigación** sí se les dedicaba más tiempo. Los alumnos formaban parejas o grupos de tres para llevarlos a cabo. Durante varios meses, los alumnos escribieron a colegios de todas las comarcas andaluzas y reunieron postales de la mayor parte de ellas (algunos centros educativos no respondieron). Jaime dibujó un enorme mapa de Andalucía, que ocupaba la pared trasera del aula. Sobre este mapa, los alumnos y el maestro (a veces ayudados de una escalera, para alcanzar la parte superior del mapa) pegaron postales de todas las zonas de Andalucía. En la clase existía un clima de enorme expectación cuando Jaime aparecía con la correspondencia y leía las respuestas recibidas, que eran recogidas por el grupo que estuviera encargado de esa zona. A lo largo del segundo trimestre, los estudiantes realizaron un trabajo sobre Andalucía por grupos. Uno de los trabajos consta, en este orden, de :introducción, bibliografía (que incluye "Apuntes del maestro" y varias referencias más), un recorrido histórico a través de las diferentes civilizaciones del Sur, y una extensa relación (elaborada en común por toda la clase) de las comarcas andaluzas, con una mención de sus monumentos y productos típicos. Otros trabajos que se realizaron trataron sobre la patata. Esta actividad tuvo continuidad en la comida de final de curso realizada en el aula, compuesta por diferentes variantes culinarias de este producto. Este estilo de trabajo investigativo también lo aplicó Jaime, durante el curso 94-95, a las clases de Ética que daba en la clase de 7º. Durante el primer trimestre de dicho curso, Jaime coordinó un trabajo de los alumnos sobre el respeto. Los alumnos entrevistaron a varias personas de diferente sexo, edad y situación laboral para interrogarlas sobre lo que pensaban en relación con el respeto y las faltas de respeto.

Jaime mantiene que estos trabajos no "llegan" demasiado a los alumnos, y en concreto se queja de la dificultad que experimentan los alumnos para mantener el interés hacia un tema a lo largo de un período prolongado de tiempo. Por eso, el maestro se planteaba que deberían de ser trabajos de menor duración.

En las clases de **Música**, Jaime pretendía iniciar a los alumnos a un instrumento musical: la **flauta**. Se trataba de una sesión semanal. Aquí encuentro el mismo problema que en la clase de Inglés (también se hacía una sesión semanal), que estaba a cargo de Victoria, la tutora de 8º durante el curso 93-94. En tan corto espacio de tiempo no es posible llevar a cabo una enseñanza que tenga continuidad. Tal vez esto explique el hecho de que los alumnos de 5º vivían estas dos actividades (la música y el inglés) como paréntesis dentro de la actividad más formal de las materias supuestamente más difíciles y "serias".

Las clases de Música parecen representar el intento de Jaime por ofrecer una enseñanza **interesante** a sus alumnos, llevando al aula algunos de los aprendizajes que él mismo está realizando. Está claro que uno de los dilemas que atraviesa cualquier proceso educativo tiene que ver con el binomio variedad y cantidad de experiencias de aprendizaje versus profundización de dichas experiencias. Creo que Jaime se sitúa en el primer factor mencionado. Emprende iniciativas muy diferentes y le resulta muy difícil

compaginarlas adecuadamente.

A medida que avanzaba el curso 93-94, Jaime se mostró más preocupado por el **nivel de preparación** de sus alumnos de cara a la etapa educativa posterior. Por eso, finalizó en mayo las explicaciones y actividades de los libros de texto y planificó varias semanas de repaso, sobre todo de cuestiones básicas de Lenguaje y Matemáticas. Este hecho a mi juicio revela una relativa inseguridad en relación con su modelo pedagógico y con los resultados del mismo, cuestionados por las madres y en parte por los propios alumnos, como he puesto de relieve al comienzo de este capítulo. Posteriormente, las propias madres han reconocido que la adaptación a 6º de sus hijos ha sido positiva y que la preparación académica anterior no les ha impedido desempeñarse adecuadamente en la nueva etapa educativa. Al desarrollar su labor, Jaime se muestra sensible a las opiniones y actitudes de personas externas al aula. En cierto modo, el maestro pretende en ocasiones establecer una solución de compromiso entre sus propios criterios y los de los demás implicados en el proceso educativo. El intento de conjugar unos y otros se traduce a veces en una actitud dubitativa, que condiciona la orientación que el maestro imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **salidas escolares** constituyen las actividades más apreciadas por los alumnos de Jaime y son un importante factor de dinamización de la clase. En ellas, pude observar, mejor que en ninguna otra actividad, el papel que jugaba Jaime con su grupo de alumnos. La relación de camaradería y confianza aparece aquí en su más clara y palpable expresión. La relación de amistad entre un maestro y un grupo de niños y niñas labrada a lo largo de cinco años (este período de tiempo constituye la mitad del tiempo total vivido por los alumnos) puede encontrarse limitada en el marco formal del aula, con sus horarios, actividades predefinidas y normas de conducta colectivas. En cambio, la relación de amistad se puede expresar mucho mejor en las salidas al velódromo para practicar ciclismo, en la visita a una exposición sobre prevención de accidentes e incendios, o en la excursión al parque de Deba. En estas ocasiones, el maestro a veces lleva una pesada cámara de video (propiedad del colegio) y de vez en cuando graba algunas imágenes para recordar la salida en cuestión.

En una ocasión, los alumnos de 5º visitaron en Sevilla la "Casa Rosa", sede de la Agencia del Medio Ambiente. Jaime regresó al centro con una gran cantidad de material didáctico, que planteaba diferentes propuestas de aprendizaje en torno al mundo natural y a la educación ambiental. Estos materiales, y otros de características similares, son de gran interés para llevar a cabo una enseñanza que no se quede encorsetada en los libros de texto. Pero el reto que plantean estos materiales es que hace falta que el docente emplee una parte de su tiempo en la lectura, asimilación y adaptación de los mismos a la realidad de su aula. Ello requiere, a su vez, que el maestro disponga de unos instrumentos intelectuales y metodológicos mínimos para poder adaptar el material, traducirlo en actividades de aprendizaje adecuadas a sus alumnos y finalmente evaluarlo, para poder apreciar en qué medida ha resultado útil su uso. En términos generales, Jaime no creaba sus propios **materiales curriculares**, aunque sí hacía uso de fuentes de información diferentes (sobre todo en Experiencias). Creo que aquí se encuentra otra vez la escasez de tiempo disponible, pero tal vez también una cierta prudencia en relación con las

posibilidades del docente para acometer estas tareas.

La **relación con los alumnos cercana, afectuosa y mínimamente coactiva** es uno de los rasgos principales que configuran el planteamiento educativo de Jaime. Ya he señalado reiteradamente que el maestro y los alumnos han realizado juntos los cursos de 1° a 5° de la EGB. Jaime me mostró las pruebas escritas que realizó en 2° (curso 90-91) a sus alumnos, que se conservan en el expediente de cada uno de ellos. Todos los años Jaime pesaba y tallaba a los estudiantes y anotaba estos datos cuidadosamente. Cuando en el curso 93-94 los alumnos realizaban un trabajo de Experiencias sobre el cuerpo humano, Jaime facilitó a cada estudiante el peso y la talla de los últimos cinco años. Los alumnos realizaron una gráfica que mostraba la evolución de su estatura y de su peso. Me imagino que para el maestro reunir estos datos significaba completar y cerrar una etapa docente apasionante, aunque cargada de problemas y contratiempos. En la Memoria final del curso 93-94, Jaime se refería al hecho de haber sido tutor tantos años del mismo grupo:

Quiero resaltar que he sido tutor de la mayoría del grupo durante 5 años. Destaco como negativo la manera de llevarse a cabo la integración durante más de tres cursos; no considero conveniente mantener la tutoría durante tantos cursos; un número ideal serían 3. Como positivo destaco el poder haber seguido el desarrollo de los alumnos-as durante estos años y relaciones entre alumnos y profesor no siempre buenas pero dialécticamente positivas (**Jaime, Memoria final del curso 93-94, 29-6-94**).

Ya he comentado al hablar de la planificación docente la idea de Jaime sobre la participación de los estudiantes y he mostrado algunas de las contradicciones que parece encerrar esta cuestión. Creo que con el tema del diálogo ocurre otro tanto. El maestro anima a la **discusión libre y sin restricciones**, pero como existe un marco normativo y limitativo en la vida del aula, Jaime debe reconducir las aportaciones de los estudiantes dentro de este marco. Por otra parte, la propuesta dialógica queda limitada a algunas parcelas de la vida escolar (por ejemplo, la resolución de conflictos o las aportaciones en temas de importancia secundaria) y no impregna las actividades principales del proceso de aprendizaje. Tal vez Jaime mantiene un ideal muy elevado de las posibilidades del diálogo en la enseñanza o tal vez no ha encontrado la manera de hacer coincidir este ideal con una estructura organizativa y metodológica coherente con ese ideal. Lo cierto es que se evidencian las contradicciones entre la propuesta planteada y la realidad cotidiana de la clase. En todo caso, hay que reconocer la capacidad de Jaime para establecer un trato afable, empático y paciente con sus alumnos.

Jaime no controla excesivamente la conducta de sus estudiantes. Pero en ocasiones recurre a algunos castigos. Durante el curso 93-94 castigó sin recreo a dos alumnos durante un período de tiempo. En alguna ocasión, colocó de pie, en una esquina de la clase, a F., que en opinión de Jaime (creo que no sólo de él; otros maestros parecen coincidir en esta apreciación) es el alumno que presenta más problemas de conducta y de agresividad hacia los compañeros. En alguna otra ocasión, Jaime encargó copiar en casa un texto del libro de Lenguaje a los alumnos que se comportaban peor en clase. Jaime me dijo que no le gustaba el procedimiento, pero que al aplicarlo se podía trabajar mejor en la clase.

La relación de Jaime con los **padres** es calificada por él mismo como generalmente positiva. Durante los cursos de 1º a 5º, Jaime ha promovido la creación de un fondo común aportado y administrado por los padres para la compra de material y otras necesidades (la llamada "cooperativa"). Este profesor también se muestra muy partidario de la participación de los padres en las fiestas y en las salidas escolares. Al haber sido director de Puntal durante dos años (y, anteriormente, director del colegio Calderón), la mayoría de los padres del centro (y no sólo los de su tutoría) lo conocen. Jaime llevó a cabo durante el curso 93-94 tres reuniones con los padres. En el curso 94-95 planificó y llevó a cabo entrevistas periódicas de corta duración con las madres de todos los alumnos de 4º, entre el 22 de noviembre y el 20 de diciembre de 1994.

Jaime parece estar influido negativamente por los padres de los alumnos más problemáticos, que no suelen acudir cuando el maestro los cita para entrevista. En particular, Jaime se queja de la madre de F., que no colaboró con el maestro en el seguimiento previsto para mejorar el comportamiento de este alumno.

En el ámbito del **centro educativo** y del **grupo de profesores**, Jaime propone una mayor cohesión entre los docentes. En concreto, sugiere, al hilo de la aplicación de la Reforma de la enseñanza, que el colectivo de maestros estudie los documentos de la Reforma leyendo en voz alta y comentando entre todos. Los profesores ya han ensayado en diferentes momentos la búsqueda de un conocimiento mutuo y de una convergencia mayores, pero hasta ahora no han avanzado demasiado en esta línea. Sobre esta cuestión ya he tratado en el capítulo sobre Puntal.

En cuanto al **desarrollo profesional** de Jaime, creo que no aparecen unos intereses formativos muy definidos. La **formación permanente** que ha realizado en los últimos años no tiene una línea de continuidad. Se puede decir, además, que esta formación le ha aportado poco a Jaime como docente. Por otra parte, en cuanto a las perspectivas profesionales, Jaime se ha planteado presentarse a las Oposiciones de Psicología y Pedagogía para cubrir alguna plaza de orientador en Centros de Enseñanza Secundaria (puesto que posee el título de psicólogo y, por tanto, puede optar a este tipo de puestos). Pero la falta de tiempo le ha impedido prepararse el temario correspondiente. Esto puede ser un indicador de que, a pesar del cansancio que implica la actividad docente (que desarrolla ininterrumpidamente desde 1972), se siente con energías para seguir afrontando los retos siempre complejos y difíciles de la tarea de enseñar.

En el **plano personal**, la disponibilidad de Jaime hacia sus hijos condiciona fuertemente su grado de dedicación profesional, provocando un conflicto de intereses, que el profesor ha resuelto, al menos de manera transitoria, limitando la amplitud y profundidad de las tareas docentes. Más adelante, al tratar la historia de vida personal y profesional de Jaime, trataré de situar esta cuestión en una perspectiva más amplia.

9. LA ACTIVIDAD COTIDIANA EN EL AULA DE CORAL.;
Marcador no definido.

9.1. PRIMERA PARTE DE LA OBSERVACION: FEBRERO A JUNIO DE 1994 (CURSO 93-94).

En este capítulo expongo una descripción de la práctica educativa de Coral, así como un relato del discurrir cotidiano de las aulas de 7° (curso 93-94) y 8° (curso 94-95). En el siguiente capítulo, presento el punto de vista de los participantes sobre estas cuestiones, así como una síntesis interpretativa sobre la práctica educativa de Coral.

El aula, a la que asisten 29 estudiantes, está decorada de una manera sencilla. Sobre la pizarra, figura el retrato de los Reyes. En las paredes hay mapas realizados por los alumnos y murales de hojas de papel, recortadas y pegadas sobre cartulina, un calendario de "Manos Unidas. Campaña contra el hambre", posters y fotografías de actores y cantantes de actualidad. En la pared trasera, opuesta a la pared de la pizarra, hay un tablón de anuncios de corcho, con diferente tipo de información, aunque poco renovada a lo largo del curso.

La observación propiamente dicha del aula de Coral comienza en febrero de 1994, aunque mi presencia en el centro empezó en enero, inmediatamente después de las vacaciones de Navidad.

Los días de la semana que he acudido a clase de Coral han sido los lunes, miércoles y viernes. Excepto en varias ocasiones, no me ha resultado posible acudir los martes y jueves.

La observación se ha concentrado fundamentalmente en la tutoría de 7º, aunque también he trabajado en los cursos de 6º y 8º (ver, por ejemplo, las observaciones de las siguientes fechas: 16-3-94; 8-4-94 y 20-5-94) tanto en las clases de Naturales como de Matemáticas, las dos materias que imparte Coral a los tres cursos de Segunda Etapa.

La distribución horaria de la jornada escolar es la siguiente: tres clases antes del recreo, de 9 a 10, de 10 a 11 y de 11 a 11,45 horas; el recreo se desarrolla de 11,45 a 12,15 horas; las dos últimas clases transcurren de 12,15 a 13,15 y de 13,15 a 14 horas. El horario lectivo, pues, es de 9 a 14 horas, de lunes a viernes.

Las tres clases semanales de Naturales de 7º son los martes, de 11 a 11,45; los miércoles, de 11 a 11,45; y los viernes, de 12,15 a 13,15 horas. Las cuatro clases semanales de Matemáticas son los lunes, de 10 a 11; los miércoles y jueves, de 13,15 a 14; y los viernes, de 9 a 10 horas.

FEBRERO.

9-2-94. Al llegar a las nueve de la mañana, me dirijo a la clase de Coral, tutora de 7º. La primera incidencia destacable es que la pizarra se encuentra caída en el suelo, porque se ha desprendido la sujeción que la mantenía unida a la pared. Esto motiva el cambio de aula.

Coral me presenta a sus alumnos, diciendo que voy a realizar una investigación y que estaré durante un tiempo con ellos. Busco un sitio libre y comienzo la observación. Es la primera vez que, en el contexto de esta investigación, me encuentro sentado en un aula para realizar la observación de la actividad educativa.

Al ser éstos los primeros contactos dentro de la clase, me limito a anotar algunas cuestiones en mi agenda, y no en un cuaderno de notas de campo específico.

Coral explica Matemáticas de 9 a 10 horas. Hoy comenta la proporcionalidad inversa. De vez en cuando, deja de explicar la materia y comenta diferentes incidencias. Un alumno ha estado ausente durante 15 días y Coral le da la bienvenida. En otro momento, dice a los estudiantes que hay un olor raro. Lo repite varias veces. Poco después, nos llega la información de que se ha quemado la leche que calentaban los maestros y padres de los Preescolares para el desayuno y que el mal olor ha pasado a los conductos del aire acondicionado. Coral realiza problemas con fracciones para ilustrar la proporcionalidad, señalando el carácter práctico del tema en cuestión.

Para mí, esta primera hora de observación supone romper el hielo en la relación que comienzo a establecer con Coral y con sus alumnos.

Vuelvo nuevamente con Coral después del recreo, para la clase de Ciencias Naturales o, simplemente, como dicen alumnos y profesora, Naturales. Coral explica cómo plantar lechugas. Después, nos trasladamos todos al patio del colegio, y dentro de él al huerto escolar y plantamos las lechugas. Coral me deja al cargo de los alumnos y regresa al edificio escolar. Quiere preparar un proyector para comentar los cinco sentidos, pero no funciona. Al volver al aula, los alumnos, bajo la supervisión de la maestra, ensayan una chirigota. La celebración del Carnaval está cercana, y la clase de 7º, como todas las demás del centro escolar, ha preparado su coplilla.

En conjunto, este primer día con Coral me ha permitido acercarme a su actividad educativa en las dos materias que imparte: Matemáticas y Naturales. Estos primeros contactos también me hacen consciente de la diferencia entre el tratamiento que la profesora da a los dos materias mencionadas, y que comentaré más adelante. Otra cuestión destacable es la importancia que tanto la maestra como los alumnos dan a la preparación del Carnaval.

11-2-94. Dos días después, vuelvo al Puntal. A las 11 horas tienen clase con Coral. Los alumnos esperan el cambio de clase, con un gran bullicio. De pronto, empiezan, sobre todo las chicas, a cantar la canción del Carnaval:

"LA MADRE QUE NOS PARIÓ, CUANDO NOS TUVO SE EQUIVOCÓ".

La clase, la clase
los alumnos de la clase
el destino se equivocó
pobres alumnos de la clase
el sexo se les cambió
(éste es el estribillo).

Después, entra Coral, acompañada de dos estudiantes de Pedagogía. Al verme, me dicen que les di algunas clases en la Facultad, pero yo no las recuerdo.

Coral muestra a la clase un extraño animal, algo para mí totalmente desconocido. Resulta ser un saurio llamado "Varano". Mis escasos conocimientos de Biología puedo ponerlos de relieve diciendo que yo escribí en mis Notas de Campo, de manera incorrecta, "Banano". En realidad, la verdadera impresión que me causó este animal se resume en la expresión que escribí durante la sesión de clase: "un saurio con muy mala pinta".

En esta ocasión, como en muchas otras posteriores, en las clases de Coral aprendí, o volví a recordar, cosas de interés, tanto de Naturales como de Matemáticas. Normalmente, las cuestiones relativas al mundo natural me resultaron más motivadoras que las del mundo de los números. Coral habló sobre las características, morfología, nutrición y modo de vida del Varano, pero como no le da tiempo de completar la explicación, anuncia que lo hará en la siguiente clase, al comienzo de Matemáticas. Mientras las dos estudiantes de Pedagogía dirigen la clase, Coral se sitúa en la parte trasera del aula y lee un libro de Biología, supongo que completando la información sobre el Varano. También aprovecha la presencia de las pedagogas para salir de clase. Va al patio, y le hace una fotografía a la flor del fresno. Luego vuelve, y se sienta sobre una de las mesas de la parte de atrás del aula. Observa, pero no interviene.

Las dos jóvenes explican a los alumnos técnicas de estudio, dentro de los trabajos prácticos de la materia Orientación escolar. La llegada de estas estudiantes al Puntal se produjo a través de Ana, la orientadora del Equipo de Promoción y Orientación Educativa (E.P.O.E.) de la zona, a requerimiento de Coral.

Las estudiantes preparan un magnetófono y un retroproyector. Comentan diferentes aspectos a tener en cuenta en relación con la memoria, la atención y la concentración. Hacen preguntas a los estudiantes, tanto de manera colectiva como de forma individual.

Al aproximarse la hora del recreo, varios alumnos de 6º buscan a Coral para que les ponga un control durante el recreo. Se trata de estudiantes que faltaron el día en que se hizo un examen. En estos casos, Coral acostumbra a realizar esa evaluación en los recreos, para que los alumnos no dejen de hacerla y para que no alterar la marcha normal de las clases.

16-2-94. A primera hora, se inicia la clase de Matemáticas. Coral comienza diciendo: "Vamos a hacer algo de Matemáticas". La verdad es que con la preparación del Carnaval, la actividad académica ha quedado en un segundo plano en los últimos días. Coral les dice a los alumnos que si quieren ensayar, lo pueden hacer a partir de las cuatro de la tarde. Ella les esperará a esa hora en el colegio, pues a las cinco tiene que asistir a un curso.

Dicta un problema sobre proporcionalidad directa e inversa y lo resuelve muy didácticamente.

Interrumpe la explicación para preguntar quién faltó ayer y quién lo hizo hace dos días. Estas ausencias las anotó en casa, y por eso necesita la confirmación de los alumnos.

Dicta otro problema, pero éste lo resuelven los alumnos. Los que no lo acaban, lo llevan como tarea para casa. El problema dice así:

"Tres albañiles, de igual categoría, han cobrado por hacer una obra 204.000 pesetas. Un albañil trabajó 15 días, otro 12 y el último 7 días. ¿Qué cantidad corresponde a cada uno?".

Mientras los alumnos intentan resolver este problema, paseo por la clase y me acerco a algunos alumnos para ayudarles a razonar la solución correcta. Los alumnos se acostumbran a verme como un recurso a la hora de realizar sus actividades. Desde los primeros días de estancia en el aula, tengo la sensación de pasar relativamente desapercibido. Los alumnos saben que estoy allí, unas veces sentado, mirando a mi alrededor, escuchando las explicaciones de la profesora o los diálogos de los estudiantes, escribiendo en mi cuaderno; otras veces, opinando sobre algún tema objeto de la atención de la clase, paseando entre las mesas de los alumnos, hablando con Coral o con algún alumno, ayudando en algún ejercicio, cuidando de la clase mientras la maestra resuelve algún asunto fuera del aula o mientras trabaja con un grupo de alumnos en otro lugar del patio o del edificio.

Cuando quedan siete minutos para que concluya la clase, Coral quiere explicar el reparto inversamente proporcional. Y, además, si le da tiempo, ensayar las chirigotas. Esto le ocurrirá con frecuencia: quiere hacer más cosas de las que razonablemente se pueden hacer.

La hora de Naturales es de 11 a 11,45. En los minutos previos a la llegada de la profesora, los alumnos cuentan chistes sobre El Betis. Se enzarzan en agrias polémicas futbolísticas.

Cuando llega Coral, en unos diez minutos, organiza el orden del desfile del Carnaval. Después, durante 15 minutos, explica Naturales. Lo hace de pie. "Yo nunca me siento -me dice-; sentada, no domino la clase; si estoy un poco 'chunga', me siento en mi mesa". Al estudiar los sentidos, Coral pregunta si vemos lo que realmente vemos. Habla de las ilusiones ópticas. Plantea algunas actividades prácticas. Por ejemplo:

"Cerrado un ojo y con un bolígrafo en la mano extendida, tocar con la otra mano la parte superior del bolígrafo".

Se produce mucho ruido y algunos alumnos realizan sugerencias a Coral. Otros dicen que no oyen, debido al ruido. Un estudiante exclama: "¡Nos vamos a hacer la vista 'porvo'!".

En los últimos 15 minutos de esta clase, ensayan chirigotas. Apartan las

mesas a los lados de la clase y dejan un pasillo central libre. Comienzan a evolucionar alegremente, cantando y moviéndose a la vez. Coral dirige la escena, orientando a los alumnos para mejorar la representación.

Observo que todos participan, menos Vanessa. Se trata de una repetidora de 7°. No se ha integrado en la clase y no quiere nada con el Carnaval.

18-2-94. Es viernes. Las actividades académicas se han suprimido. Se celebra el Carnaval a lo largo de toda la mañana. Los alumnos de 7° se reúnen en su clase. Como la chirigota que han escrito trata del cambio de sexo, los varones acuden disfrazados de mujeres. Faldas de diferente tipo, mucho maquillaje, algunas pelucas, pechos prominentes, medias de colores llamativos forman parte de la indumentaria de los niños. Las niñas aparecen con pantalones anchos y largos, con chaquetas; algunas con bigote; los peinados tratan de disimular el cabello largo de muchas de ellas. En la clase se produce un griterío infernal. Rápidamente, los niños se agrupan entre sí; lo mismo hacen las niñas. Se cruzan frases irónicas y maliciosas. Muchos niños realizan gestos sensuales, se suben la falda, se tocan los pechos, etc.

Coral aparece disfrazada con un traje de pana y sombrero. El pelo lo lleva recogido y oculto. Se ha dibujado un bigote con pintura negra. Muchos padres de alumnos no la reconocieron.

Como existen referencias al Carnaval en otros capítulos de esta investigación, aquí me limito a transcribir la letra completa de la chirigota que, con gran éxito, cantaron los alumnos de 7°:

"LA MADRE QUE NOS PARIÓ, CUANDO NOS TUVO SE EQUIVOCO".

"La clase, la clase
los alumnos de la clase
el destino se equivocó
pobres alumnos de la clase
el sexo se les cambió
...
La madre que nos parió, ay, ay, ay
la madre que nos parió, ay, ay, ay
en aquel tiempo no había la campaña póntelo
tuvo un parto "mú" atrevido "pá" después lo que ha salido, fun, fun, fun,
hoy yo he conocido, fun, fun
hoy yo he conocido, fun, fun, fun
a un chico o una chica, no se sabe qué será
porque tiene la carita de una planta hermafrodita, fun, fun, fun.
Ya yo no podré ligar, fun, fun, fun
ya yo no podré ligar, fun, fun, fun.
Si me encuentro con un tío
puede ser homosexual
esto sí es un culebrón
no los que ve mi mamá, fun, fun, fun.

...
 Ahora escucha
 la historia del
 colegio de cómo
 el destino cambió
 nuestro sexo sin
 comerlo ni beberlo
 llegamos a ser chicos
 y chicas pero al revés.
 En este colegio
 con Coral yo estudiaba
 sin hacer mucho caso
 a lo que explicaba
 jugaba a voley
 sin cansarme demasiado
 porque mañana
 un examen me
 ha tocado.
 Cierta día estaba yo
 estudiando con amigos
 unas chicas del cole
 nos metieron en un lío
 y Victoria nos decía una y otra vez:
 ¡Como te metas en pelea!
 ¡Un negativo te pondré!
 Y luego más tarde
 al regresar
 José, enfadado, nos iba a castigar.
 ¡No queremos exámenes ni estudiar!
 Sólo queremos vivir el Carnaval
 En clase con Micaela
 estamos asfixiados
 porque hacer tanta
 gimnasia, no estamos
 acostumbrados.
 Nos falta por nombrar a Natalia
 y a Francisco
 una con religión
 y el otro dibujando".

La letra de esta chirigota revela varias cuestiones importantes. En primer lugar, cumple la función transgresora y liberadora de las fiestas de Carnaval. Esto se pone de relieve en las críticas hacia los maestros, aunque estas críticas no tienen el tono ácido y casi vengativo de las que escriben otros estudiantes. Aquí, la crítica es un vehículo de expresión de la situación subordinada en la que se encuentran los alumnos en tanto que estudiantes. Además, esta crítica no es el elemento central de la copla, el cual está representado por la idea del cambio de sexo. La elección de este tema revela, por otra parte, que los alumnos disponen de la libertad necesaria para abordar un tema polémico: mencionan la campaña publicitaria sobre el uso del preservativo y aluden a la homosexualidad. También hay que señalar que la letra es una creación de los alumnos. Después de realizar diferentes propuestas sobre el texto, un grupo de alumnas se encarga de la redacción final.

23-2-94. Al llegar al aula, les digo a los alumnos que los disfraces de Carnaval fueron muy originales.

Coral llega cargada con un semillero y una caja de lupas. Hay un alto nivel de ruido. La profesora pregunta si debe amenazar con dejar a los alumnos en clase durante el recreo. Tengo que destacar que ésta es una de las pocas ocasiones en que a lo largo del año 1994 he escuchado a Coral advertir a los alumnos sobre algún tipo de castigo.

Coral divide la clase en dos grupos. Los números 1 al 14 de la lista de clase marchan con ella a ver una exposición de trabajos realizada en la Sala de Usos Múltiples. El resto de la clase queda bajo mi supervisión, haciendo actividades de Naturales. La maestra se encarga, antes de ausentarse, de fijar el ritmo aproximado al que deben trabajar. Les dice que en 15 minutos deben realizar cuatro actividades sobre higiene del oído, características de la nariz, etc. Y añade: "Después veré si las habéis hecho".

Sergio dice que él nunca trae el libro de Naturales. "Nunca lo damos", comenta. Los alumnos tienen asignados textos para Naturales y para Matemáticas, pero Coral casi no los usa.

Algunos alumnos me cuentan cosas personales. Por ejemplo, uno de ellos me dice que toca en la Banda de música de Los Servitas, durante la Semana Santa de Sevilla. Me pregunta si conozco la cofradía.

Después, al volver Coral con los alumnos, yo me llevo a los que quedaron en el aula a la exposición.

Al acabar la clase y comenzar el recreo aprovecho para comentar algunas cosas con Coral sin la presencia de los chavales. Ella me explica los trabajos de Naturales que ha comenzado y que están algunos de ellos medio abandonados: hojas (hay un mural en una pared del aula con diferentes tipos de hojas), plantas silvestres, fotografiar y montar plantas del Parque de Deba. Y todo ello "sin dejar el temario", dice la profesora. Y concluye: "Quiero hacer demasiadas cosas".

También me comenta las actividades extraescolares y las salidas previstas a lo largo de marzo y abril: al velódromo (esta actividad incluye tres días, espaciados entre sí dos meses; pronto irán por segunda vez), a los bomberos, a un Parque, a Grazalema (para realizar una acampada de fin de semana) y a las actividades de educación vial.

MARZO.

2-3-94. Los alumnos de 7º, con Coral, y los de 8º, con su tutora Victoria, se desplazan en

autobús a unas instalaciones deportivas municipales. El Patronato Municipal de Deportes de Deba, dentro de su programación deportiva dirigida a los centros escolares, organiza el "Plan Pedal 93-94". En esta ocasión, se trata de la segunda visita de estos escolares al velódromo. La primera salida fue en diciembre de 1993, es decir, durante el primer trimestre del curso, período en el cual no estaba yo aún presente en el Puntal. Dado que mi presencia en el centro se inicia en enero de 1994, he procurado situar mis observaciones en continuidad con los hechos acaecidos en el centro en el primer trimestre del curso escolar.

Al llegar yo al aula sobre las 9,30 horas, contemplo una agitación espectacular. Antes de mi llegada, los alumnos han estado completando la siembra de semillas en el semillero traído por Coral varios días antes, tarea que dejaron sin completar a última hora del viernes de la semana anterior.

Los alumnos de 7º me interrogan continuamente si iré, o no, al velódromo. Yo me limito a señalarles mis zapatillas de deporte, en señal de respuesta afirmativa. Después, llega Coral, y también me lo pregunta.

Posteriormente, subimos a un autobús Coral, Victoria, Micaela (profesora de Educación Física), Jesús (estudiante de Magisterio, que realiza las prácticas de Educación Física) y yo, junto a los alumnos de 7º y 8º. Como se trata de un colegio pequeño, cuya Segunda Etapa tiene sólo tres clases, una salida como la de hoy supone que el tutor de 6º debe permanecer toda la mañana con sus alumnos.

En el autobús, los de 8º corean varios lemas. Llaman "hortera" a su profesora y vociferan con descaro en presencia de Victoria, aludiendo a sus calcetines. La misma situación se repite en el viaje de regreso al colegio. Victoria habla con uno de sus alumnos y le pide que no llame "romba" (por la forma de rombo de sus calcetines). Durante el regreso, los varones llaman la atención de las jóvenes que pasean por la calle. Dicen: "¡la rubia, la rubia!" o "¡qué buenas están!".

En esta salida participan 49 alumnos. Son divididos en tres grupos de 17, 15 y 17 estudiantes. Coral me pone al cargo de uno de los tres grupos. La actividad deportiva abarca las siguientes fases:

a) TEORÍA. Después de atravesar el velódromo, entramos en una sala con sillones y video. Una monitora (a la cual conoce Coral, porque fue alumna de Joaquín, el marido de Coral, también maestro en otro centro público de Deba y durante este curso director de dicho centro) pide a los alumnos que dibujen una bicicleta de velódromo en un folio y que señalen por escrito las diferencias entre una bicicleta de pista y una bicicleta de carrera, añadiendo sus datos personales. El material debe de ser escaso, pues al pedir un niño un segundo folio, la monitora le responde que no puede dar más papel y que le dé la vuelta para dibujar por detrás.

La monitora, mientras los alumnos dibujan, les pide que traigan en la próxima visita recortes de revistas sobre deportes que se practican en Deba. También rellena fichas y realiza anotaciones escritas.

Al acabar los dibujos, los entregan, y la monitora comienza un diálogo informal sobre temas deportivos:

- hablan sobre Induráin; las vueltas ciclistas a Valencia y Andalucía; el Giro y el Tour.
- mencionan lugares de Deba para jugar al fútbol, patinar, etc. Al parecer, existe un fuerte conflicto entre patinadores y futbolistas, en relación con el uso de un espacio deportivo municipal situado cerca del centro escolar de los alumnos.

Ante el elevado ruido que se produce, la monitora eleva el tono de la voz.

La discusión tiende a convertirse en una polémica entre niños y niñas. La mayoría de las personas que patinan son niñas, y en cambio los niños se inclinan por el fútbol. La monitora les invita a que hagan un escrito, dirigido al Sr. Delegado de Deportes, solicitando el uso que prefieran para la pista en litigio. Les insiste en que presenten muchas firmas y que sellen (esto último lo repite tres veces) los documentos.

Después, para rellenar tiempo, comenta que el velódromo está mal hecho, que sus resfriados le duran todo el invierno, que todo se hace mal. Pone como ejemplo su urbanización, donde cada cual modifica a su antojo la construcción original de las viviendas. También anima a los varones a acudir a las clases de sevillanas del Ayuntamiento, a las cuales tienden a ir sólo mujeres.

La clase de "Teoría" concluye cinco minutos antes de lo previsto.

b) DESCANSO. De 10,45 a 11,15 horas, los niños comen sus bocadillos y se dedican a realizarse bromas mutuamente. Los cinco adultos salimos fuera a desayunar en un bar cercano. Las maestras y el estudiante de prácticas hablan de la poca resistencia de los alumnos para la actividad física.

Coral aprovecha el descanso para comentarme el gran éxito de convocatoria que tuvo el centro en el Día de la Bicicleta, celebrado dos días antes, con motivo del 28-F, la Fiesta de Andalucía. Acudieron al velódromo, en un día no lectivo, 136 alumnos con sus bicicletas (esto supone casi la mitad de los niños del Puntal). En cambio, del Lope, el colegio cercano al Puntal, acudieron muchos menos, a pesar de tener una matrícula muy superior. Esta imagen de contraste entre los colegios Puntal y Lope aparecerá reiteradamente a lo largo de esta investigación.

c) CALENTAMIENTO Y GIMNASIA. Un monitor deportivo realiza una tabla de gimnasia con los alumnos. Coral realiza la gimnasia junto a los alumnos. En realidad, para ella, es su segunda hora de gimnasia, porque aprovechando mi presencia, ha eludido la Teoría, y durante la primera hora ha hecho también gimnasia. La actividad física le encanta. Esto se pondrá de manifiesto de diferentes maneras a lo largo de todo el año.

La actitud del investigador es de integración en la actividad. La idea de la

observación participante me anima a realizar todos los ejercicios, aunque mi forma física no sea muy adecuada. Por ejemplo, no consigo levantarme con agilidad del suelo estando sentado con las piernas cruzadas, por lo que necesito ayudarme de las manos.

Después de estos ejercicios, jugamos a deportes. Entre algunos alumnos, Coral y yo, formamos dos equipos de balón-volea. Creo que esta salida, que me permite contextos informales de relación con Coral y con sus alumnos, facilita mi plena integración en el aula y en la vida del centro. Cada vez en mayor medida seré visto como un elemento más de la dinámica del colegio.

d) PRACTICA CICLISTA EN EL VELÓDROMO. Cada alumno coge una bicicleta y comienza a dar vueltas a la pista. Coral pedalea más de media hora. Yo también lo hago. Algunos alumnos quieren competir y retarme. A veces acepto el reto, y corremos a mayor velocidad. Después, moderamos el esfuerzo.

A la una regresamos y llegamos al centro 15 minutos más tarde, justamente en el momento en que debe comenzar, teóricamente, la quinta clase del día de hoy. Coral tiene clase de Naturales con 6º curso. Pasada la una y media, va con este curso a sembrar al huerto. Los de 7º tienen Educación Física. La profesora les deja jugar en el patio. Así concluye la salida relatada.

9-3-94. Una semana después, al llegar al colegio, me encuentro otra actividad educativa propuesta por el Ayuntamiento de Deba y en la que participa este centro. En la hora del recreo, entro en la Sala de Profesores y me saluda un bombero. Junto a él hay tres más. Están con los alumnos de 7º y de 8º, dentro de un programa de prevención de accidentes y de incendios.

Los bomberos han traído un vídeo sobre el incendio controlado del salón de una vivienda. Antes de que concluya el recreo, y como la película tiene una duración de cinco minutos, se improvisa el visionado de la misma. Junto a los bomberos, ven el video referido José, el director del centro; Rosa, la portera; las tutoras de 7º y 8º; una A.T.S. del Ayuntamiento, que está presente en el colegio para organizar una campaña de salud bucodental, en colaboración con la A.P.A.; y dos madres de la A.P.A. Yo también me incorporo al grupo. Contemplamos un incendio espectacular, que, en un principio parece anecdótico. Los bomberos intercalan algunos comentarios sobre la evolución del fuego.

Después, coincidiendo con la cuarta hora de clase, entran los alumnos en la Sala de Usos Múltiples y los bomberos les dan una clase sobre prevención. Dicen que hay que crear conciencia de prevención en nuestros hogares. Uno de ellos afirma: "En cuatro minutos perdemos (a causa de un incendio) nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro". Hablan sobre los riesgos de incendio: aparatos y enchufes eléctricos, cigarrillos, el gas, etc.

Algunos alumnos, la mayoría varones y pertenecientes al 8º curso, se sitúan

en la última fila de sillas, y desde allí boicotean la exposición de los bomberos. Cuando uno de éstos pregunta qué es lo que debe hacerse ante un escape de gas, algunos, en voz baja, responden: "Aspirar todo el gas" o "te pones a fumar".

Cuando acabó la exposición, al estar ausente Coral, uno de los bomberos dijo que los niños deberían de hacer dibujos sobre la temática trabajada, con destino a una exposición que se estaba preparando por parte del Ayuntamiento. A mí se me olvidó decírselo a Coral. Algunas semanas después, Coral se enteró de la petición de dibujos. Al decirle que fue un olvido por mi parte, noté que le sentó mal. Me dijo que ella siempre colaboraba con la gente que venía al centro a realizar alguna actividad, y que esta vez no había podido hacerlo.

16-3-94. Al llegar a las nueve de la mañana, entro al edificio escolar junto a Coral y nos dirigimos a la Sala de Profesores. Viene cargada de libros sobre aves y plantas, para preparar la salida al Parque de B., que será el lunes 21 de marzo. Entre los libros que trae, figuran los siguientes: Guía de campo de las flores de España, Nuestros árboles, Árboles y arbustos de Asturias, Plantas del Mediterráneo, Plantas y animales de España y Europa, Manual de las aves de España y Europa, Árboles y arbustos de Europa. Además, también lleva consigo una cámara de vídeo y una mochila pequeña.

Poco después comienza la clase de Matemáticas de 7º. Como tienen un control dentro de dos días, están repasando los problemas y las cuestiones principales para ese examen.

Coral plantea un problema, y luego otro de mayor dificultad. Al explicar, insiste en esta forma de procedimiento: "a la izquierda, los datos; luego, el planteamiento; y después los resultados; aunque luego -comenta, dirigiéndose al investigador- no lo hacen así".

La clase es interrumpida durante un corto espacio de tiempo. Llega el Director con algún documento escrito para dárselo a Coral. Este tipo de interrupciones suelen ser relativamente frecuentes. Normalmente llegan el Director o el Jefe de Estudios.

Después de resolver el segundo problema, muy difícil, Coral aclara que no entrará en el examen. Este control abarca los temas 11 a 14 del texto de Matemáticas, de la Editorial Santillana. En realidad, los contenidos de los que son evaluados los alumnos normalmente son ampliados por Coral respecto de los que aparecen en el libro de texto.

En la segunda hora, de 10 a 11, acompaño a Coral al aula de 6º, en la clase de Matemáticas. En el aula hay 27 alumnos. Una de las cuestiones que me llama la atención es la existencia de un grupo de estudiantes mixto, formado por tres niños y tres niñas. En los cursos siguientes es raro observar un agrupamiento mixto. Al llegar nosotros, en la clase hay un gran alboroto. Al fondo del aula se ve un espantapájaros, de tamaño natural, en proceso de elaboración; se cae y todos los alumnos ríen y vociferan.

Algunos estudiantes me miran, mientras inician el copiado de un problema, que Coral dicta como es habitual en ella:

"5 Kgs. de azúcar cuestan 450 pesetas. ¿Cuánto costarán 32 Kgs.?"

Para resolver este supuesto, Coral plantea una regla de tres directa. A lo largo de su explicación, la maestra señala la idea de que ella seguirá con los alumnos en los dos próximos cursos. Entre los razonamientos matemáticos intercala comentarios informales; por ejemplo, al plantear un problema de regla de tres inversa que trata de albañiles, días y muros, habla de la Gran Muralla China (Coral ha estado en China) y de las fotografías con que están ilustrados los textos de Sociales.

El último control de Matemáticas en 6º fue el viernes 11. Como no pudieron concluirlo ese día, lo acabaron el lunes 14. Y hoy, miércoles 16, Coral lo devuelve corregido. Al entregar los exámenes, la profesora comenta que sólo los entrega a los estudiantes que hayan devuelto, firmadas por los padres, las pruebas de evaluación anteriores. "Como se nota que soy de Matemáticas", exclama Coral al entregar a Pedro un examen calificado con un 4,95. También realiza comentarios individuales, dirigidos a determinados alumnos, sobre errores cometidos o preguntándoles qué les ha pasado para obtener tan malos resultados.

Los miércoles a tercera hora hay clase de Naturales. En la de hoy, Coral quiere hacer tres cosas: cavar las pocetas de los árboles del patio, con la ayuda de unos diez alumnos; organizar la consulta, por grupos, de una serie de libros sobre plantas, árboles y arbustos, procedentes del Laboratorio y de casa de la maestra; y sembrar berenjenas en el huerto escolar.

Coral se marcha al patio, y yo quedo en el aula, como responsable de los alumnos que tienen como tarea la consulta de los libros seleccionados y traídos por la profesora. Gritan bastante y una parte de los alumnos no realizan la tarea encomendada.

En el patio, mientras tanto, Coral graba en vídeo a los alumnos que trabajan con las azadas junto a los árboles.

En el aula, cada grupo de estudiantes está encargado de obtener datos sobre un árbol, arbusto o planta diferentes. Con los datos obtenidos, redactarán un pequeño trabajo, que llevarán el día 21 de marzo -Día Mundial Forestal- al campo en la salida al Parque de B. Más adelante ofreceré detalles de esta cuestión.

Coral vuelve a clase y ayuda en las consultas. Por ejemplo, dice: "el grupo de las aulagas que venga", y da orientaciones sobre ese tema a los alumnos en cuestión. Hay mucho ruido, pero a la vez un buen ambiente de trabajo.

Durante esta sesión de Naturales está presente en el aula Enrique, un antiguo alumno del centro, que fue compañero de los niños de 7º. Una niña se acerca y me

dice: "Pepe, ése era el malo de la clase". Enrique circula libremente por el aula y habla con varios alumnos.

Para realizar mejor la tarea de consulta referida anteriormente, los niños agrupan las mesas de manera diferente a su disposición habitual; en algunos casos, forman grupos de seis mesas.

Coral soporta bien el ruido y no llama la atención de los alumnos para que hablen más bajo. De una forma natural, los alumnos trabajan mejor y se dedican más a la tarea que en el período anterior en el que estuvieron a mi cargo.

Cuando llega la hora del recreo, la maestra dice que los que quieran pueden seguir en clase para completar las consultas. Coral continúa dando orientaciones hasta las 12. Después, baja a la Sala de Profesores a tomar café y como tiene turno de vigilancia de recreo, al final sale al patio, pero ya son las 12,10 horas. Así, sólo vigila los últimos cinco minutos.

Al acabar la clase, Coral me indicó que la noche anterior se acostó a la una de la madrugada porque estuvo corrigiendo controles.

Tras el recreo, la cuarta clase de Coral transcurre en 8º, explicando Química, dentro de la materia de Naturales. La clase de hoy está dedicada a la formulación de los óxidos no metálicos. Un estudiante resuelve un ejercicio en la pizarra y mientras Coral se pasea por las mesas, revisando los cuadernos y corrigiendo. Después, dicta las normas para la lectura de la formulación química. Mientras dicta y explica, logra mantener un silencio total. Pensé, antes de entrar en el aula de 8º, que en esta clase no lograría el buen ambiente de trabajo de su tutoría de 7º. De todas formas, los alumnos aprovechan cualquier ocasión que se les presenta para hacer bromas y prolongarlas con objeto de impedir que la clase siga su curso; por ejemplo, al clasificar Coral las valencias en cuatro tipos: pequeña, grande, mediana, más grandes, los alumnos hacen bromas sobre las tallas de las camisetas.

La quinta clase, dedicada a las Naturales, tiene lugar en 6º. Coral reparte sus álbumes de la infancia. Creo que en total son 26; la mayoría están completos, aunque hay varios álbumes repetidos. Los estudiantes copian la información que puede interesarles sobre animales y plantas. Se trata de una actividad iniciada días atrás y que causa una enorme expectación entre los chicos de 6º. Por mi parte, me quedo impresionado de la capacidad y el rigor que como coleccionista tenía Coral.

18-3-94. Acudo al aula de 7º a tercera hora. Los alumnos trabajan sobre técnicas de estudio, con las dos estudiantes de pedagogía. Coral aprovecha que no tiene clase para hacer fotocopias.

Los temas tratados son las técnicas de subrayado y de esquemas. Una parte

de los alumnos no se interesan por la actividad. Acaban de hacer un control de inglés y quizá por esto están especialmente inquietos. Algunos escriben sus horarios de clase, otros acaban los trabajos sobre la aulaga.

Sobre la mesa de Coral veo unos paneles de madera pintados. Han sido realizados para llevarlos al Parque el día 21. En los paneles los alumnos han escrito diferentes lemas en relación con el respeto y la conservación de la naturaleza.

21-3-94. Es lunes. Comienza la primavera y se celebra el Día Mundial Forestal. Los alumnos de 7º viajan en autobús al Parque de B. Antes de la partida, Coral cobra a los alumnos el precio de otra salida, pues al día siguiente irán a Sevilla al Teatro Maestranza.

Ya en el autobús, los alumnos cantan, se ponen motes, vociferan. El conductor riñe a los niños por su comportamiento ruidoso. Coral los defiende diciendo que "no hay que reñirles sin necesidad" y que, si se portan mal, ella les llamará la atención.

El Parque de B. es una extensa zona verde, de gran riqueza natural. El objetivo de diferentes colectivos ciudadanos es la declaración de este lugar como Parque Metropolitano. Para tratar de lograr este objetivo, y entre otras iniciativas, los días 20 y 21 de marzo se han organizado visitas al Parque. Uno de los colectivos implicados en la actividad es AEDENAT, al cual pertenece Coral.

El día 20, que fue domingo, estuvo destinado a los adultos, que llevaron a cabo la limpieza del lugar, como medida de protesta contra la dejadez de las autoridades públicas. El día 21 está dedicado a los colegios. Participan siete colegios de Deba y se estudiarán siete zonas diferentes del Parque.

Cada clase ha debido estudiar tres elementos naturales diferentes. Los alumnos de Coral han preparado trabajos sobre la aulaga, la encina y el abejaruco. Cada clase se divide en tres grupos, dos de los cuales son mezclados con alumnos de otras clases. Así, Coral tendrá a su cargo veintitrés alumnos. Una parte de ellos son niños de su aula y el resto procede de dos aulas de otros centros. Cada uno de estos grupos debe llevar consigo el trabajo que ha realizado, para compartirlo con los compañeros de los otros colegios. Para Coral esta actividad posee un significado muy profundo y ha dedicado bastante tiempo a su preparación.

La jornada comenzó con la intervención de M., concejal del Ayuntamiento y maestro en un centro público de Deba, que plantea el objetivo de la actividad. Al verme, M. me saludó, pues nos conocemos por pertenecer al mismo sindicato.

Después, Coral reúne a los niños que estarán con ella: nueve de su propia tutoría, seis de otro centro y ocho de otro. Nos sentamos en círculo y los alumnos intercambian sus trabajos, que tratan sobre el gamón, el abejaruco y el torbisco. Los alumnos se explican mutuamente los trabajos realizados. Coral explica la climatología, las

características del suelo y los diferentes tipos de árboles, hierbas y arbustos de la zona. Un alumno por cada colegio copia lo que dice la profesora.

Como actividad práctica, Coral propone calcular la altura de un pino mediante técnicas sencillas. También los alumnos dibujan la huella de un pino carrasco.

Mientras paseamos, Coral me comenta que el fin de semana hicieron una acampada en Grazalema ella y Joaquín, su marido, con los padres de alumnos. Pero, dice ella, "no se ha cumplido el objetivo de conocerse", puesto que sólo fueron tres familias.

Durante la visita al Parque, algunos alumnos han mostrado muy poco interés por las explicaciones de Coral y de los propios compañeros. La profesora intenta implicar a los alumnos, pero sin censurar de manera directa su conducta. En otras ocasiones, la censura adopta un tono distendido. Por ejemplo, al eructar uno de los alumnos mientras paseábamos por el Parque, Coral se limitó a exclamar de manera inmediata: "¿quién ha pisado el sapo?".

Al regresar al centro, a última hora de la mañana, Coral planifica con sus alumnos cuándo harán éstos la segunda parte del control de Matemáticas que tienen pendiente de realización. Convienen en hacerlo el día 22 de marzo, de 9 a 9,30 horas, antes de la salida a Sevilla.

Después del lunes, 21 de marzo, en el resto de la semana -última del segundo trimestre- están previstas diferentes actividades no convencionales. El martes, la clase de 7º irá a Sevilla, al Teatro de la Maestranza; el jueves habrá cine en el colegio; y el viernes, una excursión a pie a una zona natural cercana a Deba.

ABRIL.

4-4-94. Es lunes. Regresamos de las vacaciones de Semana Santa. En la clase de Naturales, Coral inicia el tercer trimestre conectándolo con el final del segundo. Anuncia que traerá las Guías de su casa y del Laboratorio para hacer un trabajo sobre las diez plantas que explicó en la excursión realizada el último día del segundo trimestre. Aconseja no acaparar las Guías y no limitarse a copiar la información; sugiere la realización de un glosario al final del trabajo, con las palabras desconocidas.

La clase de Naturales trata sobre el sistema nervioso. Como no suele usar el libro de texto, dispone de material elaborado por ella misma, por Joaquín o recogido de diferentes fuentes. En el caso del día de hoy, trae consigo unos apuntes mecanografiados sobre el sistema nervioso, junto a las actividades correspondientes.

La maestra aclara la diferencia entre actos reflejos y voluntarios. En la explicación, conecta el tema con las técnicas de estudio, desarrolladas a lo largo del segundo trimestre y relaciona el sistema nervioso con los aparatos digestivo y circulatorio.

También comenta que más adelante traerá una sesada para estudiarla.

A última hora hay clase de Matemáticas. En la hora anterior han tenido clase de Dibujo. Algunos alumnos siguen dibujando después de que Coral comience la clase. La maestra amenaza con retirar el dibujo al que no lo guarde.

En primer lugar, lee los resultados del último control de Matemáticas: 9,95; 10; 2,25; etc. Después, da comienzo al tema 11, que trata de la proporcionalidad de segmentos. En el libro de texto esta cuestión aparece en el tema 15. Ella lleva una numeración de temas diferente a la del texto, pero suele comentar a los alumnos la correspondencia entre el listado que ella desarrolla y el del libro de texto. Se propone trabajar el Teorema de Tales. Para ello dicta una actividad. A partir de ella, explica y desarrolla la teoría. A la vez que dicta, complementa la explicación, haciendo añadidos y aclaraciones.

6-4-94. La clase de Matemáticas es a primera hora. Coral comienza recolocando a los alumnos. En el lateral que pega a las ventanas del aula se forman dos filas de mesas individuales. En la parte central y en lateral del aula que pega a las puertas de entrada se colocan los alumnos por parejas y en algún caso hay tres o más mesas juntas. Algunos alumnos prefieren sentarse solos, pero otros han sido obligados por la maestra para mantener mejor el orden de la clase.

El director entra en clase y comenta con Coral algunas incidencias sobre el 8º curso. Al parecer, la tutora no ha venido hoy y hay que ocuparse de atender a estos alumnos. También reparte a todos los alumnos de 7º una fotocopia del Diario El País, de fecha 5-4-94, que contiene un artículo periodístico sobre el tema "Un planeta agobiado por la población". José es profesor de Sociales de esta clase y les da esta lectura para complementar las explicaciones sobre el problema del aumento de la población.

Coral retoma un problema de Matemáticas, dictado hace dos días, pero aún no resuelto. Después de solucionar este problema, explica el teorema de Tales. Antes de entrar en materia, realiza varios comentarios. Ella estuvo asociada a la Asociación de Matemáticas "Thales". Durante varios años llevó a los alumnos de 8º a las "Olimpiadas Matemáticas", a Sevilla, en las cuales chicos de diferentes centros educativos competían en ingenio y destreza matemáticos. Coral comenta que ya van menos alumnos que al principio, porque hay menos regalos y esto desanima a algunos niños.

La profesora acude a la consulta de fuentes de información en diferentes contextos. Al comenzar a hablar de Tales, busca en el Diccionario Enciclopédico "Salvat Alfa" la biografía del matemático griego y la lee para toda la clase. Posteriormente, alude a la progresiva especialización del saber, posterior a la época griega. Habla de que las Matemáticas son una creación de los hombres y de las mujeres a lo largo de la historia.

Leyendo la información sobre Tales, se detiene para comentar este texto del

Diccionario Enciclopédico: "Se le atribuye la medición de la altura de una pirámide observando la sombra que proyecta". "Para el próximo día -añade Coral-, vais a traer lo que podáis sobre Tales. Si no tenéis enciclopedia, buscar en la de la vecina o en casa de un amigo o amiga".

Recuerda la canción del grupo musical "Les Luthiers" titulada precisamente "El teorema de Tales". Se le olvidó traer la cinta para escucharla en clase, pero no renuncia a que los alumnos escuchen la letra. Se pone a cantarla, aunque no la recuerda completa:

"Si tres o más paralelas,
si tres o más para le le le las
son cortadas, son cortadas
por dos transversales, por dos transversales,
los segmentos de una de éstas
son proporcionales.
A paralela a B,
B paralela a C..."

A Coral le encanta la música desde niña, época en la cual comenzó, sin completar, los estudios de Solfeo y Piano. La música, junto a la enseñanza, el deporte y la naturaleza, conforman las aficiones más importantes de esta maestra.

Inicia la discusión sobre en qué consiste una recta paralela, pues ello depende del criterio de definición. Las rectas paralelas pueden ser las que no se tocan o aquellas cuyas perpendiculares en diferentes puntos tienen la misma longitud. También discute sobre si la relación de paralelismo es una relación de equivalencia. En esta exposición, como en muchas otras explicaciones, la maestra pretende razonar los diferentes argumentos y transmitir a los alumnos una idea reflexiva de las matemáticas. Para ella es muy importante el procedimiento inductivo que pone en juego en sus explicaciones: partir de ejemplos y actividades para llegar a las definiciones y a los teoremas.

En la parte final de la clase, los alumnos eligen, mediante votación secreta, delegado para el tercer trimestre.

A las diez, 7º tiene clase con Victoria, pero se ha quedado dormida y aún no ha llegado. Para cubrir este hueco, Coral improvisa la visión de un vídeo sobre una acampada en San Nicolás del Puerto y otras zonas de la Sierra Norte sevillana. Las imágenes se acompañan de comentarios sobre el paisaje realizados por Joaquín así como de un variado fondo musical.

Victoria llega poco después de comenzar el vídeo. Cuando les digo a los alumnos de 7º que su profesora de Lengua ya ha llegado, gritan al unísono: "¡Fuera, fuera!". Ante el griterío de los niños, Victoria dice que se les está pegando lo malo de otros cursos (se refiere al 8º curso, del cual es tutora) y que son ordinarios. Los alumnos responden con nuevas protestas. Finalmente, la profesora acepta que los alumnos puedan

continuar viendo el vídeo, pero les pide atención porque después les va a preguntar sobre lo que han visto. Este episodio revela las divergentes actitudes del mismo grupo de alumnos con dos maestras distintas. También pone de relieve las estrategias diferentes que usan las dos profesoras para relacionarse con los estudiantes, controlando y motivando su comportamiento.

A tercera hora, en la clase de 7º hay clase de Naturales. Coral se propone organizar la realización de un trabajo sobre las diez plantas que explicó en la última salida del segundo trimestre. Ha traído a clase libros de flores y de plantas, así como unos álbumes, tamaño folio, de fotografías sobre las plantas más comunes de Deba. Los ha hecho en colaboración con su marido. Junto a las fotografías, aparece una explicación escrita sobre las características más importantes de cada planta.

Los alumnos trabajan por parejas, consultando, copiando y dibujando la información. Al parecer, tienen gran dificultad en comprender la compleja terminología y las claves de letras usadas en las Guías que están consultando. Coral atiende las dudas de sus alumnos. Por mi parte, trato de participar, pero mi desconocimiento del mundo de la Botánica no me permite ayudar.

8-4-94. La cuarta clase, de Matemáticas, se desarrolla en 8º. Antes de subir al aula, Coral, requerida por el secretario del centro, resuelve un problema de la supuesta suscripción del colegio al Anuario de la Editorial Planeta. La profesora habla por teléfono con el vendedor de Planeta. Después, subimos al aula de 8º, quince minutos después del comienzo teórico de la clase. Hay un gran bullicio. Coral pide silencio reiteradamente y amenaza con poner ceros o anotar la mala conducta o con quedarse los alumnos a las dos.

Comienzan a corregir problemas de ecuaciones. Mientras una alumna resuelve en el encerado una ecuación, la maestra abandona el aula para buscar la mochila que habitualmente trae al colegio y en la que guarda todas sus cosas. Al final de la clase, Coral selecciona un problema del libro para realizar en casa. Mientras espera el relevo del siguiente profesor, anota los nombres de los estudiantes que han salido a la pizarra.

A última hora, 7º tiene clase de Matemáticas. Coral recuerda que el día anterior leyeron en clase cinco biografías diferentes sobre Tales y que, curiosamente, ninguna de ellas coincidía en las fechas relativas a la vida de Tales. Por mi parte, hoy he venido al Puntal con la Enciclopedia de la Filosofía, de Ediciones B-Garzanti. Coral lee en ella los pasajes sobre Tales que resultan de más fácil comprensión y los comenta ante sus alumnos.

Después, explica el teorema de Tales. Los alumnos plantean dudas y ella trata de resolverlas. Un niño pregunta qué es lo que tiene que ver toda esa explicación del teorema con la medición de las pirámides. Como los demás compañeros comienzan a reír, Coral señala: "Que nadie se corte en preguntar porque se ría la gente". Cuando concluye la clase, a las dos de la tarde, los alumnos parecen estar relativamente relajados. Recogen sus

cuadernos sin muchas prisas.

27-4-94. Coral llega al aula con una gran bolsa. Inicia rápidamente la clase, pero la interrumpe para informar que al día siguiente, irán a una exposición sobre incendios realizada por los bomberos, en la cual participan los alumnos de los colegios de Deba con sus dibujos. Ya me he referido anteriormente al hecho de que a mí se me olvidó decirle a Coral que sus alumnos deberían enviar dibujos para esta exposición. Saldrán a la exposición a las 11 de la mañana. Como está previsto que se concluya en poco más de una hora, Coral advierte que volverán al centro con tiempo suficiente para dar la última clase de la mañana, que es la de Naturales.

Explica el teorema de la altura. Lo dibuja, formula y ejemplifica en la pizarra. Les pide que lo copien. Mientras, comenta que "las matemáticas no salen por arte de magia, como yo digo". Con esta frase comienza aludiendo al teorema de Pitágoras, el cual trata de situar en el contexto de la matemática antigua.

Pide a los alumnos que traigan para el día siguiente copiada la biografía de Pitágoras. Lee de una enciclopedia algunos datos sobre el matemático heleno.

Para trabajar en torno a Pitágoras, pone sobre su mesa la bolsa grande que ha traído y extrae de ella una figura de madera, pintada en rojo, de aproximadamente 60X70 cm.

Sobre el perímetro perteneciente a cada cuadrado derivado de cada uno de los dos catetos de un triángulo rectángulo coloca trozos de panel, en colores verde y blanco. Después, los quita de los dos cuadrados pequeños y con ellos cubre la superficie correspondiente al cuadrado grande, en el cual se forma la bandera de Andalucía. El alumnado alude al Betis al ver los colores verde, blanco y verde. Sólo dos estudiantes manifiestan que se trata de la bandera andaluza. Con el uso de este material matemático, Coral pretende motivar mejor a sus alumnos, a la vez que demostrar los conceptos matemáticos de una manera empírica y cercana a la realidad de los alumnos. La cuestión de la creación y adaptación de material didáctico, tanto para Naturales como para Matemáticas, es una preocupación constante de esta profesora.

También explica en qué consiste un triángulo universal. Pone un ejemplo con las longitudes 3, 4 y 5, para los catetos y la hipotenusa, respectivamente. Con cualquier múltiplo de estas tres cantidades, sigue verificándose la posibilidad de formar un triángulo rectángulo. Coral tiene en cuenta este principio a la hora de preparar los exámenes, pues normalmente propone triángulos rectángulos que sean múltiplos de 3, 4 y 5, de manera que los resultados de las operaciones sean siempre números enteros.

Les dicta un ejercicio, relacionando el triángulo rectángulo con el rectángulo, y la hipotenusa del triángulo con la diagonal del rectángulo.

Dice un número al azar, y la alumna correspondiente, según el listado de clase, va a la mesa de la maestra e intenta trasladar los paneles de los dos cuadrados derivados de los catetos en el cuadrado de la hipotenusa. La clase termina con un enjambre de niños en torno a la mesa de Coral para ver de cerca el triángulo y los cuadrados de madera. La profesora informa a sus alumnos que dejará este material varios días en la clase.

La clase de Naturales es inmediatamente antes del recreo. Coral explica en la pizarra, ante un alumnado silencioso, algunas de las fórmulas sobre velocidad:

$$a = \frac{V_f - V_o}{t}$$

$$V_m = \frac{V_o + V_f}{2}$$

$$V_f = V_o + a \cdot t$$

$$V_m = \frac{e}{t}$$

Ejemplifica, con afán didáctico, las fórmulas. Insiste en las dificultades del despeje de incógnitas y de su simplificación. Por ejemplo:

$$8 \frac{\text{km}^2}{\text{h}} = \frac{8 \text{ km}^2}{\text{h}} = \frac{8 \text{ km}^2 \cdot 2h}{1 \text{ h}} = \frac{16 \text{ km}^2 \cdot h}{\text{h}} = \dots$$

suprimiendo en la última fracción el denominador y el cuadrado de la hora del numerador.

Observo, y Coral me lo confirma después, que en esta fase final del curso aprovecha el tiempo de clase de manera muy completa.

Al acabar la clase, Coral se dirige a la Sala de Radio, dependencia que está en la planta baja, junto a la Sala de Profesores, para hacerle un examen a cuatro alumnos de 8º que no lo hicieron en su momento. Se toma el café a las 12,10 horas. Más tarde, recoge los exámenes. Como le corresponde lavar los vasos y cucharas del café y no tiene tiempo, me ofrezco para hacerlo por ella.

He entregado a Coral algunos materiales escolares y didácticos que conservaba desde hace años y que actualmente no me sirven. Me ha dicho que le interesan.

MAYO.

4-5-94. En la clase de Naturales, continúa el estudio de la física. Al llegar al aula, Coral exclama: "Vamos a no perder el tiempo. Estamos con todo lo de aceleración, velocidad, etc."

Después de proponer y resolver un problema, plantea algunos elementos que permiten comprender mejor su concepción de la enseñanza: "Si disponemos de herramientas -dice-, tenemos que ver cuáles nos sirven. En Física, las herramientas son las fórmulas". También menciona la importancia de confeccionar un formulario por parte de cada estudiante: "Yo siempre he acostumbrado a los niños a hacer un formulario. Se le pone un plastiquito y ya lo tenemos protegido".

El tramo final del curso implica para Coral la necesidad de imprimir un ritmo más fuerte en la clase para poder dar más contenidos. "Como no quiero perder mucho tiempo, voy a plantear la fórmula del espacio (en el Movimiento Uniformemente Acelerado), pero sin demostrarla. Después pasaremos a fuerza, presión, etc. Veremos lo que nos da tiempo. Y luego, en 8º, tendremos que acabar el temario (de 7º)".

En otras ocasiones hace comentarios informales sobre el desarrollo de las clases. Por ejemplo, durante esta clase dijo: "Muchas veces me gustaría ser transparente, para que me vierais por detrás". Se refería a las dificultades de los alumnos para ver la información que ella escribe en la pizarra estando situada entre aquéllos y ésta.

La clase transcurre con un gran silencio y prácticamente sin interrupciones. El silencio es una característica de la mayor parte de las clases de Coral, tanto en 7º como en los otros dos cursos en los que imparte docencia. Por regla general, las interrupciones se producen porque las provoca la profesora o porque llega alguien para comunicar avisos o informaciones de interés.

9-5-94. A causa de las fiestas locales, sólo hay en clase 19 alumnos; faltan diez. Al entrar en el aula, Coral recuerda que hace falta pedir permiso para ir al servicio. También le dice a un alumno que se porte bien o se quedará castigado durante el recreo y de 14 a 14,30 horas.

Como falta una parte del alumnado, no avanzará materia; sólo se dedicará a realizar ejercicios sobre cuestiones ya conocidas. Mientras dicta un ejercicio y lo resuelve, el silencio habitual en sus clases contrasta con el ruido que se percibe procedente del aula cercana de 8º curso.

Al acercarme yo a su mesa, veo un documento escrito a máquina preparado por Coral para realizar tareas de repaso de Matemáticas en 8º, curso que acaba sus clases el nueve de junio, es decir, dentro de un mes. La maestra interrumpe sus explicaciones al grupo de alumnos y me comenta que las últimas semanas lectivas del curso escolar las dedicará a la realización de las actividades recogidas en el documento de repaso aludido.

Al explicar, Coral facilita orientaciones a los alumnos sobre cómo explican los temas de Física los profesores de B.U.P. Como Maite, la hija de Coral, estudia en un Instituto de Deba, este hecho resulta muy útil para la profesora de cara a su enseñanza en Puntal, pues ello le permite conocer mejor la forma de trabajo de los profesores de Bachillerato. Además, ha mantenido o mantiene actualmente contacto con profesores de otros centros diferentes al de su hija. Por eso dice: "No sólo lo sé (alude a la forma de explicación de los profesores de B.U.P.) por mi hija, sino que también lo hacen así otros profesores".

Para evidenciar alguno de los errores que no deben de cometerse en el Instituto, escribe un ejemplo:

$$\frac{m \quad \text{seg}}{\text{seg} \quad 1} = \frac{\quad}{\quad}$$

"Si os ven este 'uno` (se refiere al segundo denominador) os machacan. ¡Hay que ver la manía que tienen!", concluye de manera muy gráfica. Es preciso añadir que para Coral el destino de sus alumnos, una vez que abandonan Puntal, es muy importante. Le gusta estar al corriente de la evolución que tienen, tanto en el terreno laboral como en el académico. En algunas ocasiones, antiguos alumnos de la profesora vienen de visita al colegio, principalmente para ver a Coral o a José, los dos únicos profesores con destino definitivo que dan clase en Segunda Etapa.

13-5-94. En la clase de Matemáticas, Coral repasa el tema de las figuras geométricas para el examen de Graduado Escolar del 17 de mayo de 1994, evaluación en la que participarán varios alumnos repetidores de 7º. El ambiente que se percibe en el aula es de alta concentración y continuado silencio. La maestra me dice: "Si les preguntan (en el examen referido) algo que no hayan repasado, me siento después fatal".

La última hora de clase de este viernes está dedicada a la tutoría. Durante el segundo trimestre, este espacio horario fue dedicado a las Matemáticas, y la tutoría se pasó, el mismo viernes, a tercera hora, período durante el cual se desarrolló el Programa de Técnicas de Estudio ya mencionado anteriormente. Como este Programa ya se concluyó, la hora de tutoría vuelve a ser la última sesión del viernes, de 13,15 a 14 horas.

Al entrar yo en el aula, una alumna me enseña su fotografía de clase del

curso 3º, del año escolar 1989-1990. Poco después, Coral comienza la clase elaborando un Orden del día para la discusión, que queda así: a) Campamento; b) Fiesta; c) Película; d) Tómbola. En relación con la primera cuestión, Coral lee el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (B.O.J.A.), con la información relativa a campamentos, por si resulta de interés para los alumnos. El tercer punto no es comentado.

Con el fin de obtener dinero para el viaje de fin de curso de 8º (es decir, con vistas al curso siguiente, no al actual), Coral y sus alumnos van a organizar una fiesta.

En primer lugar, se discute sobre el cartel anunciador del evento: supresiones, añadidos y cambios, respecto del modelo ya diseñado. La profesora fija el horario entre las 20,30 y las 23,30 horas. El precio de las entradas provoca una gran polémica. Se plantean varias opciones: 200 ptas., con consumición; 175 ptas., con consumición; 150 ptas., con consumición; 150 ptas., sin consumición; 100 ptas., sin consumición. Realizan una votación, y por 20 votos resulta elegida la primera opción: 200 ptas., con derecho a una consumición. Coral propone que puedan acceder sólo los niños entre 11 y 16 años.

Coral tiene una dilatada experiencia en fiestas escolares. Cuando estaba en el Calderón, su destino anterior al actual, organizaban fiestas cada dos o tres meses. "La experiencia me indica -comenta en relación con la vigilancia- que es mejor que una madre esté en la portería y yo en la barra".

También hay que confeccionar las entradas y tener un sello, para poder controlar el regreso de los que ya pagaron y salieron del local. Se hace imprescindible la decoración de la Sala de Usos Múltiples, que será el lugar de la fiesta. Otra cuestión importante es la selección de la música.

Para Coral, esta fiesta "será nuestra experiencia piloto, de cara a las tres fiestas del curso 94-95".

Sobre el tema de la tómbola, que tiene el mismo objetivo económico de la fiesta, Coral dice que hacen falta aportaciones voluntarias de los alumnos, llevando cosas que no necesiten. Igualmente, les dice que vayan pensando el contenido de una carta dirigida a las empresas de la localidad para pedir colaboración enviando objetos para vender en la tómbola.

Al final de la clase, una niña de 7º me pregunta si yo estoy en el colegio para llevarme a Coral a mi trabajo en la Facultad. Le ofrezco todas las garantías de que la maestra seguirá con ellos. Al contárselo yo a la profesora, ésta se ríe.

20-5-94. En la clase de Matemáticas, Coral explica el área del cubo. Dibuja y desarrolla un ortoedro, calculando su área y volumen. Para hacer más fáciles las explicaciones, la profesora abandona el aula y vuelve con diferentes figuras geométricas. "Hay poco

material de Matemáticas. Este lo tengo yo -explica Coral- de algunos cursos de Matemáticas. Uno de ellos se llamaba "Una semana con los poliedros". También tiene un material, muy caro, dice ella, que pidió a Valencia. Ante los alumnos, coge las diferentes caras de algunos paralelepípedos (la maestra hace una broma entre "paralelepípedos" y "para pipas") y las une con gomillas. Más adelante, los alumnos deberán realizar el montaje de alguna figura en un tiempo dado. Por mi parte, me acerco a la mesa de Coral, para ver más de cerca el montaje de las figuras geométricas. A veces, mientras Coral explica y realiza alguna actividad práctica ante toda la clase, me paseo por el aula, para ver mejor la reacción de los alumnos o me acerco a la mesa de la profesora o a la zona de la pizarra para observar mejor la tarea que desarrolla. Los alumnos ven como algo habitual estos desplazamientos míos, aunque algunas veces les impido ver bien la pizarra. En este caso, me suelen hacer alguna indicación para que me aparte.

Coral tiene clase de Matemáticas en 8º, después del recreo. Me comenta que irán al viaje de fin de curso, a Mallorca, 11 de los estudiantes de 8º; saldrán el 7 de junio, por lo que acabarán las clases el viernes 3 de junio. Por ello, inicia con prontitud la clase. Entrega a los alumnos un documento con ejercicios para el repaso completo de las Matemáticas de 8º, preparado a máquina. En los cursos de 6º y 7º hace lo mismo. A lo largo de la clase, resuelve los siete primeros ejercicios, referidos a potencias y a raíces cuadradas.

En la hora de tutoría, la última clase del día y de la semana, Coral escribe en la pizarra el horario previsto para la semana que va del lunes 13 al viernes 17 de junio. Coral señala, para cada sesión de clase de esa semana, la actividad que realizarán los alumnos y el profesor con el que estarán. A primera hora, de 9 a 10, tendrán toda la semana repaso. En las horas segunda y tercera, es decir, de 10 a 11,45, harán exámenes de Sociales, Naturales, Matemáticas, Inglés y Lengua. Después del recreo, repasarán o harán exámenes de Dibujo y Religión o Ética. En la última hora, se examinarán de Trabajos Manuales y de Educación Física o repasarán.

Después de esta semana orientada académicamente, la última semana del curso 93-94, la que va del 20 al 24 de junio, será dedicada íntegramente a actividades extraescolares, lúdicas o deportivas. Más adelante serán comentadas.

Durante la tutoría se producen frecuentes interrupciones debido al ruido procedente de la clase de 8º. Coral sale y, al volver, comenta: "Victoria ha dado permiso a los alumnos para hacer una corrida de toros en la clase".

Es viernes. Dentro de pocas horas, 7º organizará la fiesta comentada anteriormente. No me resulta posible acudir.

23-5-94. Al ver a Coral, lo primero que hago es preguntarle por la fiesta-disco, como ellos la llaman, celebrada tres días antes. Me dice que fue un éxito total. Los padres de los alumnos le han dicho a la maestra que habría que hacerla todos los viernes, con carácter

semanal, y en verano, una "terrazza de verano".

En clase de Matemáticas, se trabaja en torno al área y volumen del ortoedro y tetraedro. Coral recalca lo de "tetraedro" y no "tetaedro", porque uno de los alumnos ya me estaba mirando y diciendo "teta-edro".

JUNIO.

8-6-94. Durante 15 días no he podido venir al colegio. Todos me saludan sorprendidos por mi regreso. El director, al verme, se limita a comentar: "¡Hombre, el fantasma de la Opera!". Comienzo a comprender que, de alguna manera, formo parte del centro y que mi ausencia es percibida, sobre todo por los profesores.

La inminencia del final de curso se comienza a respirar en el ambiente. Victoria se ha marchado con una parte de los alumnos de 8º al viaje de fin de curso. Por ello, José y Coral se plantean cómo cubrir los huecos de Victoria, que no sólo afectan a Segunda Etapa, puesto que también da Inglés en cursos inferiores.

En 7º tienen clase de Matemáticas a las nueve de la mañana. Están realizando en los últimos días el repaso de los ejercicios preparados por Coral y que entrega fotocopiados a todos los alumnos. La profesora explica el ejercicio nº 31:

2
 $2x - 3x = \dots$, asignando a "x" los valores +2 y -2

En el aula reina un silencio sepulcral. Coral interrumpe las explicaciones. Pregunta a una alumna la causa de su ausencia del día anterior. También se refiere al huerto. Ha sido destrozado; el invernadero también ha sufrido daños y los plásticos están rotos. Coral dice que el curso próximo no se dedicarán al huerto. "Yo quería transmitir mi ilusión por el huerto, pero como ya me he desanimado, no puedo hacerlo", dice la maestra. Los alumnos la miran atentos, callados y como haciendo suyas las reflexiones de su maestra.

Otro de los ejercicios propuestos en el repaso, el nº 33, es el siguiente:

$(3 \cdot x + 4) \cdot 2 =$

En la clase hace bastante calor. Por ello, los alumnos reclaman que se ponga el aire acondicionado. El hecho de que el colegio tuviera aire acondicionado es una de las cuestiones que me llamó la atención en mis primeras visitas al centro, puesto que anteriormente no había visto ningún centro de E.G.B. que lo tuviera.

Otro inciso en la actividad del aula está relacionado con la Campaña de

Higiene Buco-dental, promovida por el Ayuntamiento de Deba. A los alumnos de 7º se les pasó una encuesta inicial, antes de comenzar la campaña, y ahora se les va a administrar otro cuestionario para tratar de indagar las posibles mejoras en los hábitos de los estudiantes.

Como Coral no dispone, en el horario de clase, de suficiente tiempo para las actividades del repaso matemático, propone acudir al colegio por la tarde. "Vendremos por la tarde -dice-. Pero es la cronoescalada del Giro de Italia. Entonces no vendremos", concluye la profesora. Los alumnos ya conocen su interés por los deportes y comprenden que no quiere perderse una retransmisión interesante.

La clase de Matemáticas acaba a las diez, pero continúa de 11 a 11,45. Coral, aludiendo al repaso ya mencionado, dice: "Voy a correr más que un galgo. Seguiremos a las dos de la tarde o tomaremos algún tiempo del recreo". Al ausentarse la maestra, ayudo a un alumno a resolver una ecuación y la explico usando la pizarra. Esta es una de las pocas ocasiones en que he dado explicaciones solo y desde la pizarra a toda la clase.

Observo en el aula 18 grandes tabloncillos de aglomerado. Los ha comprado Coral para hacer estanterías con destino a la clase de 7º.

13-6-94. Es lunes y comienza la semana dedicada a las evaluaciones finales. La clase de las nueve empieza de manera inmediata. Los alumnos separan las mesas para continuar un examen de Matemáticas, que debieran haber completado la semana anterior. La profesora, al comenzar el examen, me dice que tiene una baja médica de cinco días. Tiene flebitis en una pierna, a causa de la picadura de una avispa, pero no hace uso de la baja médica. Este rasgo de no darse de baja es una preocupación muy acusada tanto de Coral como de su marido Joaquín, el cual incluso renunció a la mayor parte de los días del permiso que le fue concedido al contraer matrimonio.

Para el control, Coral dicta un primer ejercicio, relativo a la ecuación de una recta en un eje de abscisas y ordenadas. Paso entre las mesas y compruebo la gran diferencia en el rendimiento de los alumnos. Mientras algunos han resuelto con gran rapidez el problema, o están a punto de completar su resolución, otros comienzan a plantearlo o piensan cómo plantearlo. El segundo ejercicio, también dictado por la maestra, trata de proporciones directa e inversamente proporcionales. El tercero se refiere a los temas de capitales e intereses bancarios.

Mientras los alumnos, en un silencio absoluto y continuado, continúan afanándose en solucionar las actividades propuestas, Coral, sentada, trabaja en su mesa, revisando y anotando en los expedientes de sus estudiantes.

Las dos interrupciones producidas en esta primera hora de la mañana recuerdan que los alumnos han entrado de lleno en las evaluaciones finales. El director,

que es el profesor de Sociales de 7º, llega al aula e informa que dos alumnas no tienen que realizar el examen de Sociales. "Por mí -dice José-, se pueden ir a su casa". Pero la tutora recuerda que no es posible, por lo que deberán esperar a las dos de la tarde para abandonar el centro. También interrumpe el examen Coral. Da lectura a un listado de alumnos que no necesitan recuperar Matemáticas. José me comenta que "el examen no tendría ni que existir; es algo accesorio".

En algunos de los controles de 7º, Coral y yo aprovechamos para hablar. Se trata de las pocas veces en que ella no tiene necesidad de dirigir la actividad del aula. En esta ocasión, los temas son variados. El día anterior, el domingo 12 de junio, se celebraron las Elecciones Autonómicas de Andalucía y las del Parlamento Europeo. Aunque ella, igual que Joaquín, suele votar a Los Verdes, el día anterior votó a IU-LV-CA. También charlamos sobre las pocas perspectivas laborales de los titulados en Pedagogía y Psicología. La profesora me comenta que su hija Maite estudiará Matemáticas, precisamente la carrera que a ella (Coral) le hubiera gustado realizar.

Me paseo por el aula al final del examen. Hay mucho movimiento alrededor de la mesa de Alba. Los compañeros vienen a consultarle los resultados de los ejercicios o simplemente a comentarlos. Alba se dirige a Avila, que está molestando a un grupo de niñas y le dice con decidida y firme convicción: "¡¡Qué ridículo eres!!". Compruebo que en los momentos escolares ligados a las tareas estrictamente académicas y a la evaluación, las niñas de 7º tienen un mayor protagonismo que los varones.

Poco después, a las 10,10 horas, comienza el examen de Sociales. Los seis o siete alumnos de 7º que ya tienen aprobada esta materia abandonan el aula y marchan con Coral a la clase de 6º, y desde allí a la Sala de Radio. Mientras tanto, José reparte un examen de Sociales escrito con procesador de textos. Siete u ocho estudiantes entregan el examen muy pronto; en general, la mayoría no contestan las cuestiones o lo hacen de manera muy escueta. José se marcha al aula de 6º y Coral va al huerto, mientras que yo quedo al cargo de los niños de 7º que continúan realizando el examen. No me hacen mucho caso. Dos alumnos aprovechan la ausencia de los maestros para gritar e interrumpir a sus compañeros. Aparecen los tópicos ligados a los momentos evaluadores. A un alumno se le cae una chuleta al suelo, y toda la clase corea el evento. Inma quiere ir al baño y, antes de irse José, le dice, tocándose los bolsillos: "De verdad que no llevo chuletas".

A las 11 Coral regresa al aula de 7º y los estudiantes continúan realizando el examen de Sociales. La maestra aprovecha el tiempo de que dispone. "Callaros -dice a la clase-, que quiero corregir pronto (el control realizado esa misma mañana, a primera hora) para decirnos quién se examina el miércoles". También se dedica a desatornillar las prensas de los herbarios, prensadas desde cuatro meses antes, y colocar las hojas, esta vez con ayuda de algunos alumnos, en un mural de papel continuo. La clase es un verdadero revuelo, bullicioso y variado. Cierto número de niños entran y salen libremente. Coral ordena y limpia las estanterías. El aula y el tiempo tienen una estructura diferente y en cierto modo más flexible de lo habitual. Me llama la atención que ello coincida con los exámenes finales, los cuales suelen estar asociados a un ritual ceremonioso que en esta clase de 7º aparece bastante relativizado.

El viernes 17 de junio Coral realizó una encuesta a sus alumnos sobre el balance del curso 1993-1994. Posteriormente, me comentó: "Alba, Maite, María José y Marta se han llevado la opinión a casa para completarla. Algunos, en cambio, es como si no hubieran opinado; dan unas respuestas muy breves". Una vez que ella analizó estas opiniones, me las facilitó. Más adelante, al comentar la perspectiva de los alumnos de 7º, se hará referencia al contenido de estos escritos de los alumnos.

20-6-94. Es lunes y comienza la última semana del curso. A diferencia de la anterior, esta última semana está organizada en torno a actividades deportivas, lúdicas y extraescolares. Los tres primeros días está previsto que se dediquen a pruebas recreativas y deportivas. El jueves habrá una salida al complejo acuático de Guadalpark, en Sevilla capital. El viernes por la mañana se producirá la entrega de las notas a los padres a partir de las diez de la mañana y por la tarde se celebrará la Fiesta de fin de curso.

El lunes, 20 de junio, observo cómo Coral discute con José la distribución de autobuses de la salida a Guadalpark, así como el precio que hay que cobrar a los alumnos. De 9 a 10, en el aula, se llevan cabo competiciones de ajedrez y de preguntas y respuestas. En las dos horas siguientes, ya en el patio, se realizan pruebas de salto de altura. Después del recreo se lleva a cabo el lanzamiento de peso y el salto de longitud. Una antigua alumna de Coral y de José visita el colegio. Estudia B.U.P. y Coral me informa que obtiene muy buenas calificaciones en Matemáticas.

22-6-94. El miércoles continúan las pruebas deportivas. En el patio los alumnos miden su habilidad para encestar el balón. Uno de los alumnos de 7º aparece con una pierna escayolada y ayudándose de muletas. A consecuencia de las pruebas deportivas deberá estar así durante al menos un mes. Otras pruebas se desarrollan en el gimnasio. Ayudo en una de las actividades. Cada alumno debe pasar andando sobre dos bancos de gimnasia, puesto uno a continuación de otro, llevando en la mano un vaso lleno de agua. Se anota el tiempo empleado y el número de veces en que se ha derramado el líquido.

Un grupo de estudiantes, caí todos varones, intentan boicotear las actividades. Aluden a José mediante motes, cantan "aféitate, aféitate", dirigiéndose a mí, o "péinate, péinate", dirigiéndose a Victoria. Uno de ellos, mirando al Director, dice: "Mañana lo vamos a ahogar en Guadalpark". José, después de estar callado un rato, llama la atención de los estudiantes y les dice: "La próxima vez me lo tomaré como una ofensa personal". Estos intentos desestabilizadores de los alumnos no llegan a tener mayores consecuencias, en parte porque los alumnos saben calibrar hasta dónde pueden llegar y en parte porque los maestros asumen que es inevitable la actitud negativa de una parte del alumnado.

A lo largo de esta última semana lectiva hablo en varias ocasiones con

Coral. La salida a Guadalpark es valorada muy positivamente tanto por ella como por los alumnos. Días después, el 28 de junio, la maestra invitó a los alumnos de 7º a bañarse en la piscina de su casa. A pesar de que la piscina es muy pequeña, 22 alumnos acudieron a la cita. "Se lo pasaron estupendamente", dice la profesora. "Ha sido la mejor excursión", afirma Alba, una de las niñas que lidera la clase. Alguno de los alumnos habló de la excursión a "Coralpark", y la maestra acogió con agrado la ocurrencia.

Sobre la mesa del aula de Coral, en los últimos días de curso, veo un folleto de AEDENAT. Se trata de una convocatoria de este grupo naturalista encabezada por el lema: "Salvemos Sierra Nevada. No al Mundial de Esquí 95". Habrá una acampada en Sierra Nevada los días dos y tres de julio. Ella y Joaquín tal vez vayan. Sigo viendo en Coral, pues, en los días finales del año escolar las mismas inquietudes por los temas de la naturaleza y de la ecología que he comprobado, de manera reiterada, a lo largo de los últimos seis meses.

9.2 SEGUNDA PARTE DE LA OBSERVACION: SEPTIEMBRE A DICIEMBRE DE 1994 (CURSO 94-95).

La tarea observadora del período septiembre a diciembre de 1994 supone una continuidad respecto del período precedente, descrito anteriormente, aunque el tiempo semanal de presencia en el centro y en el aula ha sido algo inferior al del período anterior. He realizado el seguimiento de las actividades de Coral con los alumnos de su tutoría de 8º. La profesora ha continuado enseñando las mismas materias (Naturales y Matemáticas) a los mismos alumnos.

SEPTIEMBRE Y OCTUBRE.

16-9-94. Es viernes. De 10 a 11 horas Coral tiene clase de Naturales en 8º. Sigue siendo tutora de los mismos estudiantes que el curso anterior dependían de ella.

Coral me cuenta la accidentada llegada de hoy al colegio. Como su marido comienza a trabajar hoy a las diez, ha puesto el despertador a las 8,50, por lo que se ha levantado muy tarde. De todas formas, casi no lo parece, puesto que a las 9,07 horas la veo subir al aula con sus alumnos. Me comenta que trae hasta el cepillo de dientes.

En este nuevo curso figuran en la lista de clase 8 niños y 17 niñas. En total, 25 alumnos. Casi todos proceden de la clase de 7º del curso anterior. Hay dos repetidores. Una niña procede de Cataluña.

La profesora inicia la clase de Naturales diciendo: "Vamos a empezar ya el

primer tema, porque si no después no tenemos tiempo".

El primer tema será la fotosíntesis y pertenece a la Biología. Coral plantea a los alumnos lo que ella misma llama "el primer dilema": "¿Qué preferís en primer lugar: Química o Biología?". Los dos repetidores optan por la Química. Votan, y por abrumadora mayoría deciden empezar por la Biología. Para mí, como observador, supone un gran alivio esta decisión: no recuerdo nada de Química y no siento el menor interés hacia ella.

Coral inicia el tema de la fotosíntesis y la función clorofílica. Descompone la palabra "foto-síntesis". Indica que "foto" es algo relacionado con la luz. Busca la palabra "síntesis" en el diccionario y lee su significado. Durante 15 minutos habla sobre la energía y las plantas. Plantea muchos ejemplos sobre las plantas, el efecto del agua, la función de la sal, etc. Finalmente, dicta un texto sobre cómo consiguen energía las plantas y los animales. Los alumnos copian el texto en su cuaderno. Coral encarga como deberes para casa buscar la palabra "estoma" en el diccionario.

La maestra menciona la necesidad de organizar los turnos de los alumnos para vender paquetes de patatas fritas y productos similares en el recreo con el objeto de conseguir dinero para el viaje de fin de curso. Se va de clase y yo me quedo. Los alumnos me piden que proponga un sistema para elegir los turnos de los vendedores de "Matutano", como ellos dicen abreviadamente. Propongo varias ideas, pero uno de los dos repetidores se levanta y organiza los turnos, con el visto bueno de sus compañeros.

A las 12,20 horas, es decir, cinco minutos después de haber terminado el recreo, contemplo a Coral liquidando las cuentas del primer turno de siete "vendedores", en un pequeño almacén que hay junto al despacho de Dirección. A partir de ahora, ésta será una tarea realizada por la profesora de manera persistente y continuada.

23-9-94. La clase de Naturales comienza a las diez con un control planteado por la maestra. En la primera hora de la mañana los estudiantes han estado repasando para el examen. Los alumnos responden a varias preguntas sobre la función clorofílica en un cuarto de hora. Durante ese tiempo, Coral me deja con los alumnos, que responden en silencio. Mientras, sentado en la mesa de la profesora, escribo en mi cuaderno de campo.

La segunda parte de la clase de Naturales consiste en una práctica. Coral dicta el título: "Separación o extracción de la clorofila" y el material necesario: "arandela metálica, rejilla de amianto, vaso de precipitados, tubo de ensayo y hojas de planta". Ella y yo hacemos varios comentarios sobre las propiedades y la nocividad del amianto. Coral aclara que la planta que usará para la práctica se llama Amor de Hombre, añadiendo a continuación: "Todo lo cubre, como el amor de un hombre". Los alumnos se ríen. La profesora también dicta los productos: "agua, alcohol" y el modo de realización de la práctica: "calienta el vaso con el tubo dentro; la hoja debe estar en el tubo, con alcohol...". En primer lugar hierve el alcohol, que adquiere una coloración verdosa mientras que la planta se destiñe. Finalmente, los alumnos realizan en su cuaderno un dibujo sobre la

experiencia.

Al acabar el recreo, veo a Coral entregando estampas a cambio de los paquetes vacíos de las patatas y otros productos de Matutano que venden los alumnos de 8º en el recreo. Está literalmente arrinconada por un enjambre de niños, que pugnan por intercambiar paquetes vacíos por estampas.

En la última hora del día, de 13,15 a 14 horas, la clase de 8º tiene Tutoría. Como en otras sesiones de Tutoría posteriores, las actividades de recaudación de dinero para el viaje son protagonistas de este momento escolar. Coral y sus alumnos hablan sobre las diferentes iniciativas para recoger dinero. La profesora les indica que irán en el primer trimestre a visitar una fábrica de aceitunas. En esta sesión de clase, Coral organiza la adjudicación de pupitres. Todos los alumnos se colocan al fondo del aula, con sus mochilas y se van sentando según sus preferencias. La nueva distribución del alumnado es la siguiente:

Vanessa		
Tomás	Juan José	Iria
Inma-Noelia	Daniel	Verónica
Oscar-Molina	Marina	Laura-Raquel
Clara-Nati-Rocío	María José-Marta	Lidiana-Jenifer
	Alba-Maite	Fco.-Manolo-Ernesto

Los alumnos se han situado solos, en parejas o en grupos de tres (los guiones indican unión entre las mesas de los estudiantes mencionados). Como puede observarse, los agrupamientos se producen entre niños del mismo sexo. El grupo de niñas nucleado en torno a Alba, grupo al que Coral atribuye mucha importancia por su labor de empuje y de dinamización de la clase, está situado en la parte central posterior del aula.

28-9-94. Coral realiza exámenes de Matemáticas en los tres cursos de la Segunda Etapa. En 8º el control se lleva a cabo en la cuarta hora, después del recreo. Me quedo en el aula con los alumnos y Coral se ausenta. Aprovecho para informarme sobre las profesiones de los padres. También ayudo a dos estudiantes en un ejercicio, aunque como es un examen no resuelvo la cuestión.

5-10-94. De 10 a 11 la clase de 8º realiza una práctica de Naturales. La primera parte consiste en la explicación teórica en el aula de la práctica, que trata sobre el vino. Como es habitual, los alumnos copian, al dictado, el texto leído por la maestra. La segunda parte transcurre en el Laboratorio. Como Marina es la única que ha llevado uvas, Coral la encarga de la realización de la actividad. Después de machacar las uvas, el líquido se filtra con un colador y se deposita en un bote transparente, tapado con un trozo de algodón. La

profesora asigna a Marina la tarea de volver diariamente al Laboratorio para mirar el líquido destilado e ir observando su variación. En el plazo aproximado de una semana ese líquido se convertirá en mosto.

Al regresar al aula, toda la clase le canta a Oscar la canción de "Cumpleaños Feliz". Los últimos 15 minutos de la clase, de 10,45 a 11 horas, Coral los dedica a la tutoría. Entre las iniciativas que plantea para recaudar dinero comenta la posibilidad de vender mantecados y chándales. Pero la cuestión verdaderamente decisiva que se trata en clase es la elección del lugar del viaje de 8°.

Veo a algunos alumnos con libros de literatura de autores hispanoamericanos y españoles. Alba, por ejemplo, lee "La casa de los espíritus", de Isabel Allende. Son lecturas que realizan para la materia de Lengua.

10-10-94. Al ver a Coral le digo que Paco Leal, su profesor de la época de Magisterio, me ha dado recuerdos para ella. Coral se alegra. Al decirle yo que recordaba su apellido, la maestra exclama: "¡Ah, se acordaba de mi apellido!".

En los momentos iniciales de la clase de Matemáticas entrego a Coral un libro y otros materiales que me ha prestado un amigo mío, profesor de Instituto, sobre el taller de fotografía. En las semanas siguientes, la profesora aprovechará parte de este material para darle contenido al taller de fotografía. Coral reparte, corregido, el último control de Matemáticas, que, como es habitual, deberán firmar los padres. Las reacciones son variadas. Alba ha obtenido una nota de 9,8. En cambio, otros han suspendido. Verónica llora durante un corto espacio de tiempo y de manera muy discreta.

Se acercan a la mesa de Coral varios alumnos para entregar dinero y preguntar por la marcha de las ventas. La maestra anota las cuentas de cada alumno en un folio diferente. De esta forma, controla de manera individualizada la recaudación generada por cada estudiante. Mientras que algunos alumnos colaboran poco en las ventas -y, consiguientemente, deberán pagar más adelante de su bolsillo el importe del viaje-, otros poseen una notable capacidad comercial, pues a las pocas semanas de haberse iniciado las ventas algunos estudiantes ya habían generado una ganancia superior a las 20.000 pesetas.

Coral plantea ejercicios matemáticos sobre fracciones. Una alumna resuelve uno de ellos en la pizarra. En la parte final de la clase, los alumnos realizan en su cuaderno un ejercicio propuesto por Coral. Los que no lo acaban en el aula, deberán completarlo en casa.

Durante el recreo, Coral, desde la Sala de Profesores, le dicta un examen a Tomás, que lo realiza en la Sala de Radio. Las dos habitaciones están muy cercanas.

24-10-94. En la clase de Matemáticas de 8°, a tercera hora, las fracciones son protagonistas

indiscutibles. Plantea un ejercicio cuya solución, explicada y comentada paso a paso, ocupa media hora. El ejercicio es éste:

$$\frac{3}{5} \cdot \frac{1}{7} \cdot \frac{2}{9} \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{-1}{7} =$$

Después, la maestra dicta una actividad consistente en aplicar las propiedades de las potencias a cuatro supuestos. Los dos primeros los resuelven en clase y los restantes los deberán hacer en casa. Interesándose por la salud de mi hija, que ha estado enferma, Coral interrumpe una de sus explicaciones y me dice: "Pepe, ¿cómo está tu niña?". Le respondo que bien. Ella prosigue su tarea en la pizarra. Los alumnos asumen como algo normal mi presencia. Estas interrupciones no alteran su ritmo de trabajo ni la alta concentración en las tareas que suele haber en las clases de Coral.

Después del recreo, Coral tiene que vigilar el horario de "Estudio" de los niños de 5º, de acuerdo con el horario del curso 94-95. Al ser pocos alumnos, Coral los sitúa en la Sala de Profesores y aprovecha esta hora para atender diferentes tareas. Una de las cosas que hace es contabilizar la recaudación de la venta de productos Matutano en el recreo. Voy con ella al pequeño almacén que está junto al despacho de Dirección. La maestra cuenta las bolsas que quedan en las cajas en las que venían almacenadas y anota esa cantidad. Suma la recaudación del día, que asciende a 1.655 pesetas. Coteja el número de bolsas que quedaba el día anterior con las del día de hoy para averiguar el número de bolsas vendidas. Además, hay que calcular el precio de las bolsas vendidas para comprobar que coincide con la recaudación obtenida. Otra tarea que lleva a cabo es contar las bolsas vacías que han sido canjeadas por estampas; son 139; cada estampa ha sido canjeada por tres bolsas.

En la hora de Estudio de 5º Coral aprovecha también para reunirse con Ana, la orientadora del centro, y con Luis, el Jefe de Estudios. Entre los tres planifican diferentes cuestiones relativas a la orientación escolar y profesional de 8º curso. Una de las actividades se desarrollará a lo largo del tercer trimestre y consistirá en varias charlas a los alumnos por parte de profesores de B.U.P. y de E.S.O. El plan de orientación de los alumnos de 8º incluirá la cumplimentación de un cuadernillo y la administración de un test. Ante la falta de tiempo de la orientadora, Coral queda encargada de realizar los aspectos mecánicos del test. La orientadora entrevistará a los estudiantes. Entre Ana y Coral revisarán cada caso; quedan en estudiar dos casos cada lunes. Posteriormente, en el horario de sede de la orientadora, ésta recibirá a los padres para comentar el consejo orientador. Al parecer, el plan previsto contiene más trabajo que el plan aplicado normalmente, pero Coral asume realizar parte de ese trabajo, de manera que la orientación que reciban sus alumnos sea lo más completa posible.

La última clase de la mañana está dedicada en 8º a Religión y a Ética. De esta última materia se encarga la tutora de 8º. Una de las primeras cosas que me ha

manifestado en relación con la Religión es que este curso 94-95 el horario contempla dos horas semanales de enseñanza religiosa y no una; el curso anterior se dio una hora solamente a la semana. La profesora se queja de que al dedicarse dos horas a la Religión, ella tendrá que reducir una hora semanal en Naturales. Coral piensa, y lo mismo me ha manifestado José, el director, que uno de los rasgos de este centro ha sido precisamente tener una ideología no religiosa. Por ejemplo, se difunde la información sobre las campañas del DOMUND, pero se da más importancia a otras actividades de solidaridad y humanitarias, como la ayuda a Cuba o a otros países con graves carencias y necesidades. En este curso 94-95 esto parece estar cambiando, sobre todo a causa del profesorado recién incorporado al colegio.

En la práctica, Coral no imparte clases de Ética. En su lugar, lleva a cabo un Taller de Fotografía, actividad que para ella es, en cierto modo, una alternativa al Huerto Escolar, abandonado a causa de los destrozos reiterados causados por elementos desconocidos que asaltan el centro de noche o en los fines de semana. Hace varios años, esta maestra realizó varios cursos de fotografía. En consecuencia este taller supone retomar un interés profesional ya trabajado, aunque olvidado en los últimos cursos escolares. La decisión de Coral de llevar a cabo el taller de fotografía en el horario de Ética ha sido discutida por José, el director del colegio y compañero de Coral en la Segunda Etapa. La cuestión ha sido objeto de debate incluso en uno de los Claustros, aunque finalmente ha salido adelante.

Coral se lleva a la Sala de Profesores a los once alumnos que han optado por Ética. Entre ellos hay nueve chicas y dos chicos. Entre estos estudiantes figuran María José, Marta, Maite y Alba, grupo femenino aglutinante de la clase. Este grupo de alumnas tiene una confianza en la maestra incondicional, y otro tanto ocurre en sentido inverso. Alrededor de las tres grandes mesas unidas que hay en la Sala de Profesores se sienta Coral con sus once estudiantes. En este grupo de Ética se han integrado los dos repetidores de 8º y Vanessa, que fue repetidora de 7º. Me da la impresión de que los chicos más mayores de 8º no quieren estar en Religión. Al parecer, los padres ofrecen, en general, libertad de elección a sus hijos matriculados en 8º curso para optar entre Ética o Religión.

Al comenzar el taller, una llamada telefónica interrumpe la actividad. Un colaborador del Ayuntamiento habla con Coral para que intervenga, en calidad de profesora, en un programa de la televisión local dedicado a la sexualidad. También irá un sexólogo. Coral acepta la invitación. Semanas después me entregará una cinta de vídeo en la cual están grabadas algunas intervenciones suyas en la televisión municipal. El taller también fue interrumpido posteriormente por el director y una profesora que entraron en la Sala de Profesores.

La tarea del día consiste en la explicación del diafragma. Ha llevado su cámara. Con ella, explica, de pie, junto a su silla, las características y diferentes aperturas del diafragma. Se va a la pizarra (en la Sala de Profesores hay una pizarra) y escribe las cantidades relativas a la apertura, informando de su significado: 1,4; 2,8; 5,6; etc.

En la segunda parte de la sesión, de carácter práctico y participativo, los

alumnos y Coral discuten diferentes ideas para seleccionar el guión de una historia que, en forma de telenovela, plasmarán en imágenes fijas. Manejan varias opciones: un viaje de fin de curso en el que los estudiantes se emborrachan y acaban hospitalizados; la crónica de la excursión a Guadalupe realizada a finales del curso 93-94, propuesta que revela cómo aún, después del paréntesis estival, pervive el recuerdo de los chapuzones con que acabaron el curso anterior; un relato sobre los peligros de la droga, hilado en torno a la historia de cinco vecinos que llegan nuevos al barrio y deciden organizarse y movilizarse para buscar soluciones al problema. Esta segunda parte de la sesión posee un carácter de abierto debate. Por ejemplo, a iniciativa de la profesora, un alumno inicia una historia y los demás, sucesivamente, tienen que proseguirla, tratando de que sus aportaciones guarden correspondencia con las realizadas anteriormente.

NOVIEMBRE Y DICIEMBRE.

2-11-94. En la clase de Naturales, a segunda hora, acuden a la clase de 8º dos trabajadoras del Servicio de Planificación Familiar del Ayuntamiento de Deba. Una de ellas, actuando con gran rapidez, comienza a mover las mesas con el objetivo de colocar a los alumnos en un semicírculo. A través de un método de carácter inductivo quieren discutir qué es la sexualidad. Al preguntar a los estudiantes, éstos responden: una necesidad fisiológica, una relación íntima, un sentimiento que nace en la adolescencia.

Después, exponen los objetivos de la charla -son tres horas en total, distribuidas en dos días- que van a ofrecer: conocer y hacer positiva la sexualidad; estudiar sus aspectos fisiológicos; y finalmente informar sobre los anticonceptivos. Comentan las ideas de los alumnos y a partir de ellas amplían la discusión, señalando que sexualidad no equivale a reproducción ni relación sexual a relación coital. También apuntan la existencia de diferentes orientaciones sexuales: heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad. La charla continúa con la visión de diapositivas, que son comentadas por el personal del Ayuntamiento. Al final, las dos mujeres se muestran dispuestas a responder las preguntas de los chicos, pero nadie plantea dudas o aclaraciones. Ante esta situación, Coral dice: "Les habrá quedado claro, porque el año pasado estuve dos meses con este tema". La maestra ha aprovechado parte del tiempo de esta clase para hacer cuentas sobre el viaje de fin de curso y para contar dinero.

2-11-94. La clase de Matemáticas está dedicada a la realización de ejercicios de potencias, con fracciones, paréntesis, llaves y corchetes. Alba sale a la pizarra para resolver un supuesto bastante difícil. Coral la ayuda y en alguna ocasión la corrige, desglosando los sucesivos pasos hasta llegar a la solución. La dificultad consiste, al parecer, en aplicar las diferentes propiedades de las potencias de manera simultánea. La clase se completa con un ejercicio de radicales.

A sugerencia del director, el Servicio de Planificación Familiar del

Ayuntamiento realizará en el Puntal un Taller sobre el SIDA, en tres sesiones vespertinas, a lo largo de una semana.

16-11-94. La clase de Naturales aborda el tema de la evolución del hombre. Con anterioridad, los alumnos de 8º han estudiado el tema de la herencia, del cual han sido evaluados en un control. La estructura de los pupitres en el aula tiene una disposición diferente desde las charlas sobre sexualidad. Tiene una estructura en "U", aunque hay también dos grupos, uno de tres y otro de cuatro miembros, cuyas mesas están unidas entre sí, formando paralelas con la pared frontal del aula.

Coral dicta el tema, que ella tiene manuscrito, en la forma habitual, intercalando explicaciones de diferente signo. Habla de las Cuevas de Altamira y en general del cuidado y conservación de las cuevas, de los murciélagos que las habitan, etc. Al comentar el origen del hombre de Cromagnon, intercala una canción: "El hombre de cro, el hombre ma, el hombre de ñon...". Por mi parte, les hablo a los estudiantes de la Gruta de las Maravillas, en la cual he estado hace poco tiempo.

Después del recreo, visitan la clase de 8º ocho antiguos alumnos de Coral, que ahora cursan Formación Profesional. Están en huelga en solidaridad con la petición del 0,7% para los países pobres. Se crea en el aula un ambiente de jolgorio. Coral deja cinco minutos para hablar con los visitantes. Después recupera la normalidad académica y explica radicales.

23-11-94. La clase de Naturales comienza con el visionado de un vídeo sobre el hombre de las cavernas, actividad desarrollada en el aula de Pretecnología, junto a la clase de 8º. En la segunda parte de la sesión, ya en 8º, Coral comenta las pruebas a favor de la teoría de la evolución.

En la hora siguiente, de 11 a 11,45, Coral tiene examen de Matemáticas en 6º. Coral hace separar los pupitres. Mientras vigilamos el control, hablamos sobre la Facultad de Ciencias de la Educación, pues el marido de Coral se ha matriculado en dicha Facultad.

En 8º, en la clase de Matemáticas, Coral pregunta oralmente, cosa que suele hacer muy raramente, la suma y resta de cuadrados. Corrige un ejercicio y explica otro. Al final de la clase, como suele ser habitual, la maestra menciona alguna información sobre el viaje. Esta vez reparte cajas de bombones; las grandes se venderán a 800 pesetas y las pequeñas a 500 pesetas. Días después le comento a la profesora que los estudiantes de mi Facultad también venden los mismos bombones.

2-12-94. Al llegar al aula, informo a los alumnos que he visto en mi Facultad a M. y que me ha dado recuerdos para ellos. M. ha estado en Puntal como profesor sustituto al comienzo del curso 94-95 y guarda un buen recuerdo de los alumnos de 8º, sentimiento que también se da a la inversa. Los alumnos han hecho un poster con poesías y dedicatorias cariñosas para M. y lo han colgado en el aula. De esta manera, sin proponérmelo, me he convertido en un intermediario que permite prolongar las relaciones entre los educandos y un profesor que ya no está en el centro.

En la hora de Naturales, Coral les plantea a los alumnos un control, que consta de tres cuestiones. En la primera, la maestra les pide que escriban todo lo que recuerden de la vida de Darwin, pues quiere indagar -dice- "lo que se les queda de todo lo que se ha leído en clase sobre Darwin". Después, les pregunta por los dos conceptos principales de la teoría de la evolución y por las mutaciones.

El día anterior fueron las elecciones sindicales, de las cuales comentamos algunas incidencias. Al hilo de esta conversación, Coral se queja, con motivo de haber ido a votar, como madre, en las elecciones a Consejos Escolares en el Instituto en que estudia su hija Maite, a causa de que no había recibido información sobre las votaciones. La directora del Instituto y un representante de la A.P.A. del centro de enseñanzas medias replicaron a Coral cuando ésta lamentó la falta de información, argumentando que sí se había dado en una asamblea celebrada por la A.P.A. Coral me comenta que lleva ya un mes resfriada.

Después de que los estudiantes entregan a Coral el examen sobre el tema de la evolución, marchan al aula de Pretecnología, para acabar de ver la película "Compañeros inseparables", grabada por Coral del vídeo comunitario, y que traza una semblanza sobre los efectos del SIDA en la comunidad gay. La proyección de esta película está en relación con las actividades de información y prevención sobre el SIDA. El taller sobre esta cuestión, llevado a cabo por las tardes, concluyó muy positivamente. Asistieron la mayor parte de los alumnos de 8º, aunque la asistencia era voluntaria. El 1 de diciembre de 1995 apareció una información sobre esta actividad en un periódico local.

Dentro de las iniciativas de Coral para recoger dinero, los alumnos han instalado un quiosco de juguetes. Durante el recreo, le compro a Coral cuatro juguetes. En otras ocasiones he comprado una maceta o algún pequeño detalle.

Acompaño a Coral al aula de 7º. Tiene clase de Naturales, en la cual comenta los métodos anticonceptivos y el problema del SIDA. Se habla con franqueza y realismo. Los alumnos plantean preguntas en las cuales aparecen los términos "portador", "seropositivo", etc. La maestra, como es habitual, dicta la información básica, ampliándola y aclarándola con múltiples comentarios, en los cuales enfatiza los aspectos aplicados y prácticos de la temática abordada.

7-12-94. Estuve en el aula de Coral un buen rato, pero no tomé notas. Empiezo a percibir

una cierta saturación. En la semana siguiente, la que va del 12 al 16 de diciembre, no asisto al centro, por estar en un Congreso en Barcelona.

22-12-94. A mi regreso de Barcelona, acudo al Puntal el jueves 22 de diciembre, día en que acaba el primer trimestre. Los alumnos de 8º tienen una fiesta en su clase. Una de las actividades previstas es la entrega del regalo del amigo invisible, en la cual participo junto a los estudiantes y a Coral. Al llegar al centro, entrego mi regalo a la maestra, que lo lleva a una dependencia del colegio donde tiene ocultos todos los regalos.

El aula de 8º ha sido transformada por los estudiantes en una discoteca. En la mitad de la clase, han agrupado sillas, que han forrado de papel continuo, construyendo así un separador entre la parte delantera y trasera. Atrás, junto al Belén, hay una estantería con las bebidas y una mesa con la comida. Los cristales de todas las ventanas están oscurecidos con cartulina negra. En la parte delantera está la zona de baile, con el aparato de música, los altavoces, sillas alrededor de este espacio, un foco destellante de luz roja. Los fluorescentes están forrados con cartulina negra. En uno de ellos, han practicado un hueco, junto al que han puesto un círculo de colores, que gira accionado por un pequeño motor.

Han venido antiguos alumnos del Puntal. En la pista, los estudiantes alternan el baile "agarrado", como ellos dicen, con la música más movida. A veces se empujan, pero siempre en un buen ambiente de camaradería. Algunos/as se abrazan y acercan sus cuerpos; otros/as se mantienen más distantes. El director entra y baila con una estudiante. Por mi parte, bailo con Noelia, alumna a la que está destinado mi regalo del amigo invisible. He acudido al centro acompañado de una de mis hijas, de cinco años de edad, la cual baila conmigo y con algunos alumnos de 8º. Ya acabada la fiesta, en el patio de recreo, he preguntado a dos alumnos, varones, qué ha sido lo mejor de la fiesta. Uno de ellos me ha dicho: "los bailes lentos con Z. (alude a una niña de 8º), porque estamos en la edad de tontear" y "Z. es el mejor fichaje".

Al final de la fiesta, Coral aparece con los regalos. El azar y la realidad se funden: le ha tocado regalar a Alba, una de sus alumnas preferidas, si no la que más. "Se me olvidó que Alba colecciona pendientes", dice Coral en el momento en que la alumna abre el regalo. Yo he regalado a Noelia y a ella le corresponde regalarme a mí. Mi regalo ha consistido en dos separadores de libros en madera. Al abrir el regalo de Noelia me encuentro dos piedras; son del patio del colegio. Creo que como he pasado un año en el centro quiere que me lleve algo que realmente represente al Puntal. Después de las dos piedras descubro un muñeco. Mi presencia en el aula de Coral ha concluido.

10. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE CORAL. PERSPECTIVAS E INTERPRETACIONES.

10.0. INTRODUCCIÓN.

Después de haber descrito en el capítulo anterior la actividad educativa en la tutoría de Coral y en otros escenarios a lo largo de todo el año de 1994, en este capítulo voy a reflejar **los puntos de vista de los participantes** (alumnos, madres y maestra), extraídos de entrevistas grabadas y transcritas y de aportaciones escritas. En un segundo momento, trato de realizar un balance crítico e interpretativo de la práctica educativa y profesional de Coral, así como de los supuestos de todo tipo, cognoscitivos y experienciales, que la sustentan, teniendo en cuenta las perspectivas de los sujetos ya mencionados, las observaciones del aula y mi propia percepción de la problemática docente de Coral.

10.1. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS.

El punto de vista de los alumnos lo voy a reflejar a través de las impresiones de seis estudiantes (tres chicos y tres chicas), a los que entrevisté en mayo y junio de 1994, en tres ocasiones diferentes. Entre los entrevistados estaban Alba (delegada del curso, representante durante un tiempo del alumnado en el Consejo Escolar de Puntal y líder de la clase de 7º) y Raúl (subdelegado del curso, repetidor durante dos cursos y estudiante con deficiencias en instrumentos cognitivos básicos, como la lectura, pero integrado en la dinámica del aula de 7º). La mitad de los alumnos entrevistados comenzó la EGB en Puntal y la otra mitad cursó en este centro a partir de 4º. Debo aclarar que dos de los estudiantes (Laura y Raúl) hablaron muy poco a lo largo de las tres entrevistas mantenidas. Tal vez la situación de entrevista de grupo no sea muy idónea para conocer los puntos de vista de alumnos con retraso escolar y/o con baja integración social. En cambio, Alba desarrolló extensas descripciones del ambiente de clase, de las características de los profesores y de los contenidos y actividades de las materias.

Al referirse a Puntal, algunos estudiantes plantean el problema del cambio anual de una parte de la plantilla de profesores (debido a la existencia de varias comisiones de servicio). Uno de los alumnos manifiesta:

Que se tendría que... en vez de cambiar tanto de maestro, que vengan tantos maestros al año, que se tuvieran más fijos (**Daniel, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Otro alumno sintetiza la opinión que escucha sobre Puntal entre el vecindario:

Dicen que es chico, es muy chico, que tiene un patio muy chico, pero yo lo veo bien, porque todos los maestros del Calderón se han venido aquí. Y dicen que de maestros está bien... o sea, que tiene buenos maestros (**Rubén, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Los alumnos de 7º también formulan su propia opinión en torno a la escuela. En general, los que se pronuncian sobre esta cuestión se sienten satisfechos de su escolarización:

A mí me gusta [la escuela]. Hay mucha gente que dice que no, que eso es un rollo, que no se ve un duro, que eso es para aburridos, para perder el tiempo, y yo digo que no. Que se divierte, se aprende, y con eso puedes hacer tu vida en el futuro (**Daniel, Entrevista a los alumnos de Coral**).

A mí a veces me gusta y otras no. Porque cuando estamos muy alterados con los exámenes, que tenemos exámenes un día, otro, otro, todo seguido, es un poquillo agobiante, y a veces te encuentras mal y todo, pero a mí me ha gustado el colegio de siempre, ¿no?. Y a veces cuando termino, lo odio y todo, pero después cuando llega el verano y eso, estoy deseando que llegue. Y ya otra vez empezamos, que no me gusta, y así... (**Inma, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Yo lo encuentro divertido, porque yo me he llevado una semana malo, y yo allí en mi casa, yo... prefiero ir al colegio que estar allí aburrido en mi casa, nada más viendo la televisión, los programas estos que echan, que son... un rollo, eso, y prefiero venir a la

escuela, con mis amigos, que me lo paso bien (**Rubén, Entrevista a los alumnos de Coral**).

El paso de 5º a la Segunda Etapa de EGB fue vivido por los estudiantes como una transición dura y difícil. Entre los elementos que configuran la nueva situación, mencionan el tener varios profesores y el disponer de menos tiempo libre:

Un cambio bastante fuerte, porque antes, en 5º, pues yo siempre, bueno, muchas veces, me salía a la calle y me lo pasaba bien. Y ahora pues, con esto de que tienes que estudiar, porque los exámenes... hay un cambio bastante grande (**Inma, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Yo creo que el cambio está en los maestros, porque uno lo da de una forma y otro de otras (**Laura, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Las dos cuestiones de las que se quejan los alumnos en relación con la Segunda Etapa son la multiplicidad de profesores (en 7º, durante el curso 93-94, llegaron a impartir docencia siete maestros) y que existe mucho "tiempo de intercambio". Con este término aluden a los cambios de profesor al acabar una sesión de clase y comenzar la siguiente.

Los alumnos se refieren en las entrevistas a los diferentes profesores y materias del año 93-94. En primer lugar, aluden a José, el director de Puntal y profesor de Sociales. En las expresiones de los estudiantes se intuye el sistema de trabajos que José llevaba a cabo durante el curso 93-94 (en el curso 95-96, este profesor ha suprimido la metodología de trabajos):

José es el que más que quiere que aprendemos [sic] (**Rubén, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Y quiere que para el Instituto, que vayamos preparados. Y ya está empezando a dar apuntes, a que nosotros aprendamos a cogerlos... (**Inma, Entrevista a los alumnos de Coral**).

En los trabajos que nos pone José hay que investigar, y, por ejemplo, ir a la biblioteca... (**Rubén, Entrevista a los alumnos de Coral**).

José lleva a cabo la metodología de trabajos en Historia. En este ámbito de las Sociales el profesor explica poco y la clase suele consistir en una puesta en común y en la elaboración en grupos de los trabajos correspondientes. A veces, José aparece en el aula de 7º con el periódico del día y lee alguna noticia que considere muy relevante, comentándola durante una parte de la clase. Siempre que resulta posible, José organiza una salida de Puntal con los alumnos para visitar en Sevilla algún museo (como el de Bellas Artes o el Arqueológico) o monumento, para tratar de darle un contenido experiencial y cultural a los temas trabajados en clase. Las clases de Geografía suelen ser más convencionales. El maestro explica y los estudiantes toman notas. Posteriormente, estudian los temas y se examinan de ellos. Los alumnos reconocen como positiva la actitud de José de permitir repetir los controles:

Una de las cosas que mejor tiene José, además de que nos prepara para ir al Instituto y tal, pues una de las cosas que tiene es que suspendemos un examen y él deja repetirlo todas

las veces que sean necesarias hasta que lo apruebes (**Inma, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Uno de los alumnos se refiere a Francisco, tutor de 2º de Primaria y profesor de Dibujo en 7º durante el curso 93-94, señalando sus habilidades artísticas: " Si hubiera querido ser un pintor profesional, sería un pedazo de pintor" (**Daniel, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Los alumnos hablan muy positivamente de las clases de Educación física, con la profesora Micaela (sólo estuvo en Puntal el curso 93-94). En las clases de Religión parece haber un ambiente más permisivo:

Tenemos un cachondeo... Y es que ni nos castiga. "Siéntate, que te voy a poner un cero". Pero al final ni lo pone ni nada (**Rubén, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Esa clase la mayoría de la gente lo toma como si fuese de cachondeo. Estamos en Religión, te manda ejercicios... te pones a hacer trabajos manuales, te vas al servicio, te vas por allí a revolcar en el suelo (**Daniel, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Yo pienso que Nuria [la profesora de Religión] es una blandenga (**Laura, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Al referirse a Coral, la tutora de 7º, los alumnos se muestran unánimemente elogiosos. Alba, la delegada de la clase, resume de una manera sistemática sus impresiones:

Lo que yo veo es que cuando estamos con Coral, es nuestra tutora, ¿no?, y nos da muchísimas horas a la semana. Entonces, con Coral, la gente se porta distinto, y no ya porque sean a lo mejor las horas de la mañana...

Cada profesor tiene unos esquemas distintos. Entonces con Coral trabajamos de una forma y con otros profesores, cada uno tiene... por ejemplo, en la hora de Sociales, nos da trabajos y nos ponemos por grupos. Entonces, unos trabajan, pero otros no trabajan, y se ponen a hablar. Entonces hay mucho jaleo en la clase, jaleo que con Coral no lo hay. Y no es que José no ponga orden, que está todo el día, pero... con Coral no, porque ella lo explica, los que tienen dudas van hablando y ya está. Y con Victoria, pues estamos atentos mientras ella explica, pero luego empezamos a hacer el trabajo y se escucha mucho jaleo, la gente se levanta... se van para arriba, para abajo. Y ya con... en algunas horas como Religión, ya... tiene unos esquemas muy liberales y... (**Alba, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Los alumnos de 7º declaran no ser capaces de encontrarle ningún defecto a su tutora. De todas formas, una de las alumnas señala la tensión que vivió la profesora en el año anterior (curso 92-93, en 6º), al tener que compatibilizar el cargo de directora con las clases:

Es que, mira, el año pasado, ella era la directora del colegio y ya este año no es directora. Entonces, ella estaba muy agobiada, porque es que... se notaba perfectamente, estaba agobiada, agobiada, agobiada el año pasado, estaba harta de tantos papeles, de tanto jaleo en la dirección, porque, claro, llevaba la dirección y luego 6º, 7º y 8º, todo el Ciclo Superior, igual que lleva ahora José. José ahora mismo está... está igual que estaba Coral, y, claro, pues lo pagaba también con los alumnos (**Alba, Entrevista a los alumnos de**

Coral).

Una de las cuestiones que valoran más parece ser la disponibilidad de Coral para venir al colegio fuera del horario lectivo, tanto para realizar tareas académicas (por ejemplo, el repaso general de Matemáticas que tiene lugar en la última parte del curso) como no académicas (por ejemplo, fiestas, actividades deportivas o lúdicas, etc.). Coral suele mostrarse dispuesta a la realización de salidas con los alumnos. Rubén dice sobre este punto: "Y además, echa todos los papeles... papel que se encuentra para una excursión, lo echa" (**Rubén, Entrevista a los alumnos de Coral**). Sobre las salidas, valoran su preparación previa y las posibilidades de realización de nuevos aprendizajes:

Con Coral, cuando siempre salimos, no salimos sólo por divertirnos, siempre por aprender algo. Casi todas las salidas que hacemos es para ver la naturaleza y... que ella no nos saca para divertirnos (**Inma, Entrevista a los alumnos de Coral**).

A mí lo que me gusta en las salidas que hacemos con Coral es que siempre van muy bien planeadas, porque: primero, llegamos... a lo mejor nos dice, pues dos horas vamos a estar viendo las plantas, o una hora... Y luego tiempo libre, y luego a tal hora nos vemos aquí. Entonces, nos deja... unos se divierten, jugamos al fútbol o lo que sea, y también aprendemos (**Alba, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Al hilo del comentario sobre las salidas, Alba plantea las diferencias entre los estilos pedagógicos de Puntal y del colegio Lope:

En el colegio del Lope... ahí los profesores no quieren sacar a los niños, pero la realidad de por qué no los quieren sacar es porque no quieren responsabilidades de ningún tipo. Y son profesores ya... porque no es como este colegio, que todos los años vienen unos pocos de profesores [nuevos], sino que ahí son siempre los mismos. Y claro, son profesores ya muchos viejos, y no quieren, que no les gustan las salidas, no les gusta hacer fiestas, y no quieren ninguna responsabilidad, porque salir con los niños es tener una responsabilidad (**Alba, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Los alumnos tienen ya en la mente los retos que en el futuro les planteará la enseñanza en el Instituto. Tanto José como Coral se muestran sensibles a la función propedéutica de los últimos cursos de la EGB. Coral suele repetirles:

Que cuando lleguemos al Instituto, tenemos que... que allí no nos van a explicar tantas veces las cosas como ella las explica, que nos tenemos que dar más rápido cuenta, que tenemos que tener más reflejos. Eso lo ha dicho muchas veces (**Alba, Entrevista a los alumnos de Coral**).

Las clases de Coral se caracterizan por la atención de los alumnos a las explicaciones de la maestra y por el nivel alto de las materias:

El ambiente es bastante bueno, porque está todo el mundo pendiente a lo que ella explica en la pizarra (**Inma, Entrevista a los alumnos de Coral**).

El libro se queda insuficiente con lo que hace Coral, porque Coral da apuntes y nos explica un montón de cosas, y el libro no sirve... para eso, se queda atrás (**Daniel, Entrevista a los alumnos de Coral**).

La naturalidad y la capacidad de conectar con los alumnos son algunos de los rasgos distintivos de Coral, pero Alba puede enumerar sin dificultades bastantes más:

Es que, cuando explica, es muy natural. Entonces, tú no le... cuando a lo mejor una profesora se sienta y coge el libro y se pone con los nervios, tú la ves que no, que no está a gusto. Pero Coral sí, Coral se ve muy cómoda en la clase y ella se expresa con mucha naturalidad con los niños. Yo la veo muy bien...

El libro, por ejemplo, el de Matemáticas, es un libro que tiene un nivel muy bajo. Yo lo veo algunas veces que nos manda ejercicios... le das un repasillo a los temas y tú dices, pero bueno, si esto... cuando comienza a dar lo más facilillo, ¿no?, bueno, pues eso es lo que te viene en el libro. Luego va avanzando, y esos avances que ella da, eso no viene en el libro. O sea, que nos da un nivel más alto que el libro. A mí me gusta porque las explicaciones son bastante buenas desde mi punto de vista, explica con palabras sencillas y yo qué sé, sabe conectar con los alumnos, ¿no?, porque hay ciertos profesores que no conectan con los alumnos, que a lo mejor son inteligentes, ¿no?, y saben perfectamente explicar y perfectamente lo que están diciendo, pero a lo mejor es que lo explican de una forma tan particular que es que los alumnos no se enteran de nada, y con Coral no pasa eso (**Alba, Entrevista a los alumnos de Coral**).

El balance final que realiza la delegada de la clase resalta la confianza y la camaradería del aula de 7º:

Este año ya ha sido el colmo, vamos... Porque tenemos una confianza, yo qué sé, yo estoy muy a gusto en mi clase, porque hay otras que los niños se llevan mal, que hay malas relaciones. Pero no... (**Alba, Entrevista a los alumnos de Coral**).

El punto de vista de los alumnos de 7º sobre su clase y sobre su profesora aparece reflejado también en la opinión escrita que realizaron a final del curso 93-94, a petición de Coral. Una semana antes de finalizar las clases, concretamente el 16 de junio de 1994, la maestra pidió a los estudiantes que expresaran por escrito su opinión en relación con cuatro cuestiones: a) relaciones con profesores-as; b) relaciones entre compañeros-as; c) actividades extraescolares; d) personas que han acudido para dar charlas, etc.(éste es el contenido literal de las cuestiones, incluidas las expresiones relativas a los dos géneros). La actividad se realizó en el horario de clase. Coral recogió 27 respuestas. Seis chicas y un chico se llevaron a casa las cuestiones y completaron de manera más extensa sus respuestas.

Debo destacar, en todo caso, que en el guión ofrecido por Coral no se abordan de manera explícita los contenidos, las actividades y la metodología de las materias de Matemáticas y Naturales. Los estudiantes no pusieron obstáculos a que dispusiera de esta información. Aunque las opiniones se podían formular de manera anónima, algunos estudiantes firmaron el escrito. En los casos restantes, Coral identificó a los autores por el tipo de letra. A continuación ofrezco un extracto de los puntos de vista de los alumnos, agrupados en relación con cada uno de los cuatro apartados propuestos por la profesora. He conservado la puntuación de los alumnos, pero en varios casos he corregido la ortografía.

[Sobre relaciones con profesores-as]

Coral es muy buena y también le gusta reír pero apura mucho el tiempo (**Ávila**).

Coral... explica muy bien. Si no lo entiendes te lo vuelve a explicar (**Sergio D.**).

Coral es muy buena profesora y me llevo muy bien con ella, dentro y fuera (**Verónica**).

Coral es muy simpática y tiene mucha paciencia, demasiada (**Marina**).

Coral... explica de una manera comprensible para todo el mundo. Coral es nuestra tutora y le he cogido mucho afecto ya que es muy alegre y simpática. Desde luego ningún otro maestro aguanta nuestras tonterías como ella. Estoy muy contenta de que sea nuestra tutora y profesora (**Teresa**).

[Sobre relaciones entre compañeros]

Con mis compañeros, como siempre: un 10 a todos (**Óscar**).

Mis compañeros son muy simpáticos y me he llevado con ellos muy bien. Estos, algunas veces, nos tienen (a mi grupo) un odio terrible, sólo quieren que te equivoques para poder reírse de ti. Pero en el fondo son muy simpáticos y tienen un corazón muy grande. Espero que sigan portándose conmigo igual que ahora (**María José**).

Este año me ha parecido muy bueno porque el compañerismo ha aumentado y ha sido un curso que se me ha pasado rapidísimo (**Marta**).

[Sobre actividades extraescolares]

Me gusta este colegio porque se hacen muchas excursiones y con las excursiones se aprende más que en la clase (**Román**).

Quizá parezca un poco raro lo que más me ha gustado ha sido la visita a Bellas Artes [alude al Museo]. Ese día me lo pasé en grandes, pues aprendimos historia y lo mejor de todo fue cuando José nos dejó entrar en el Virgin-Megastore [una tienda de música, cercana al Museo de Bellas Artes de Sevilla] (**Molina**).

En Carnaval nuestro disfraz fue el mejor y los chicos iban graciosísimos. También en nuestras fiestas-discotecas nos lo pasamos genial y acude mucha gente para divertirse bailando aunque no sepan muy bien (**Marta**).

[Sobre personas que han acudido para dar charlas, etc.]

Me gustó cuando vino Jesús [alude al estudiante de Magisterio en prácticas en la especialidad de Educación física], porque es muy guapo. Por eso [yo] hacía tan bien la gimnasia (**Verónica**).

Para mí, que hayan venido un grupo de personas a charlar, practicar, estudiar, etc., me ha parecido muy bien ya que nosotros hemos aprendido mucho y ellos también (**María José**).

Han venido muchos. Pepe [alude al investigador] ha venido a hacer un trabajo para las Universidades (**Vanessa**).

Pepe es como un alumno más. Lo que pasa es que cuando teníamos dudas, él nos las resolvía (**José Manuel G.**).

Pepe vino a ver la clase y es buena gente y nos reímos mucho (**Sergio D.**).

Los que me han caído mejor son Jesús, Pepe y M.J. (en este caso no se ha podido identificar al autor de esta opinión).

La persona que mejor me ha caído, quizás porque ha sido con el que hemos pasado más horas, ha sido Pepe, parecía un hombre duro, pero tiene un grandísimo sentido del humor (**Molina**).

Pepe nos ha caído simpático, aunque no puedo decir nada sobre su trabajo porque no lo sé (**Óscar**).

Después vino Pepe, un profesor que da Pedagogía. Él viene algunos días a nuestra clase para ver la técnica que coge nuestra tutora para explicar. Es un hombre simpático y

gracioso (**Marta**).

Por último, ofrezco dos opiniones completas, escritas por Alba (la delegada de 7º) y por Raúl (el subdelegado). La opinión de Alba es extensa, emotiva y muy precisa; en cambio, la de Raúl es más breve y no profundiza en las cuestiones:

Este ha sido un año inolvidable; ha estado muy repleto a todos los niveles.

En relación con los profesores, Coral sabe llevar bien sus clases porque relaciona salidas, trabajos extras... con el estudio.

José, tan solo nos da una asignatura, en la que he aprendido muchísimo, ya que las clases han sido divertidas y cuando hablo en ellas lo hago con mucha seguridad.

A Victoria, al principio no la entendía; veía que como persona era amable, pero... en sus explicaciones lo pasaba fatal; esa fue mi primera impresión, al cabo de poco tiempo se arregló. En fin, creo que tanto lengua como inglés, siendo las asignaturas más odiadas, les he encontrado algo que me motiva.

En lo que respecta a Educación Física, creí en Septiembre que no la podría superar. Con el tiempo me he dado cuenta que había cometido la equivocación más absurda, puesto que mis clases han sido mucho más completas y mejores que las de otros años. Y de Micaela, le daré mi enhorabuena, porque ha demostrado ser una profesora "guay" y una persona encantadora.

Hemos realizado muchas salidas, idea que me parece muy aceptada ya que somos un colegio muy activo. En ellas hemos comprobado que se puede aprender mucho más haciendo una salida que estudiándonos un tema. Sólo espero que el año que viene podamos gozar de tantas como hemos tenido este año.

Otra de las cosas más características de este año han sido todas las personas que han venido para dar charlas...

Estuvieron: un grupo de bomberos; la policía local; dos chicas que nos daban "técnicas de estudio"; Pepe, que hacía un trabajo de investigación sobre la clase; también hubo un chico que estaba estudiando para ser profesor de educación física, e hizo las prácticas participando en las clases. Todos ellos han sido las piezas que han formado un gran mosaico, del cual han surgido nuevas amistades, y hemos conocido a gente que siempre nos ha aportado algo positivo.

Me he sentido cómoda y he pasado un curso divertido, donde he podido compartir con mis compañeros ratos encantadores.

Las relaciones entre compañeros son satisfactorias, en mi clase nos llevamos muy bien y existe una gran confianza entre nosotros, somos una clase muy equilibrada.

No considero que 7º sea un curso difícil, todo lo contrario, para mí ha sido uno de los mejores años, y para ello ha influido todo, desde las estrechas amistades con mis compañeros hasta las afables salidas.

Estoy realmente satisfecha de este curso, porque he hecho realidad muchas de las metas que hace tiempo [me] marqué.

Coral: es buena maestra y muy buena persona explica bien, y es a veces un poco bromista (**Alba**).

Compañeros: son amigables no te ignoran te prestan todas las cosas.

Hemos ido a las siguientes partes: Guadalpark, Parque, Río.

Pepe, Jesús, P., E. y M. En resumen este curso ha sido uno de los mejores del colegio (**Raúl**).

Valorando el conjunto de las aportaciones orales y escritas de los alumnos de 7º, he de decir dos cosas. La primera, que en relación con los alumnos de 5º, se observa en sólo dos años, un acusado desarrollo de la capacidad descriptiva y discursiva de los

chicos de Segunda Etapa. La segunda, que existe una gran variedad en la capacidad expresiva, comunicativa y descriptiva de los sujetos, dentro del grupo de alumnos de 7° entrevistados, comparativamente mayor que las diferencias intragrupo presentes en 5°. Creo que esto puede tener importantes implicaciones de cara al diseño de investigaciones educativas que pretendan comprender las perspectivas subjetivas de los alumnos.

10.2. EL PUNTO DE VISTA DE LAS MADRES.

La visión de las madres del curso de Coral procede de una entrevista de grupo mantenida en el colegio y en la que participaron cuatro madres (tres de las convocadas no pudieron asistir). La madre de Inma realizó la mayor parte de las intervenciones orales, tanto por la cantidad de su discurso oral como por la capacidad analítica y de generalización.

Las madres coinciden con los alumnos al señalar como lo más negativo del centro la rotación anual de los profesores "interinos" (en realidad, se trata tanto de interinos como de provisionales). Respecto del grupo de profesores definitivos, las madres parecen conocer la procedencia del colectivo:

Si por lo que me dicen a mí las madres, del colegio de allí, de la barriada de nosotros [alude a la barriada en que está ubicado el colegio Calderón], que de allí se han venido los mejores maestros (**Madre de Noelia, Entrevistas a las madres del curso de Coral**).

Los elogios hacia los maestros de Puntal son evidentes y parecen muy sinceros. Al referirse a casos concretos, las madres hablan , entre otros, de Francisco, "estupendo de hombre, de profesor, de querer a los niños"; de Jaime, "bellísima persona"; y de A.P., "fuera de serie".

La impresión general de las madres entrevistadas es que los profesores de Puntal otorgan demasiada libertad a los alumnos y les piden pocas responsabilidades. Como dice la madre de Daniel: en Puntal, "no se respetan el maestro y el niño; tienen un habla muy de calle" (**Madre de Daniel, Entrevista a las madres del curso de Coral**). Otra madre señala el problema de su hija para usar el "don": "A mi hija le cuesta mucho trabajo hablar de usted [la madre lo atribuye a la influencia de Puntal], y el usted no quiere decir que sea..." (**Madre de Inma, Entrevista a las madres del curso de Coral**).

A partir de ahora voy a exponer los puntos de vista de la madre de Inma, que realizó una gran cantidad de aportaciones y demostró una gran seguridad en relación con sus ideas sobre la enseñanza y, en concreto, sobre la realidad educativa de Puntal. La madre de Inma cree que el nivel de este centro es alto y que esto implica la necesidad de ayudar a los alumnos con técnicas de estudio adecuadas para poder satisfacer las exigencias académicas:

Lo que pasa es que por lo visto el nivel del colegio es alto, por lo que yo he comparado a lo mejor hablando con mi hermana de otros centros y así... es alto, pero es bueno para el niño que pueda llegar. Para el que no puede llegar, si no tiene técnicas de estudio, si no sabe estudiar, no le sirve de nada...

Yo veo que ha habido buenas intenciones en cuanto a los estudios, en cuanto a que le han metido técnicas de estudio. Pero con muy poco tiempo. Entonces eso es lo que yo decía en cuanto al sistema educativo [antes aludí a la idea de que la falta de técnicas de estudio es un fallo del sistema educativo], que puede ser, vamos, que no le echo la culpa a los profesores, que los niños no saben estudiar, ese es el problema, el problema a nivel general... Eso es [debe ser] un seguimiento día a día (**Madre de Inma, Entrevista a las madres del curso de Coral**).

Las diferencias entre los colegios a los que asistieron las madres y los centros actuales atañen a la falta de disciplina. En esta cuestión todos somos un poco responsables:

Para mí, la diferencia es la disciplina. Antes era más miedo, no sé, pero... porque lo que es la disciplina o el orden no es solamente en este colegio, sino es en general, es aquí, en la calle, en todos sitios... O tenemos la culpa los padres también, la sociedad entera, vamos. Yo creo que hay muy poco, muy poca educación digamos cívica, ¿no era? [interpelando al investigador] (**Madre de Inma, Entrevista a las madres del curso de Coral**).

Otro tema tratado en la entrevista ha sido la "fama" de Puntal en el barrio:

Muchas excursiones, lo único que se oye. Es una cosa que se oye mucho en el barrio: que salen mucho. Pero la verdad es que cada vez que salen hacen un trabajo, o sea, que no salen en balde... Y luego no tiene que tener mala fama, porque el colegio, si había una reunión de la Asociación, se lo han dejado. Vamos, que ha habido actividades, lo que es inglés, fuera de horarios escolares, ¿no?, y lo de sevillanas, siempre se ha dejado el colegio para cosas así. Yo creo que está bien mirado (**Madre de Inma, Entrevista a las madres del curso de Coral**).

Sobre las diferencias de Puntal respecto del colegio Lope, las madres apuntan que los profesores de este último centro son más mayores y entre ellos hay muchos hijos de maestros (en Puntal, y esto lo dicen las propias madres, sólo está el caso de Francisco, cuya madre ejerció como maestra en Deba, desarrollando una labor pedagógica reconocida unánimemente). De todas formas, las principales diferencias son:

El trato, el trato del profesorado con los alumnos... al estilo antiguo [en el Lope], se dice, y que los padres no tienen la facilidad como tenemos nosotros de entrar y salir, porque nosotros entramos y salimos, y los niños incluso si a lo mejor van a un médico a las nueve de la mañana, y tienes que meterlo después, porque, ¿por qué perder clase?. En otros colegios, no; el niño lo pierde, y pierde. Y eso, el trato, sí, porque por lo visto con la Dirección de ahí al lado, pues hay que tener, ¿no? [interpela a las demás madres], según he oído yo, hay que hablar, al estilo antiguo, ¿no? (**Madre de Inma, Entrevista a las madres del curso de Coral**).

En conjunto, las opiniones de las madres ofrecen, sobre todo, una

descripción de la imagen social del centro y una valoración de los rasgos externos que configuran la enseñanza de Puntal (por ejemplo, las excursiones y el tuteo). Pero las madres no tienen acceso al interior de las aulas ni a la dinámica cotidiana de la vida escolar.

10.3. EL PUNTO DE VISTA DE LA PROPIA MAESTRA.

El punto de vista de Coral fue planteado en una entrevista de dos horas de duración que tuvimos a comienzos de septiembre de 1994. Aunque en esta entrevista exploré las impresiones de la maestra en relación con el período docente del primer semestre de 1994 (segundo y tercer trimestres del curso 93-94, sobre todo en su tutoría de 7º), la maestra se remitió en muchos casos a experiencias y acontecimientos educativos anteriores a esa fecha.

Coral caracteriza su período de comienzo de la docencia como una etapa muy insegura, pero afirma que ha evolucionado, sobre todo durante la etapa en que ha sido directora (ocupó este cargo en Puntal los cursos 89-90, 90-91, 91-92 y 92-93). La maestra tiene una visión dinámica de su trayectoria:

Yo he sido siempre muy insegura... Entonces, los primeros años, lo que quería era..., yo quería cubrir todos los momentos dando contenidos, dando contenidos, no me quería relacionar con los niños porque no sabía si yo iba a perder el papel de profesora... es un poquillo de miedo... No les daba pie a hablar de ningún tema que no fuera estrictamente Matemáticas y Naturales...

Yo creo que la experiencia me habrá ido cambiando...

Y también, a lo mejor, la dirección, el hecho de yo tener que estar..., porque yo he sido siempre persona muy tímida en todo, no ya sólo a nivel de trabajo con los niños y con mis compañeros, sino en todos los aspectos de la vida...

Yo ya creo que he ido madurando en ese aspecto personal, y como vea que una cosa es una injusticia o algo, si tengo que salir en defensa de lo que sea, me da igual...

Por eso ahora me equivocaré porque hablo más de la cuenta. He pasado de un extremo a otro (**Coral, Anexo 3**).

Coral también señala que su enfoque de las materias de las que ha dado clase en Segunda Etapa (Matemáticas y Naturales, desde el curso 77-78) siempre ha sido algo cambiante:

En cuanto a las asignaturas, de cómo las doy y demás, pues eso, de mucho estar tantos años dándolas..., 16 años llevo dándolas y todos los años hago la programación. No es el profesor típico que ya lo que hace es fotocopia de la programación del año anterior. Pienso que todos los años hay algo que no estaba del todo bien...

Reviso y modifico lo que... A lo mejor, digo: bueno, pues esto es ya demasiado amplio el temario; ahora este tema a ellos realmente no les interesa, o como le estoy dando tan poco...o sea, no es decir ya como yo ya llevo 16-17 años dando lo mismo, pues lo que hago es que copio lo anterior; no, todos los años me tengo que estar planteando... (**Coral, Anexo 3**).

Por lo que se refiere a la influencia que yo he podido provocar al realizar observaciones en su aula, la profesora manifiesta que ella se ha mostrado muy natural y que los alumnos, acostumbrados a la entrada en la clase de personas ajenas al centro, también se han comportado como lo hacen normalmente:

... Yo creo que he sido desde el principio como yo era antes y después... Yo creo que no ha habido cambio... Yo creo que contigo me he portado lo mismo cuando tú estás que cuando tú no estás. Y los críos también, como los tengo tan acostumbrados a que entren por el curso tanta gente... Que los niños yo tampoco creo que hayan cambiado su forma de actuar porque estabas tú presente o no. Algunas veces casi ni se han dado cuenta que tú entrabas...

Las observaciones que tú tienes son correctísimas desde el primer día al último (**Coral, Anexo 3**).

Al referirse a su estilo de enseñanza, Coral resalta principalmente su capacidad de relación personal con los alumnos. Esto hace que ella no tenga que preocuparse por la disciplina:

Tú ves que yo me llevo bien con los críos. Yo estoy constantemente tratándolos como si fueran amigos; con ese trato familiar, no les doy pie a que haya problemas de disciplina. O sea, que no tengo que poner unas normas de disciplina, porque no creo que se necesiten conmigo...

A mí ya me conocen perfectamente, que saben que si yo les riño por una planta..., pero sin embargo me puedo poner a jugar con ellos en otro momento. O que..., no sé si es porque ya, cuando llegan a 6º me conocen y no tengo que ponerme esa máscara que tú dices, ¿no?, pues tengo que entrar con el látigo o tengo que entrar con una máscara que no soy yo pero que dentro de un mes me la quitaré para ser como yo soy. Yo soy siempre con ellos desde 6º..., digo yo, yo no sé. No sé cual es la causa pero que no tengo yo que decir: ¡Pues aquí hay que poner unas normas y el que se salga de la norma...! (**Coral, Anexo 3**).

La maestra trata de crear una buena comunicación con los estudiantes desde 6º (normalmente es tutora del mismo grupo de alumnos a lo largo de tres años, desde 6º a 8º de EGB). El objetivo de Coral consiste en ganarse al alumno al comenzar la Segunda Etapa, valorando los recursos personales de cada sujeto:

Yo también creo una cosa, Pepe, y eso lo he hecho yo. Si no es subvencionado por la Junta, como sea. Pero en 6º es donde yo hago más excursiones. Cuando yo los cojo en 6º, como fuera de la clase es donde se crea más ese compañerismo...

Ese clima lo quiero crear desde 6º. Entonces, el año pasado [alude al curso 92-93], por ejemplo, o sea en 6º, hicieron ellos muchas excursiones así de un día, muchas salidas al campo o aquí, a los jardines de aquí fuera, al parque, hicimos tres o cuatro salidas al parque. Y también tuvimos la grande, la de Cazorla, que estuvieron en "El Cantalar" ... una semana juntos...

Porque a lo mejor ellos ven que un niño que no es muy estudioso, pues resulta que es el más gracioso contando chistes, y ya lo tienen como el ídolo en otro aspecto. O que canta muy bien. O que... es muy buen deportista..., o que es más creativo a la hora de dibujar...

Los profesores [de Puntal]... queremos integrar y que también se le valoren otros aspectos al crío... (**Coral, Anexo 3**).

Coral piensa que también hay que integrar a los padres en esta dinámica. Durante el curso 93-94 organizó una acampada durante un fin de semana para que fueran los padres con sus hijos. Coral acudió con Joaquín y con Maite (su marido y su hija), pero sólo se unieron a la iniciativa tres familias. De todas formas, a través de la participación en las fiestas, Coral trata de que las madres colaboren con ella. La maestra asistía (durante el curso 93-94) a las clases de Gimnasia para mujeres organizadas por el Ayuntamiento de Deba y realizadas en Puntal. En estas sesiones, Coral se encuentra con algunas madres de alumnos. Todas ellas asumen el mismo papel de "alumnas" en esta actividad.

Para Coral, el colegio es algo equivalente a su casa y a su familia:

Yo al colegio lo considero como una parte muy mía, la prolongación de mi casa, de mi familia, de mi vida. Entonces, yo qué sé, lo defiendo a capa y espada, a lo mejor equivocadamente, porque no creo que siempre tenga yo la verdad (**Coral, Anexo 3**).

Por eso, considera tan natural haberle dedicado tanto tiempo durante los años en que ha sido directora (de 1989 a 1993). Acudía al centro por las mañanas, desde las nueve hasta casi las tres de la tarde.

Y luego todas las tardes de cuatro a ocho, me iba también algunos sábados, y algunos domingos. O sea que en esa cuestión sí, y...lo que te quería decir...o sea, eso, lo hacía porque ... porque el colegio, yo digo: parece que lo hubiera parido yo, parece que es tu hijo y que tú lo tienes que cuidar, mimar, y... yo qué sé, y... yo quería que mi colegio fuera el más bonito de todos los colegios, que funcionara el mejor de todos, que...
[Coral decía a sus compañeros cuando estaba de directora]... Es que si veis interesante una cosa, no tenéis por qué mirar si es sábado o es domingo o lunes o son las siete de la tarde o las diez de la noche (**Coral, Anexo 3**).

Para esta profesora, dedicarse a la enseñanza significa "no mirar el reloj" y "echar un montón de horas". Coral aspira a trabajar en equipo, aunque tuviera que hacerlo en otro centro y dedicar a ello todo su tiempo:

A mí no me importaría seguir viniendo los sábados, los domingos, venir por la tarde, quedarme hasta las nueve de la noche si yo tuviera gente que vinieran a hacerlo. Si hubiera un colegio que yo supiera que hubiera todos los profesores dispuestos a ir todos los días, sin cobrar un duro, de verdad, os lo juro, me iría. Aunque fuera en La Roda de Andalucía [caso típico del pueblo lejano]. Yo sigo, aunque tenga cerca de los 40, sigo en esa idea... No me importaría trasladarme a un colegio en el que todos los compañeros no miraran nunca el reloj... Yo sigo con mi idea. Lo que pasa es que eso es tan utópico... Y yo es que creo que, no en las horas lectivas, sino fuera, yo también mi hobby sería el colegio... Prácticamente yo te digo una cosa: no sé si por el sistema de vida que yo estoy llevando adelante, he ido eliminando amigos; ya no tengo amigos. Los amigos son los alumnos. Y entonces... son los únicos que tengo. Y entonces, como yo he ido dedicando todo el tiempo que resta, después de mi trabajo, al colegio, pues de verdad que he ido anulando los amigos (**Coral, Entrevista de grupo, 10-1-95**).

Esta visión del colegio como algo personal, y no sólo profesional, implica para Coral una actividad continuada de mejora del centro en todos sus aspectos. Coral menciona a lo largo de la entrevista que ha realizado en Puntal las más variadas funciones.

Además de profesora y directora, ha participado en la limpieza y desescombro del patio de recreo (al comienzo de la apertura de Puntal), en la recaudación de fondos para comprar rejas, en la pintura de las rejas, en la decoración del centro (por ejemplo, haciendo azulejos para señalar y numerar las aulas). Algunas de estas tareas provocaron reacciones de rechazo:

Eso es lo que te dije cuando quitamos la hierba [alude a la limpieza del patio de Puntal], que venían padres y venían maestros y encima que lo hacíamos se mosqueaban con nosotros (**Coral, Anexo 3**).

Al describir estas actividades, Coral se ha mostrado muy segura de sí misma y de los ideales que la animan. Ella afirma: "Lo que pasa es que tú, de verdad, lo tienes que vivir, eso creértelo tú mismo" (**Coral, Anexo 3**). No es extraño, pues, que la maestra se sienta especialmente afectada cuando roban de Puntal una televisión comprada con la recaudación de unas rifas o material de campo y de laboratorio:

... El televisor, que lo hemos comprado, que hemos hecho rifas... Muchas veces es eso, ¿no?, que tú te estés preocupando más del material que tengas y lo conserves la mayor cantidad posible de años y encima te lo robaban. Pues ya decías: con lo que yo cuido mis mochilas de campo en el laboratorio... teníamos unas mochilas maravillosas para salir al campo... Eso valía un dineral, fue uno de los robos. Entraron y se lo llevaron (**Coral, Anexo 3**).

La continuidad colegio/casa se evidencia en el comportamiento de Coral en su etapa de directora. Durante su horario como directora llevaba por turnos a los niños de los cursos inferiores al huerto escolar o a otras tareas. Y el trabajo burocrático y administrativo lo realizaba en su casa:

... Yo en la hora de dirección cogía a los cursos chiquitillos y, a lo mejor, me los iba llevando por grupitos al huerto, o a lo de la siembra de los árboles o incluso a ordenar el material de cualquier dependencia o a pintar una columna... Y por eso a mí me conocen todos los niños desde chiquititos... Hoy has visto tú [alude al investigador], por ejemplo, cuando hemos salido, ¿no?. Los niños: "¡Coral!". Claro, y me conozco también hasta sus nombres... En vez de hacer aquí las cosas de dirección, me las llevaba a mi casa (**Coral, Anexo 3**).

Coral da clases de Naturales y de Matemáticas a los tres cursos de la Segunda Etapa. En Matemáticas la profesora sigue un procedimiento que ella califica de "más tradicional" (**Coral, Anexo 3**).

Es más el profesor en la pizarra..., el profesor aquí y los niños allí; y más..., porque es machacar, machacar y machacar... Me da miedo también que no me dé tiempo de dar los contenidos. También sigo con el miedo ese de los contenidos, porque pienso que si los niños tienen que luego pasar a BUP o FP, que no sea que no vayan preparados... (**Coral, Anexo 3**).

De todas formas, Coral usa en la enseñanza de las matemáticas algunos materiales curriculares que ha conocido en los cursos que ha realizado:

... Algunas cosas nuevas que aparecieron en Matemáticas las uso. Tú sabes que a lo mejor, no sé, hemos hecho dominós... Algunos juegos, por ejemplo, los troquelados esos para montar... los poliedros... Si hay algo que dinamice más la clase, que les haga menos pesadas las Matemáticas... [lo utilizo] (**Coral, Anexo 3**).

El nivel con el que Coral desarrolla las Matemáticas es alto. La profesora no suele usar el texto de Matemáticas (aunque los alumnos lo compran por tener una referencia sobre los temas trabajados). "Me da igual -dice la maestra- usar Santillana que SM que el otro... para lo que yo lo uso [el libro de texto]" (**Coral, Anexo 3**). Acostumbra a explicar en la pizarra y a dictar a los alumnos los apuntes, para que éstos copien en un cuaderno la teoría y los ejercicios. La evaluación la desarrolla controlando la realización individual de ejercicios en el encerado, revisando periódicamente los cuadernos y haciendo controles frecuentes.

Las clases de Naturales tienen una dinámica mucho más activa e implican una serie de salidas relacionadas con los contenidos de la materia:

... Si no llevan los contenidos asimilados de Naturales, tampoco creo que les vaya a pasar nada. Vamos..., que en un momento dado, un niño, si yo le he creado una actitud, se suple luego si tiene que estudiar un temario sobre ecología o sobre los animales, las plantas o lo que sea...

[Las Naturales]... dan mucho pie a salir con ellos de excursiones. Entonces, yo hago una excursión con un objetivo dentro de mi temario de Naturales. Siempre ellos saben que no es salir por salir, sino... Pero quieras que no también te los estás ganando en otro sentido, porque yo el sacarlos... porque, bueno, se pusieron contentísimos cuando vieron que la tutora era Coral. Se pusieron locos de contento: "¡Uf, porque Coral es la que nos saca de excursión!" (**Coral, Anexo 3**).

Coral no usa el libro de Naturales y plantea las clases de esta materia a partir de apuntes dictados, prácticas de laboratorio, actividades en el huerto escolar, trabajos individuales y de grupo, y salidas para estudiar el medio natural.

El clima del aula de 7º se caracteriza por su cohesión y por el interés de los estudiantes. Coral recuerda que esto no se traduce en un buen rendimiento académico (sólo 7 de los 29 alumnos aprobaron completo el curso en el año escolar 93-94). La maestra resalta el papel que desempeña un grupo de niñas como elemento dinamizador de la clase:

Y yo creo que el grupito de niñas, porque principalmente son niñas, no ya por sexismo aquí, sino que el grupito este de niñas tira bastante... [Los demás compañeros] no las consideran como las empollonas ni nada, puesto que incluso las siguen eligiendo como delegadas: elegían a la más empollona [alude a Alba] y al menos..., a Raúl (**Coral, Anexo 3**).

Coral se muestra muy preocupada por el futuro académico y personal de los estudiantes:

Porque siempre me ha preocupado lo que les va a pasar... Hombre, que vayan con un

nivel adecuado, y luego no vayan a tener un fracaso... Tendrán fracasos, pero, por lo menos, les quiero intentar evitar el...

Tanto me preocupan que, cuando me vine aquí a Deba, estuve dos o tres años yendo al Instituto V.B. para reunirme con los profesores de Matemáticas del Instituto... Estuvimos analizando los contenidos... para que tuvieran una conexión y no tuvieran lagunas (**Coral, Anexo 3**).

Coral encuentra que los alumnos recompensan esta actitud de interés hacia la evolución ulterior en el Instituto o en otros ámbitos formativos y laborales. Los estudiantes suelen regresar a Puntal. Coral vive con gran satisfacción estas visitas:

La mayoría, tú has visto que vuelven, aunque sean mayores y hayan pasado dos, tres y cuatro años, siguen volviendo a visitarnos, entonces yo creo que han dejado en el colegio a unos amigos... Ellos cuando vuelven, vuelven a ver a los profesores de Segunda Etapa... En cualquier momento, ante un problema, ellos saben que pueden contar con nosotros (**Coral, Anexo 3**).

Al referirse al ámbito relativo al centro escolar, Coral comenta las dificultades que entraña el trabajo en equipo. Hablando específicamente de la hora de exclusiva, Coral manifiesta:

Mira, nosotros todos los años queremos organizarnos; tener la hora de exclusiva muy organizada, más estricta la distribución del horario en actividades, pero, al final, eso termina... en plan de desmadre o se desborda. Queremos hacer tantas cosas que al final yo creo que prácticamente hacemos menos de lo que podríamos hacer, si de verdad nos ciñéramos a un horario más estricto... Te adaptas a ese desmadre entre comillas (**Coral, Anexo 3**).

Otras cuestiones que aparecen en la entrevista se refieren a la lectura y a la necesidad de tener una personalidad propia, diferenciada de la de Joaquín, su marido, que también es maestro. En relación con la primera cuestión, Coral afirma no sentir gran afición hacia la lectura:

Por eso te digo que te vas a llevar un chasco conmigo... A mí me gustan las plantas; pues lo que yo leo es de plantas...

Si yo leo es con otro objetivo..., no como un fin en sí mismo... Leer [libros], ya te digo: los que me obligaban en Literatura [en Magisterio] a leer por narices. Y los de Francés, cuando di Literatura francesa... Para mí era un martirio leer. O sea, yo leía única y exclusivamente lo que tenía que estudiar, pero leer, nada. Y José [el director de Puntal] me decía que era imposible: "Tú no has podido ser número uno de la promoción" (**Coral, Anexo 3**).

Coral trabajó durante un año (en Canarias) en el mismo centro que Joaquín. Desde entonces, ella pensó que era mejor hacerlo en centros diferentes.

Finalmente, he de destacar que Coral ha ofrecido a lo largo de la entrevista un relato detallado de muchos aspectos relativos a su trabajo docente, tanto actual como pasado. En algunas ocasiones, ha planteado aspectos sobre los que no he formulado

preguntas previas. En muchos de los temas tratados, las descripciones de Coral son extensas y detalladas.

10.4. BALANCE CRÍTICO E INTERPRETATIVO SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE CORAL.

Una vez que he descrito en el capítulo anterior la práctica educativa en el aula de Coral y que he resumido en los epígrafes anteriores los puntos de vista de los alumnos, de las madres y de la propia profesora, voy a tratar de realizar un balance crítico e interpretativo sobre la práctica educativa de Coral y sobre los supuestos que la apoyan, poniendo de relieve el marco general que guía a Coral en su trabajo docente.

Coral mantiene un **modelo educativo** que está inspirado por los siguientes rasgos. En primer lugar, la creación de unas **relaciones de confianza entre los alumnos y la profesora**. Estas relaciones son para Coral un prerrequisito necesario para poder desarrollar las clases en un clima relajado. Esto hace que la profesora no tenga problemas de disciplina.

En segundo lugar, **una concepción del aula abierta**, que implica el aprovechamiento de diferentes recursos personales e institucionales para completar el proceso de aprendizaje de los alumnos. La maestra quiere acostumbrar a sus alumnos a la presencia en la aula de personas ajenas al centro escolar.

En tercer lugar, el desarrollo de un conjunto de **actividades de aprendizaje variadas y atractivas**, que tienen una finalidad motivadora (realizadas en diferentes escenarios: aula, laboratorio, huerto escolar, medio natural exterior a la escuela). Para el desarrollo de estas actividades, la docente acude a **materiales curriculares diversificados**. Aunque los alumnos suelen comprar los libros de texto, la profesora no los usa.

En cuarto lugar, la **plena disponibilidad de la profesora ante sus estudiantes**, tanto en horario lectivo como no lectivo. Coral tiende a asumir por iniciativa propia funciones no estrictamente docentes, implicándose en la animación y desarrollo de las mismas.

Este planteamiento educativo general tiene diferentes concreciones en las dos materias que imparte Coral en Segunda Etapa. Mientras que en **Matemáticas** el modelo parece más convencional, en **Naturales** adquiere una dinámica mucho más abierta y creativa, guiada por las concepciones de la maestra en torno a la defensa y conservación de la naturaleza.

El modelo educativo de Coral tiene una base fundamentalmente **experiencial y personal**. Sus opciones pedagógicas no dependen de una fundamentación

intelectual o teórica. Se trata de ideas generadas en su evolución personal y que la profesora considera importantes. En la conformación de estas ideas parece jugar un papel relevante **Joaquín**, su marido, que también es profesor de Naturales y Matemáticas. Otro factor importante en el aprendizaje de Coral son las **actividades de formación permanente** realizadas a lo largo de los años 80 y 90, muchas de ellas vinculadas de manera directa a la profundización de temáticas relacionadas con las Ciencias Naturales y con las Matemáticas.

Coral parece poder expresar sus puntos de vista de manera clara y convincente. Tanto el contenido de las entrevistas que he mantenido con ella como el análisis de su comportamiento en el aula revelan que se trata de una persona que tiene una notable **confianza y seguridad** en sí misma. Creo que estos sentimientos son producto de una evolución personal influida, entre otros factores, por su etapa como directora de Puntal (durante los años 1989 a 1993), así como por su capacidad de trabajo, que le ha permitido promover entre los docentes de Deba un Seminario de Botánica y preparar un libro sobre itinerarios botánicos. Por otra parte, he observado en Coral una clara **continuidad y estabilidad** de sus planteamientos pedagógicos a lo largo de los años 1994 y 1995 (es decir, cursos 93-94, 94-95 y primera parte del 95-96).

La **planificación** de la actividad educativa suele realizarla la maestra de una manera concienzuda, aunque al mismo tiempo suele improvisar durante el desarrollo de las clases, en función de las situaciones peculiares que tienen lugar y de la diversidad de tareas iniciadas y no concluidas con que muchas veces se enfrenta la clase.

Coral normalmente emplea una parte importante de su **tiempo libre** en tareas escolares. Para ella, como ya he señalado antes, enseñar significa trabajar muchas horas y estar disponible de manera continuada para el trabajo. Esto tal vez explica que sus clases suelen estar muy pensadas de antemano.

La planificación de las clases se apoya fundamentalmente en los **apuntes** que a lo largo de los años ha ido escribiendo y reelaborando la maestra, en otros **materiales curriculares** y en un **conjunto diversificado de actividades de aprendizaje** que han sido contrastadas y validadas en el curso de la experiencia escolar (por ejemplo, el trabajo en el huerto, las prácticas de laboratorio y los itinerarios botánicos desarrollados en el medio natural). En la preparación, adaptación y aplicación de los diferentes materiales curriculares y actividades de aprendizaje, Coral se sirve de lo que ha aprendido a lo largo de su carrera profesional. En esta maestra se evidencia el **sentido acumulativo de la experiencia vivida**. Esto se puede observar en los apuntes que usa para dar las clases. Se trata de algo vivo, que evoluciona de año en año, en función de los intereses coyunturales de la profesora, de las características de los estudiantes y de otros factores.

La **complejidad** de la tarea de planificación de Coral procede, sobre todo, del enfoque abierto de una buena parte de las actividades propuestas, de la variedad de las mismas, del uso del medio ambiente natural exterior al centro como recurso de aprendizaje, del gran número de alumnos a los que debe atender (90 estudiantes, pertenecientes a 6º, 7º y 8º), y de la imbricación de funciones docentes y extradocentes

asumidas por la profesora. De todas formas, el hecho de que Coral se dedique a impartir clases de Matemáticas y de Ciencias Naturales reduce la complejidad de sus tareas en relación con los tutores de Primaria, que deben atender una mayor variedad de contenidos de aprendizaje.

En el caso de Coral, aprecio un notable **ajuste entre las previsiones que realiza y el desarrollo efectivo de la docencia**. Para que se dé este encaje entre unas y otro, la profesora aplica una estrategia continuada de seguimiento de las actividades, planteándose las alternativas presentes y optando entre ellas. Dicho de otra manera, aparentemente Coral consigue llevar a la práctica la mayor parte de las metas educativas que se propone. Para esta maestra, esto constituye por una parte un éxito que atribuye a su perseverancia, tenacidad y capacidad de trabajo continuado; y por otra parte, sus logros educativos actúan como merecida recompensa y como estímulo personales hacia la labor desarrollada. Creo que en esto radica una de las causas, entre otras, que explican la seguridad de Coral en sus planteamientos educativos.

Coral suele dar sus clases de pie y sólo se sienta en contadas ocasiones (por ejemplo: cuando no se siente físicamente bien; o cuando corrige o realiza anotaciones en su cuaderno, mientras los alumnos hacen un control). La maestra usa mucho el encerado, sobre todo en Matemáticas. Sobre su mesa suele haber materiales de diferente tipo, incluyendo una mochila con la que acude a Puntal. En ésta guarda carpetas con apuntes y actividades, un registro de todos los alumnos (en el que anota las ausencias, las calificaciones y otras observaciones) y libros, que normalmente se refieren a temáticas naturales y medioambientales.

Los estudiantes eligen su **pupitre** libremente. Algunos estudiantes se sitúan solos y otros formando parejas o grupos de tres o más miembros. La **disposición física** de los pupitres no es uniforme. Vistos en perspectiva, las mesas de los alumnos forman una geografía irregular y caprichosa, que de vez en cuando cambia, con motivo de los comienzos de trimestre o de circunstancias coyunturales. Por ejemplo, la clase de 8º (curso 94-95) adoptó forma de "U", después de que dos especialistas del Servicio de Planificación Familiar del Ayuntamiento de Deba propusieran esta disposición de las mesas para desarrollar un programa breve de educación sexual. Una vez que concluyó esta actividad, las mesas continuaron en esa posición. En alguna ocasión, Coral ha colocado a algún alumno (varón) en un lugar determinado, para evitar que molestara a los compañeros o interrumpiera las explicaciones de la profesora. A excepción de estos casos concretos, Coral parece prestar poca atención a la disposición física de las mesas y al agrupamiento de los estudiantes.

En ciertos momentos, la clase perdía su estructura habitual. Mientras yo me quedaba en el aula con la mitad de los estudiantes, Coral bajaba al huerto escolar con el resto de los efectivos de 7º (curso 93-94) para realizar tareas agrícolas. En otras ocasiones, los alumnos trabajaban en el aula por parejas para redactar trabajos escritos sobre plantas y animales, consultando los libros que Coral les facilitaba, tanto propios como de la biblioteca de Puntal.

Las clases que Coral daba a su tutoría (en el curso 93-94, en 7º; y en el curso 94-95, en 8º, al mismo grupos de alumnos) eran Naturales y Matemáticas. Además, la profesora debía dedicar una hora semanal a la tutoría, dentro del horario lectivo.

Durante el horario de **tutoría** la profesora desarrollaba tareas muy diferentes. En algún caso, dedicaba una parte del tiempo de tutoría a completar las explicaciones de las clases previas de Matemáticas o de Naturales. Durante una parte considerable del curso 93-94, dos alumnas de la licenciatura de Ciencias de la Educación llevaron a cabo un "**Programa de Técnicas de Estudio**" con los estudiantes de Coral. Este programa fue organizado a través de Ana, la orientadora de Puntal.

Las estudiantes de Ciencias de la Educación observaron y trabajaron en cursos de Segunda Etapa de cuatro colegios de Deba. Posteriormente, redactaron un trabajo resumiendo el proceso de intervención en estos centros. Las estudiantes me han permitido disponer de una copia del mismo y me han autorizado a emplear este documento en mi investigación. Las autoras del Programa de Técnicas de Estudio opinan, a la vista de los datos procedentes de los cuatro colegios, que la participación mayor de los alumnos se daba en Puntal. En uno de los cuatro centros escolares los alumnos eran apáticos, desmotivados y pasivos; nunca prestaban atención ni trabajaban. En relación con los docentes, Coral es valorada muy positivamente por las pedagogas:

Con respecto al colegio Puntal, la profesora [Coral] presentó un alto nivel de interés, ya que desde un principio se ofreció como ayuda y también en caso de que la necesitáramos de suplirnos. La implicación fue totalmente positiva. Ella se sentaba y se mantenía en silencio dejándonos total libertad para dirigir la clase. También se preocupó por reforzar positivamente con ejemplos u otras explicaciones lo que allí se explicaba, pero en ningún momento nos interrumpió (M^a. T. Caballero et al., **Memoria de Orientación Escolar y Profesional II, 5º curso, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla**, Documento inédito, p. 62).

La hora de tutoría se dedicaba también a la preparación de diferentes actividades relacionadas con la **recaudación de dinero para el viaje de final de curso** de 8º y con otras cuestiones relacionadas con este viaje (esta actividad comenzó a fraguarse el año anterior, en 7º curso). Por ejemplo, en la hora de tutoría se planificaban las fiestas para recaudar fondos, se hablaba sobre los productos que se iban a vender y se decidían otros pormenores del viaje. Coral llevaba una cuidadosa contabilidad relativa a las ventas de cada estudiante.

Las **clases de Matemáticas** tenían una **secuencia instructiva más formal** que las de Naturales. Coral desarrollaba el contenido de la materia de una manera **inductiva**. A partir de ejemplos sencillos se elevaba hasta las definiciones y los teoremas. Acostumbraba a dictar tanto los ejercicios como la teoría. A pesar de la aridez que tiene para muchos estudiantes el aprendizaje matemático, Coral conseguía un **silencio** absoluto en sus clases. Las **explicaciones** eran muy didácticas y las secuencias sucesivas de los supuestos matemáticos eran desarrolladas muy claramente. En algunos casos, la maestra usó **materiales** realizados por ella misma (por ejemplo, al demostrar el teorema de Pitágoras) o adquiridos (como unos materiales de poliedros desmontables). El nivel de las

clases de Coral es alto, según dice ella misma. Esta es una de las razones de que no use el **libro de texto**, puesto que éste desarrolla la materia de manera más simple y menos profundamente. Los alumnos salen con frecuencia realizar **ejercicios** a la pizarra. Mientras, la maestra, paseando entre las mesas, revisa los cuadernos. Periódicamente, Coral realiza controles de Matemáticas. Normalmente no encarga deberes para casa, aunque a veces pide que los alumnos hagan en casa, o completen, algún ejercicio. Pero en todo caso se trata de tareas muy breves, que se pueden realizar en 5 ó 10 minutos.

En las últimas semanas del curso, Coral lleva a cabo un **repaso general** de las cuestiones matemáticas trabajadas. Para facilitar esta tarea, ha elaborado tres **documentos** (uno para cada curso de la Segunda Etapa) con una serie de ejercicios representativos del contenido de la materia. Este material es fotocopiado y entregado a todos los alumnos.

Aunque la secuencia instructiva en Matemáticas tiene un formato normalmente predeterminado, en estas clases la profesora introduce **elementos no convencionales**. Uno de ellos consiste en tratar de situar históricamente los principales descubrimientos matemáticos. El principal recurso que Coral utiliza para ello es pedir a los estudiantes que consulten la **biografía** del matemático de referencia (por ejemplo, Pitágoras o Tales). Estos datos suelen leerse en clase y la maestra desarrolla un comentario posterior. Otro elemento que disminuye la estructuración de las clases es el empleo del tiempo reservado a Matemáticas para **otras actividades**. A veces en el tiempo de una sesión de una hora, Coral explica algo, los alumnos resuelven algún ejercicio en la pizarra y se completa el tiempo restante con actividades no referidas al ámbito matemático (por ejemplo: una información sobre salidas previstas; el ensayo de las coplillas de Carnaval; alguna actividad práctica de Naturales que no ha sido posible completar con anterioridad).

Las **clases de Naturales** son el mayor atractivo que Coral puede ofrecer a sus estudiantes. Los temas del programa de esta materia se desarrollan en un tipo de **secuencia instructiva** similar a la que ya he mencionado en relación con las Matemáticas, incluyendo la actividad de dictado de los apuntes correspondientes. También se realizan **controles** periódicos. Sobre esta cuestión tengo que señalar la ingente tarea (no sólo de Coral, sino de los demás profesores de Segunda Etapa) que supone realizar a lo largo de un curso escolar casi 600 actos evaluativos trimestrales (correspondientes a tres evaluaciones trimestrales, realizadas sobre unos 90 alumnos en las dos materias: Naturales y Matemáticas) y corregir más de 1000 controles.

Coral mantiene **diferentes estrategias didácticas en las dos materias** (una estructura mas cerrada en Matemáticas y un marco más abierto en Naturales). Esto implica una **jerarquización** de las mismas. La posición preeminente de las Naturales tiene que ver con la mayor capacidad motivadora de estas temáticas, con sus intereses hacia las cuestiones relativas a la naturaleza y con el objetivo de crear actitudes positivas hacia la problemática medioambiental.

Durante el curso 93-94, los **contenidos** de Naturales con mayor potencialidad motivadora se desarrollaron en la primera mitad del curso. En la parte final

de ese año escolar, los temas de Física (por ejemplo, las cuestiones del movimiento y velocidad) dieron a las clases de Naturales una estructura más convencional. De todas formas, tengo que aclarar que una parte importante de los alumnos tenían dificultades (tanto en Naturales, en Matemáticas y en las demás materias) para superar los objetivos mínimos planteados por los profesores. Coral resalta la idea de que el curso de 7° (año escolar 93-94) puede considerarse bueno desde el punto de vista del **interés**, pero no por el **rendimiento** de los alumnos. De hecho, en la evaluación final de 7° los resultados no fueron muy alentadores: Lengua fue aprobada por el 24% de los alumnos; Sociales, por el 48%; Inglés, Matemáticas y Naturales por dos de cada tres estudiantes. Además, en torno al 25% de los alumnos tenían deficiencias importantes en destrezas instrumentales, como la escritura. Creo que Coral intenta en sus clases llevar una cabo una enseñanza que permita una **síntesis** (por cierto que muy problemática) entre los **requerimientos institucionales y curriculares** (es decir, un conocimiento abstracto, general y propositivo) y la **realidad de los alumnos** (caracterizada por fuertes limitaciones cognitivas).

Entre las actividades desarrolladas en el curso 93-94 en Naturales, además de las clases teóricas, hay que recordar varias. Una de ellas se refiere al **huerto escolar** (asaltado y destrozado repetidas veces). La maestra solía explicar en clase la actividad a desarrollar y luego los alumnos marchaban al huerto. Cada estudiante disponía de un cuaderno en el que anotaban, a modo de diario, las actividades realizadas. Coral leía, corregía y calificaba numéricamente todos los cuadernos. Al final del curso 93-94, la maestra propuso a sus alumnos abandonar el trabajo en el huerto debido a los continuos destrozos sufridos. En la Memoria Final de este curso, escribe:

Desgraciadamente [el huerto] será una actividad que suspenderemos los cursos posteriores, puesto que diariamente se saltaban al huerto y nos arrancaban patatas, zanahorias, girasoles, etc., así como nos rompieron los espantapájaros, las estacas que delimitaban las parcelas, etc. Tanto mis alumnos como yo sentíamos constantemente sensaciones de ira, impotencia, tristeza, etc., que nos han hecho adoptar esta actitud para el futuro (Coral, Memoria Final, Curso 93-94, junio de 1994).

Otras actividades significativas eran las **prácticas de laboratorio** (por ejemplo, con un hueso para estudiar la diferencia entre materia orgánica e inorgánica; y con la uva, para realizar el proceso de fermentación). Durante el curso 93-94, Coral realizó pocas prácticas, debido a la falta de presupuesto para la compra de material (este cuestión la mencionó en la Memoria final ya citada).

Las **salidas escolares** eran el más poderoso elemento motivador de la enseñanza de Coral. Durante el curso 93-94, los estudiantes de 7° hicieron una docena de salidas, visitas y excursiones (incluyendo las realizadas con José y con Victoria, los otros profesores de Segunda Etapa). Las excursiones a zonas naturales, parques y jardines normalmente tenían un objetivo didáctico, que se desarrollaba antes de la salida o inmediatamente después de la misma. Para preparar las salidas o para trabajar posteriormente sobre ellas, Coral usaba el video, la fotografía, libros, guías de campo (incluyendo la obra que publicó en 1991 sobre itinerarios botánicos del parque de Deba) y otros materiales (algunos de ellos elaborados entre ella y Joaquín). Varias veces a lo largo del año se podía ver a los alumnos trabajando en el aula en este tipo de trabajos, en algunas

ocasiones individualmente y en otras en grupo. Coral leía y calificaba numéricamente estos trabajos, que incluían descripciones y comentarios sobre plantas, dibujos y un glosario.

Las clases de Naturales evidenciaban el **compromiso personal y profesional de la maestra con los planteamientos conservacionistas y medioambientales**. Coral pertenece al colectivo ecologista AEDENAT (Asociación Española de Defensa de la Naturaleza). Durante el curso 93-94 colaboró, junto a sus alumnos, en una actividad promovida por diferentes agrupaciones y colectivos organizada para reivindicar la declaración de parque periurbano de una extensa zona natural próxima a Deba.

En un proyecto redactado por la profesora para solicitar la participación en el Programa de "Escuelas Viajeras" aparecen claramente los referentes principales de la **sensibilidad medioambiental**:

Considero que el estudio "in situ" de la Naturaleza es la mejor manera de alcanzar los grandes objetivos que intento conseguir con mis alumnos:

a) Que se conciencien sobre el deterioro al que, principalmente a causa del hombre, está siendo sometida [la Naturaleza].

b) Que aprendan una serie de normas fundamentales para evitarlo e incluso conseguir mejores condiciones ambientales.

c) Que las pongan en práctica y extiendan lo aprendido a sus amigos y familiares.

Para eso aprovecho cualquier momento que comparto con ellos para darles información, normas, etc., sobre dichos aspectos, al mismo tiempo que pretendo inculcarles hábitos para el ahorro de materia prima y disminuir la tala masiva de árboles, para lo cual recogemos en nuestro Centro papeles y cartones para reciclar y pilas usadas. Anualmente plantamos árboles en el patio de recreo, hacemos Itinerarios Botánicos, etc. (Coral, **Anteproyecto de Escuela Viajera por Cantabria**, p. 1).

En las clases de Naturales también se tratan temas que pueden resultar **conflictivos**, como la **educación sexual** o la problemática ligada al **conocimiento y prevención del SIDA**. Estas actividades las realiza Coral por sí misma, aunque durante el curso 93-94 contó con la colaboración de dos especialistas del Ayuntamiento de Deba. Entre otras actividades, los alumnos de visionaron una película que reflejaba las dificultades de la comunidad gay en relación con el SIDA y asistieron, de manera voluntaria, a un taller sobre SIDA (al parecer el primero llevado a cabo en un centro de EGB de Deba), desarrollado durante varias tardes en Puntal, realizado por personal del Ayuntamiento y propuesto por José, el director de Puntal. Los alumnos de 8º (curso 94-95) han recordado, en la coplilla del Carnaval celebrado en febrero de 1995, algunas de las cuestiones tratadas:

[Estrofa final de la copla]

No te preocupes Coral

que estamos "mu enseñaos"

Que hasta por saber

estamos enteraos

de cómo se pone

un preservativo "to enrollao".

El planteamiento educativo de Coral está muy próximo al de **José**, profesor de Sociales y de Lengua en Segunda Etapa. Aunque estos dos maestros no han llegado a concretar un enfoque de trabajo común, saben que los objetivos que les animan son similares:

... Te iba a poner el ejemplo con Coral. A lo mejor yo no me reúno con ella para planificar una clase, pero estoy convencido que la filosofía del sistema es la misma... Ella da Matemáticas y yo doy Lengua; es muy diferente, pero el trato, la forma, en cierto sentido, el mensaje que intentas transmitir es idéntico... Tenemos afinidades comunes ideológicas (**José, Entrevista al director, 7-12-94**).

José comenta que la innovación educativa está ligada necesariamente al trabajo de equipo. Este profesor evoca la experiencia vivida hace algunos años y la contrasta con la realidad actual:

Mi propia evolución, desde el sentido ese de la innovación, ha sido regresiva. Desde mi punto de vista. Yo, por ejemplo, la experiencia que yo tuve en C. [alude a un pueblo de la provincia de Sevilla]... Bueno, para mí será mi colegio de toda la vida, ¿no?... Yo aprendí una serie de experimentaciones absolutamente innovadoras... Entonces, yo cuando vine aquí, no sólo no he podido mantener la aplicación, sino que he tenido que ir cortando aplicaciones... Porque allí trabajaba en grupo, y aquí tenía que trabajar solo, y entonces es imposible. Yo no puedo llevar a la práctica una actividad que necesita ocho personas... El choque fue en Calderón. Después, claro, después de los años, poco a poco he ido yo limitando mis propias... Yo llegué no dando notas, sino folios de información. Yo no ponía ni siquiera apto y no apto. Explicaba asignatura por asignatura, materia por materia... Iba dando apto, y ya voy a acabar dando números. Porque, claro, llega un momento en que... la presión es tan fuerte... Estoy convencido de que tengo razón. Eso no significa que haya pensado que esté equivocado. Pero también es cierto que muchas veces no puede mantener uno, porque lo que pretende conseguir pedagógicamente es perjudicial, porque es el único. Entonces, a los chavales los despistan. Acaba uno pasando por el aro. Que a lo mejor no es malo, sino que desde mi propia óptica puede ser regresivo. Eso no significa que el colegio sea tradicional (**José, Entrevista al director, 7-12-94**).

Las relaciones de Coral con los **padres** parecen cordiales. Las madres suelen colaborar en la organización de fiestas (que se suelen prolongar hasta las 12 de la noche). El intento de reunir a los padres de 7º un fin de semana en una acampada fracasó (como ya he dicho antes, sólo acudieron tres familias), pero Coral continúa pensando que hay que contar con ellos.

En cuanto al **centro educativo** como organización, la participación de Coral suele ser muy activa. Después del período vivido entre 1989 y 1993 como directora de Puntal, la maestra se sigue mostrando muy sensible a los problemas que afectan al colegio en su conjunto. Una de las cuestiones que parece preocuparle a Coral es la buena imagen pública de Puntal.

El **desarrollo profesional** de Coral encuentra su punto de partida en la colaboración con Joaquín, su marido, iniciada en los años setenta y que se manifiesta en un

conjunto de intereses comunes (sobre todo, los relacionados con la naturaleza y el medio ambiente) y en un proceso también común de formación y experimentación pedagógica.

La **formación permanente** es una preocupación de Coral, a juzgar por la dedicación con la que ha asistido a cursos, jornadas y seminarios. Durante el período entre 1984 y 1989 (es decir, durante cinco cursos escolares) asistió a diferentes cursos, cuya duración total fue de 506 horas (es decir, unas 100 horas por año escolar). También ha participado en seminarios y grupos de trabajo de muy variada temática (audiovisuales, dramatización, periódico escolar, horno). En el Seminario de Botánica ha desempeñado el cargo de coordinadora.

De todas formas, el trabajo docente de la profesora está centrado en torno a la escuela y a sus alumnos. A mi juicio, Coral forma parte de la **renovación pedagógica "no oficial" o "no visible"** (estos términos habría que matizarlos, puesto que la publicación de un libro sobre itinerarios botánicos, la coordinación del seminario de Botánica y la aparición de la profesora en algunos programas de la televisión local han proyectado una cierta imagen pública de Coral en Deba, más allá del vecindario del colegio y de los colegas más próximos). Aunque ha sido ponente en algún curso del Centro de Profesores, no ha orientado su labor hacia la formación permanente ni ha tratado de obtener un puesto de trabajo no docente. Coral no escribe en revistas educativas ni colabora con ellas.

En el **ámbito personal**, creo que hay que poner de relieve la **seguridad** con la que Coral parece enfrentarse a sus actividades, tanto docentes como no docentes, así como la **disponibilidad** permanente que muestra para el trabajo, evidenciada en la dedicación extralectiva al centro.

11. LA HISTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DE JAIME.

11.O. INTRODUCCIÓN.

Una vez que he analizado la práctica educativa de Jaime en un capítulo anterior usando el método etnográfico, planteo en este capítulo la evolución personal y profesional de este maestro. Para ello, me baso principalmente en los relatos orales del sujeto sobre su propia vida, que figuran en el Anexo nº 2.

He organizado mi exposición en dos apartados. En el primero desarrollo la evolución cronológica y resalto las principales temáticas que aparecen en la misma. En el segundo interpreto el sentido de los elementos descriptivos aportados por Jaime a lo largo del primer apartado. En esta labor interpretativa me sirvo del contenido de una entrevista que he realizado a J.P.R. (ver Anexo nº 5), compañero de estudios de Jaime en el Seminario Salesiano en los años finales de la década de los sesenta. El objetivo de este segundo apartado es sobre todo exploratorio y tentativo. Tengo que reconocer el carácter inevitablemente problemático de este ensayo interpretativo.

Para facilitar la lectura del capítulo, he evitado remitir de manera reiterada al Anexo nº 2. Así pues, todos los textos entrecomillados o sangrados que carecen de referencia específica pertenecen a dicho Anexo.

11.1. EVOLUCIÓN CRONOLÓGICA Y DESCRIPCIÓN TEMÁTICA.

Creo que en la trayectoria vital de Jaime se pueden distinguir varias etapas (las indico con asteriscos, para facilitar la lectura de este epígrafe). Esta división tiene un sentido fundamentalmente heurístico, aunque la transición entre una etapa y la siguiente se

localiza en torno a acontecimientos personales, formativos o profesionales muy importantes de la vida de Jaime. La primera es la infancia, va desde su nacimiento en 1949 hasta fines de 1961, cuando entra en el Seminario Salesiano. La segunda etapa abarca el período formativo religioso, entre inicios de 1962 y el verano de 1970. La tercera etapa comienza con el abandono del Seminario y cubre las fases iniciales de la carrera docente, así como los estudios de Psicología; concluye hacia septiembre de 1979 (aunque concluye la carrera de Psicología en 180). La cuarta y última etapa tiene una gran continuidad y transcurre desde 1979 hasta el momento actual. A lo largo de estos años Jaime se ha casado, ha tenido tres hijos y ha desarrollado su docencia en dos colegios: el colegio Calderón (entre 1979 y 1987) y el colegio Puntal (desde 1987 hasta este último curso, 95-96).

* Jaime nació en 1949 en Algodonales (Cádiz). Su padre era campesino y se dedicaba a cultivar las tierras del abuelo, cuyos beneficios compartían uno y otro. Su madre era ama de casa. Jaime tiene una hermana, que también reside en Deba. Su madre ya murió. Su padre ha estado hospitalizado recientemente, pero ahora se encuentra recuperado. Jaime evoca algunos rasgos del padre, entre ellos el interés por la promoción cultural del hijo:

Mi padre, de verdad muy preocupado, la imagen que tengo yo es muy preocupado por darme a mí lo mejor que él podía. Por ejemplo, recuerdo que me tomaba las lecciones o me ponía cuentas aparte o no me dejaba salir...

Yo creo que mi padre ha tenido mala suerte, que no ha tenido un enchufe, lo que había antes, porque era un campesino pues bastante bien de cultura. Porque yo recuerdo a mi padre estar leyendo y gente escuchando lo que él leía; eran novelitas por entrega de aquella época (**Jaime, Anexo 2**; en las restantes citas, omito esta referencia).

Aunque el abuelo de Jaime fue republicano, el padre no se significó políticamente, aunque "había un sentimiento de fondo ahí". Jaime siente hacia los campesinos un profundo respeto:

Yo tengo aquello de verdad que cuando iba a ayudar a mi padre [al campo], yo ya comprendía cuando estaba en el Seminario, eso sí, y quizás sigo con esa idea, la injusticia tan grande que hay con los campesinos andaluces...

La gente de campo para mí es lo más digno, lo más honrado, no sé, lo más honrado no, lo más honrado que se puede ser...

Jaime habla de su maestro, D. Diego, de una forma muy cariñosa. La influencia de éste parece muy importante:

Tengo un recuerdo muy positivo de él. Fue de las primeras personas que a mí me impactaron. Era una persona muy dura que daba mucha caña pero era una persona muy recta...

Mi natural era de niño bueno, obediente, trabajaba, hacía muchas cosas; será por eso que a mí me alababa mucho; también me daba cuando no me sabía las cosas de memoria...

Él se volcaba de tal manera que para él no existía la hora... Yo no sé si yo quiero ser maestro por él, o no sé, pero lo tengo muy grabado...

Yo en mis primeros años de colegio... ahora mismo no, porque de vez en cuando me acuerdo, pero ya no es ni significativo... Pero en mis primeros años de ejercer yo lo que

hacía era repetir lo que D. Diego, lo que yo había visto en D. Diego...

Y yo me veía [enseñando], ya no porque he ido madurando y me he hecho mi costra y ya soy yo, mal o bien, pero yo me veía como D. Diego hacía conmigo...

Y yo cuando he vuelto a mi pueblo, lo que pasa que ya murió, pero siempre lo he buscado o él ha intentado saludarme...

Yo me acuerdo una cosa de las últimas veces que le vi, cuando yo estaba afiliado al PC [Partido Comunista] en Coripe [alude al curso escolar 77-78], y él era anticomunista, pero me dice un día: "¿No te habrás hecho comunista?", porque era reciente la democracia. Y le dije: "Pues sí, D. Diego, he cogido ese camino". A pesar de estas cosas...

Durante su infancia, Jaime vivió en Algodonales, en una casa algo apartada del pueblo, que distaba unos dos kms. de la escuela, a la que Jaime acudía normalmente en bicicleta. En 1961 se le planteó la posibilidad de estudiar Formación Profesional en Puerto Real (Cádiz), pero no llegó la beca esperada. Fue entonces cuando surgió la perspectiva del Seminario. Se trata, dice Jaime, de una salida "muy común en esa época y más en los ambientes rurales, ambientes pobres y que se quiere subir, cambiar". Un salesiano acude a Algodonales y se pone en contacto con el párroco y con los maestros de cara a seleccionar estudiantes para el Seminario Salesiano. Jaime fue uno de los seleccionados, después de superar un examen. Entró en el Seminario Menor de La Palma del Condado (Huelva) a finales de diciembre de 1961. Así comienza la segunda de las etapas vitales que he mencionado.

** Para facilitar la comprensión del período formativo en el Seminario, voy a aclarar las etapas educativas de esta formación religiosa, las fechas y los lugares en que transcurrieron. La primera fase abarca cinco años (se desarrolla en La Palma del Condado, cursos 61-62 y 62-63; y en Morón de la Frontera, cursos 63-64, 64-65 y 65-66). El Noviciado dura un año y transcurre en San José del Valle durante el curso 66-67 (aquí comienzan los "votos" de pobreza, obediencia y castidad, que se suelen celebrar el 16 de agosto, fecha de la muerte de Don Bosco, fundador de la orden salesiana). El Filosofado, o "la Filosofía", abarca tres años (el primero en San José de valle, curso 67-68; los dos últimos en Priego de Córdoba, curso 68-69 y 69-70; en el verano de 1970, Jaime abandona el Seminario). Después viene la etapa de clérigo o "los trienios" (son tres años de docencia en escuelas salesianas). Finalmente, los estudios de Teología tienen una duración de cuatro años y concluyen con la ordenación sacerdotal. De todo este itinerario (que totaliza 16 años), Jaime cubrió los primeros nueve cursos.

Jaime recuerda la intensa soledad que sintió en este nuevo ambiente, sobre todo al principio: "Yo lloré dos o tres noches, pero... a la cuarta o la quinta...". Durante casi nueve años, Jaime vivió en situación de internado casi absoluto. "Las vacaciones eran sólo un mes o 20 días al año". De manera espaciada, recibía la visita de sus padres.

Jaime ofrece pocos detalles sobre la vida en el Seminario: "Tenías tus clases, después te conocían perfectamente, tenías tu tiempo de estudio y tenías que estudiar". La existencia transcurría siempre dentro de la institución: "... Muy pocas salidas. Si tenías otras fantasías, te las quitaban o tú te las tenías que ahogar. Mucho deporte, mucho jugar...". La enseñanza impartida la considera muy innovadora. Por ejemplo, realizaban trabajos de grupo y puestas en común. En los tres años del Filosofado se

trabajaba la Filosofía a un nivel profundo. Jaime manifiesta que tiene muy olvidados los contenidos académicos de este período: "Me queda poco porque no nos hacían hincapié en la memoria... era una cosa muy moderna".

En el último año de estancia en el Seminario (curso 69-70), Jaime vivió su primera experiencia como "docente". Los salesianos organizaron en el Seminario unas clases de Bachillerato y de Primaria para adultos. Jaime se encargó de dar clases de Geografía de 1º de Bachillerato a un grupo de adultos:

Entonces yo estoy en 3º de Filosofía dando Geografía de España. Me acuerdo muy bien que tenía un librito...

Y yo me acuerdo que era muy seguidista del libro. Tenía yo mucha preocupación por lo que decía aquel libro... aprendérmelo yo de memoria y después transmitirlo yo para demostrar que yo lo sabía muy bien.

Al hablar sobre la etapa del Seminario, Jaime plantea algunas de las dudas que le han acompañado desde entonces, que se expresan básicamente en estos dilemas: alternativa entre haber sido o no cura; alternativa entre compatibilizar, o no, la enseñanza con el matrimonio; alternativa entre gustarle o no la enseñanza y dedicarse a ella o no; y alternativa entre los aspectos positivos o negativos de la influencia del Seminario. En estas valoraciones ambivalentes, Jaime retoma a lo largo de las entrevistas, en diferentes contextos y desde diferentes ángulos, una problemática no resuelta a lo largo de los años. Incluso al referirse a la enseñanza de la música en el Seminario, Jaime contrapone los aspectos positivos a los negativos. Jaime reflexiona sobre la pervivencia de las experiencias pasadas y advierte sobre la dificultad de valorar el pasado:

Porque yo no he madurado ahora mismo en estas situaciones pasadas. Que a lo mejor era una vivencia infantil que no, que yo no he vuelto, no he rehecho esa experiencia... Ha quedado en mi memoria el eco que a lo mejor puede ser totalmente falso.

Sobre el hecho de ser cura o no serlo, Jaime afirma:

... A pesar de que lo he pensado mucho y quizás por eso no lo tengo claro... si realmente me gusta o no me gusta... ser yo cura. A mí aquello quizás me hubiera distorsionado, pero como los salesianos están destinados a la enseñanza..., a mí no me desagradaba la enseñanza... Pues a mí me gustaba aquello. Ahora, lo que no sé si la vida religiosa..., quizás no, porque ahora mismo estoy de acuerdo con la decisión que tomé, o sea, que no me arrepiento de haberme salido.

Las cuestiones relativas al Seminario Jaime las tiene "... como censuradas... a partir de aquí [del abandono] son las cosas más conscientes"; "... es algo que yo he rechazado, no mucho, he dicho: esto no me interesa, y lo he tenido olvidado". De los religiosos y profesores del Seminario, Jaime valora su capacidad de entrega y de sacrificio. El ambiente era "... muy sano..., éramos un curso muy trabajador, muy comprometido, es el recuerdo que tengo yo de aquella época de mis compañeros". Pero al referirse a las influencias del Seminario sobre él mismo alude a aspectos positivos y negativos:

Tengo por un lado un recuerdo positivo en este aspecto de haber tenido gente que yo he querido allí..., de quizás una actitud más reflexiva o de más rectitud, de una disciplina interior... Y por otro lado un aspecto de represión porque a mí no me hizo todo bien en este aspecto... un aspecto de mucha timidez...

Yo tengo la timidez, o no, potenciada o no conseguida, yo lo achaco mucho a esa época [del Seminario].

La posibilidad de compatibilizar la dedicación a la enseñanza con el matrimonio y la paternidad era un importante dilema que Jaime se planteaba en el Seminario. Al plantearse este dilema se advierte la fuerte influencia de la institución salesiana sobre Jaime, que le hace pensar que la enseñanza implica una disponibilidad absoluta e incondicional:

Una de las ideas obsesivas que yo tenía era la siguiente, que ahora mismo no tiene explicación ninguna pero en aquel momento era el dilema vital: cuando yo comprenda, porque a mí me habían dicho, me habían imbuido mucho que la enseñanza era un don superior, el dedicarse a la escuela era una misión muy digna,...entonces yo no concebía cómo podía estar, digo, cuando yo pueda conjugar el estar casado y poder transmitir el ser profesor, yo lo digo, porque a mí realmente me gustaba por lo menos desde..., yo no te puedo decir desde cuando, pero por lo menos desde que yo estaba en 4º ó 3º, a mí me gustaba el transmitir conocimientos; a lo mejor mucho antes pero después, seguro que no; a lo mejor, del recuerdo de don Diego, no lo sé; te vas como preparando para eso, pero claro, como te dicen lo del celibato, de ser virgen, de no casarte y la enseñanza, pues veo por un lado que me quiero casar y por otro aquello; para mí no se puede conjugar. Y ese era mi dilema; yo lo veo clarísimo; yo no podía...porque realmente la teoría es que estás a disposición total de los niños.

Al comentar su iniciación efectiva en la docencia (ocurrida en 1972), Jaime recupera las incertidumbres sobre su vocación de maestro. Se trata de "la duda de la educación":

No sé si realmente a mí la enseñanza me ha llegado a gustar..., o sea, si mi vocación a la enseñanza, ¿no?... Yo creo que si fuera otra vez haría lo mismo, pero no sé si... o sea, con la perspectiva de ahora. A mí me gusta, si yo lo paso bien, a mí me gusta esto, pero a lo mejor si tuviera que empezar no sé si empezaría... esto no lo tengo claro. Yo hay una frase que me ha martilleado muchísimas veces; cuando yo estaba en el Seminario, yo los últimos tiempos ya era un ahogo, el último tiempo pudiera ser el último curso o el último curso y medio o los dos..., un ahogo hasta físico, ¿no?, y a mí me retenía una idea que no sé si era verdad, si es verídica, si es real o si responde a la vida, lo cierto es que yo lo sentía así. Cuando yo sea capaz de compatibilizar una mujer y unos hijos con la enseñanza, tengo claro que me tengo que ir. O sea, yo no sé si esto es loco o es real, o está conectado con la realidad pero eso sí lo he vivido yo. O sea, quizás... te estoy planteando ahora la duda de la educación. Si era el haberme metido en los salesianos por una idea equivocada y luego pues me metieron donde me metí por la educación que a mí realmente yo allí sentía que la educación era lo mío. Pero lo veía como el celibato, el sacerdocio se mira como una exclusividad, pues yo me planteaba en aquellos tiempos esto, que hoy día me parece es de locos plantárselo en ningún sentido. En aquella época yo lo planteaba como que el día que yo pudiera el tener una mujer e hijos con la enseñanza. Claro, es que allí te machacaban constantemente que es que tienes que estar disponible para la educación, disponible para la Iglesia,...y aquello era una de las ideas fijas que tenía yo. O sea, no sé a qué viene esto pero es para plantearte si realmente mi vocación es la

educación o no, que no lo sé, que ahora mismo yo sigo a gusto y si empezaría de nuevo seguiría, pero a mí si empezara de nuevo tendría otras perspectivas, no lo sé.

Desde la perspectiva actual, Jaime considera compatible la dedicación a la enseñanza con la paternidad e incluso cree que "... es más buen profesor el que tiene hijos, incluso pudiera ser buen sacerdote el que tuviera hijos".

El abandono del Seminario lo llevó a cabo en el verano de 1970, al concluir los tres años del Filosofado y poco antes de que tuviera lugar la renovación de los votos que, como ya he dicho, se realizaba el 16 de agosto. Se trata de un período de intensa crisis religiosa y existencial, que se prolonga en los años siguientes. A principios de 1995, Jaime se refiere a esta crisis y a las repercusiones que tiene en su evolución ulterior:

Es que ahora mismo, la cuestión religiosa la tengo como aparcada desde hace... de estos años, del 72-73 o por ahí... no resuelta, sino como ahogada... como estamos hablando del tema ha surgido y quizás es retomarla donde la dejé...
Como no está resuelta, en cualquier momento puede surgir.

Las dudas de Jaime se manifiestan en sus concepciones actuales sobre el cristianismo:

Yo creo que yo sigo siendo cristiano aunque...pero no de pensamiento sino que de actitud me acerco mucho al cristianismo. Que me siento así. Y yo creo que el Evangelio es el máximo libro, aparte de que lo crea o no lo crea porque es que no lo sé. Como te he dicho, no lo tengo resuelto pero sé que el libro eso de decir de perdonar...

Como modelo ético yo creo que es el no va más de cualquier planteamiento ético-filosófico, que es el no va más. Después que yo creo que es un libro divino que es inspirado por Dios o escrito por los evangelistas eso es lo que yo no tengo resuelto ni tengo resuelto la fe. Pero yo creo que la vivencia creo que la tengo, que no sé si es de religión procedente del Seminario, que yo creo que tiene que ser secuela del Seminario todavía...

Planteado así es manera de ser, que tiene que ser manera de ser si no es... que tengo mucha capacidad de aguante, que sí, que no, como dice el Evangelio, estoy hablando muy evangélico, de perdonar, no siete sino setenta veces siete, si me dice esto pues hay otra más, otra oportunidad más, otra explicación más [alude al trato con sus hijos]. Después, en el aspecto formal religioso, aunque en la época en la que yo creía o practicaba pues siempre he pretendido que esté muy lejos, o sea, llevar una estampita aquí o una pegatina o el decir hay que ir a misa o el rezar o hablar de Dios como actitud militante, creo que eso debe estar fuera, que eso nunca lo he practicado.

*** El proceso del abandono del Seminario y la adaptación al mundo exterior fue para Jaime muy difícil. Aquí se inicia la tercera de las etapas que he mencionado, que transcurre desde junio de 1970, fecha del abandono religioso, hasta 1979, año en que obtiene destino en el Colegio Calderón. Jaime sale del Seminario con la idea de dedicarse a la enseñanza. Después de hacer los "Campamentos" de la O.J.E. (necesarios para optar a una plaza en la enseñanza pública), regresa a Algodonales y pasa allí varios meses (en el segundo semestre de 1970), hasta que toda la familia se traslada a Deba. Su padre, que había obtenido un empleo como conductor en una empresa de autobuses, es trasladado al suprimirse la línea en la que llevaba a cabo su labor. Estos meses en el pueblo

natal los pasó Jaime deseando huir de allí y "encerrado en casa leyendo el periódico, el ABC, que es el que llegaba a mi pueblo todos los días". Este aislamiento sólo se rompió en algunas ocasiones en que un antiguo compañero de la infancia lo iba a buscar para salir juntos.

Cuando Jaime llegó a Deba, no conocía a nadie. En esa época "tengo pánico por la mujer" (se trata de una referencia genérica). Nada más llegar a Deba, consiguió trabajo como maestro (los estudios del Filosofado equivalían a la carrera de Magisterio, a falta de la Reválida final) en una escuela privada de Sevilla capital.

El servicio militar lo realizó poco después de comenzar a residir en Deba, entre abril de 1971 y junio de 1972, en una localidad gaditana. En el servicio militar, Jaime se encargó de la enseñanza con un grupo de adultos. Los superiores le marcaban lo que tenía que hacer en las clases.

Al concluir el servicio militar, Jaime regresó a Deba y solicitó un puesto como interino en la enseñanza pública. Comenzó a trabajar en septiembre de 1972. Los cursos 72-73 y 74-75 ejerció en el colegio Lope. Los años 73-74 y 75-76 trabajó en el colegio C. El curso 76-77 estuvo en unas instalaciones portátiles, que después se convertirían en el centro Garcilaso. Los años 77-78 y 78-79 son los dos únicos en que ha estado destinado fuera de Deba, concretamente en Coripe y El Palmar de Troya. En 1975 aprobó las oposiciones de EGB. Y dos años más tarde se convirtió en propietario definitivo.

La iniciación a la docencia de Jaime ha sido un proceso fundamentalmente intuitivo. Como no realizó los estudios de Magisterio, carecía de la experiencia de las prácticas de enseñanza. Jaime recuerda que uno de los primeros cursos a los que asistió fue impartido por Felipe González del Pino. Este maestro fue muy conocido en los ambientes renovadores por la creación de un método de lectura. Y en ese curso, González del Pino dice que las Escuelas de Magisterio no sirven para nada porque el maestro hace lo que han hecho con él. A Jaime esta frase se le quedó grabada. Las únicas situaciones de enseñanza formal que vivió antes de su iniciación profesional fueron las clases de Geografía para adultos impartidas en el Seminario en el curso 69-70 y las clases de alfabetización del período militar.

Mi caso, pues si los demás son malos, el mío puede ser peor, porque a mí no me habían enseñado a ser maestro...

Y yo no sabía cómo se hacía... y me dijo el director lo que había que hacer... era un director [que]... procedía de la vida militar...

Porque yo no sabía si lo hacía bien o no, yo sé que me hartaba de trabajar...

Durante los primeros años de docencia Jaime enseñó en el turno de tarde, porque el colegio tenía desdoble. Al turno de la mañana acudían los profesores más veteranos y los niños del centro de Deba, de un nivel social y económico medio. Por la tarde, iban al colegio los interinos y los niños de las barriadas marginales.

La iniciación de Jaime en los círculos pedagógicos renovadores de los años

setenta corre paralela a su progresivo proceso de concienciación social, política y sindical. Ingresa en Comisiones Obreras y algo más tarde, después de figurar un tiempo como "compañero de viaje", en el Partido Comunista de España. Este proceso lo vive Jaime junto a un grupo de jóvenes inquietos de Deba. En este ambiente conoce hacia 1973 a Remedios, con la que contraerá matrimonio civil en 1981. Los ascendientes de Remedios se significaron durante la Guerra Civil por su militancia republicana. Un familiar de Remedios, veterano militante comunista y antifranquista, fue alcalde de Deba durante algunos años y una persona muy querida en la localidad. Según Jaime, todo esto tenía "un matiz político, un matiz pedagógico, un matiz medio clandestino". Jaime participó durante varios años en una asociación cultural que, en realidad, tenía un trasfondo político:

Es con un matiz ya muy definido. Nadie me pide que me afilie al Partido [Comunista], pero quien lleva prácticamente aquello son las Juventudes Comunistas. Pero en fin, de vez en cuando pinchan [es decir, le sugieren que se afilie formalmente]... En aquella época estoy ya en Comisiones.

Jaime alude a referentes importantes de esta época y habla de varios maestros. Se trata, según él, de personas íntegras, auténticas y convencidas, como Pepe P. y, sobre todo, Manolo C. "Yo era muy tímido, no era capaz, pero veía el valor que tenían estas personas", afirma Jaime, quien parece haber recibido una influencia mayor de estas personas (no sólo de su comportamiento, sino también de su talante moral) que de los cursos a los que ha asistido. "Yo he asistido -dice- a muchos cursillos, pero a mí realmente no me han dicho casi nada".

Yo creo que... me han influido personas que a mí me han parecido íntegras y auténticas, y que están convencidas de todas las cosas. Por ejemplo, Manolo C. ... Me encandilaba a mí un montón en el aspecto religioso porque él vivía en comunidad estando casado con hijos... vivía al día no porque derrochaba, sino porque eso es lo que había y él repartía lo que tenía. O sea, son cosas que te impactan a ti un montón... Eso me decía a mí más cosas que a lo mejor un discurso muy bien pensado y muy bien elaborado científicamente.

Entre las actividades por las que se interesó Jaime en estos primeros años de enseñanza menciona en primer lugar el teatro (sobre todo durante el curso 78-79), pero también el barro, las marionetas, la fotografía y el cine.

En el ámbito religioso, durante la primera parte de los años 70, tras el abandono del Seminario, Jaime siguió viviendo la crisis religiosa iniciada en el Seminario y agudizada en los años siguientes. Colaboró con dos curas "... que eran muy abiertos y progresistas", en las catequesis, preparando a los niños para la Primera Comunión. Durante este época, sin embargo, Jaime se negó a dar clases de religión en la escuela, porque pensaba que esta tarea debía de desarrollarse en las parroquias. Cuando uno de los sacerdotes criticó reiteradamente a los maestros que se negaban a impartir clases de Religión en los colegios, Jaime decidió cortar su relación con la parroquia.

Otro de los acontecimientos importantes de este período se refiere a los estudios de Psicología, que Jaime realizó en la Universidad de Sevilla entre 1975 y 1980 (antes de 1975 Jaime había hecho dos cursos de comunes en Filosofía y Letras). Desde

varios años antes del inicio de la carrera, Jaime se sintió atraído por estos estudios:

Cuando prácticamente me salí del Seminario, no sé por qué yo quería estudiar Psicología. Y yo lo que creo... era por buscar una solución a los problemas que yo podía plantear, que ahora mismo serían como falta de identidad, o saber qué puede haber, o curiosidad, pero yo creo que me metía en Psicología por un afán quizás egoísta de ver cómo era yo, de estudio...

Nunca me he entregado de lleno a la Psicología, o sea, el estudio profundo..., que más o menos he ido pasando todos los años, porque tampoco nos exigían gran cosa...

No me solucionó nada de lo que yo quería... Yo es que buscaba que me resolvieran todas las cosas; es quizás una inseguridad, una falta de identificación, conocerme mejor... Y al final sabes, o sea, te das cuenta de que lo que antes creías que era posible cuando terminas te das cuenta de que eso no es posible... Vas por una medicina pero que la medicina no está.

Al concluir Psicología en 1980, Jaime se unió a varias compañeras de promoción y durante unos dos años realizó diferentes actividades de formación con un enfoque psicoterapéutico.

Yo solamente personalmente lo único que hice fue el estudio de un niño... Tenía las entrevistas personales con los padres, luego en otra sesión era la entrevista con él, hablando con él, luego otra sesión era un estudio, un estudio con tests y luego el último era una sesión de juego. Nos reuníamos todos [los miembros del grupo] y con esos datos elaborábamos el informe y se le transmitía a los padres.

Este grupo se deshizo pronto. Entre las causas, Jaime menciona que una compañera del grupo murió y que él, al tener hijos, dispuso de menos tiempo. Lo que más atrajo a Jaime dentro de la Psicología fue "la Psicología escolar, pero quizás con una orientación psicoanalítica. Ahora mismo pues lo dudo, ahora mismo no sé, porque estoy muy lejos". Esta tercera etapa concluye en 1979, cuando Jaime obtiene destino en Deba, en el colegio Calderón, después de haber pasado dos años trabajando fuera de esta localidad (en Coripe y El Palmar de Troya).

**** La cuarta etapa, pues, abarca los años 80 y 90. Jaime se casa con Remedios en 1981 en una ceremonia civil que para él representa un testimonio de sus posiciones políticas e ideológicas. Ha tenido dos hijas y un hijo. La más pequeña nació a comienzos de los años 90, cuando Jaime ya había cumplido 40 años.

En esta última etapa, Jaime ha trabajado en el colegio Calderón (entre 1979 y 1987) y en Puntal desde 1987 hasta el presente curso escolar 95-96. Al regresar, a finales del curso 78-79, de su destino en El Palmar de Troya, Jaime buscó en Deba a sus antiguos "referentes", para tratar de trabajar en el mismo centro. Pero Manolo C. ejercía como profesor de adultos (continúa en la actualidad haciéndolo) y Pepe P. daba clases en Sevilla capital. Así, eligió el colegio Calderón por la cercanía a su vivienda y por tratarse de un centro de nueva creación. Durante su docencia en el colegio Calderón, se encargó de cursos de Segunda Etapa de EGB (dando clases de Lengua, Francés y Sociales) y de Ciclo Medio de EGB. Durante los años pasados en el colegio Calderón, Jaime participó, junto a otros profesores de este centro y de algún otro, en los intentos de constituir un grupo de

maestros para trasladarse colectivamente a un mismo centro. "Éramos eso, siete u ocho; nos reuníamos alguna vez, pero aquello no cuajó".

En el colegio Calderón Jaime desempeñó el cargo de director durante dos años. "Yo creo que fueron esos dos años... muy positivos, sobre todo el primero, que nos hartamos de trabajar..., pero tengo yo como algo negro al haber accedido a la dirección". Jaime se refiere a que consiguió el cargo de director por acuerdo del Consejo Escolar, pero sin lograr la mayoría de votos del Claustro de Profesores (es decir, el apoyo de los padres y de una parte de los profesores permitió su elección). Al trasladarse, junto a otros maestros, a Puntal en 1987, Jaime fue el primer director de este último centro durante los cursos 87-88 y 88-89. Desde 1989 no ha ejercido cargos directivos.

Después de abandonar la dirección en Puntal ha dado clases durante los cursos 89-90, 90-91, 91-92, 92-93 y 93-94 al mismo grupo de alumnos, desde 1º a 5º de EGB. En el curso 94-95 fue tutor del grupo de 4º de Primaria y en el curso 95-96 se ha encargado del primer curso de Primaria (se trata de la segunda vez que da clases en 1º). Sobre la etapa de Puntal he ofrecido un relato detenido en el capítulo seis.

Jaime piensa que el rasgo principal que resume su enfoque sobre la enseñanza se refiere a las relaciones horizontales con los alumnos: "Yo siempre me he caracterizado, y he sido criticado, por estar al mismo nivel del niño". Al despedirse en clase del grupo con el que estuvo cinco años (en junio de 1994), Jaime manifestó a sus alumnos que lo más importante de la educación y de la vida son las relaciones personales. En los últimos años, y al reunir la titulación exigida (en su caso, Psicología), Jaime ha solicitado un puesto en los Equipos Psicopedagógicos de la Consejería de Educación y Ciencia. A propósito de este tema, Jaime dice:

Estoy cansado de escuela, pero cansado y no harto, porque yo voy a la escuela con gusto todos los días. Pero, claro, me cachis en la mar, me vendría bien un descanso. O sea, si yo me fuera por ejemplo al EPOE o me fuera de Orientador, no lo sé si estaría a gusto como ahora.

En los últimos 15 años, Jaime ha seguido perteneciendo a la izquierda no socialista y a Comisiones Obreras de la Enseñanza. A partir de comienzos de los 90, ha pertenecido al Consejo Escolar Municipal de Deba en representación de Comisiones Obreras. A finales de los años 80 desempeñó el cargo de concejal en el Ayuntamiento de Deba en representación del Partido Comunista durante seis meses. Esto fue una sorpresa para el propio Jaime, que figuró en la candidatura electoral en un puesto bajo, pero la dimisión de un concejal y la imposibilidad de algún otro candidato le llevó a ser concejal. Ha sido interventor por el Partido Comunista o por Izquierda Unida-Los Verdes en todas las elecciones del período democrático iniciado con la Constitución de 1978. También ha colaborado con Comisiones Obreras en las elecciones sindicales celebradas en la función pública docente no universitaria. De todas formas, Jaime no ha desarrollado una intensa vida política ni sindical ni ha tenido cargos de responsabilidad o formado parte de la cúpula dirigente de estas organizaciones.

Jaime contempla su vida como un proceso caracterizado sobre todo por la

continuidad: "Yo creo que en mi vida hay continuidad. Quizás haya tomas de posturas radicales, pero yo creo que más bien una continuidad". Por eso, Jaime es incapaz de señalar momentos decisivos que hayan marcado su itinerario vital, aunque reconoce que el abandono del Seminario pudo ser uno de esos momentos claves.

Sobre la cuestión del tiempo libre y de ocio, Jaime señala las limitaciones económicas como la causa principal de que su familia no haya podido viajar más. "Con tres niños y un sueldo no puedes... o sea, tiene que ser a lo mejor dormir una noche por ahí fuera, pero eso no lo hacemos desde yo no sé cuando...". Los veranos Jaime y su familia los pasan en una playa del litoral andaluz, en la cual veranean desde hace muchos años. Antes, cuando Remedios trabajaba, viajaron en algunas ocasiones por períodos de tres días, sobre todo a Sierra Nevada.

Jaime ha vivenciado de una manera problemática la disposición de tiempo para sus intereses personales y profesionales:

El tiempo lo he vivido muy mal, o sea, que he dejado muchas cosas que me hubieran gustado hacer, que lo que he hecho ha sido oídos sordos... no por no poder hacerlo, [sino por] no tener tiempo sobre todo. Todo requiere mucho tiempo hacerlo. Y una de las frustraciones que yo he tenido desde hace años es no poder leer el periódico, porque era el único vicio que tenía... Eso te puede dar una idea de cómo he vivido el tiempo... Cuando los niños [eran pequeños]... que necesitaban una dependencia total. Y entonces pues decía: "Me gustaría hacer en el colegio tal, pero como requiere tiempo fuera, pues...".

La paternidad le ha aportado a Jaime aspectos negativos y positivos. Por una parte lo ha enriquecido; por otra, ha limitado su tiempo y su dedicación a otras tareas:

Me ha aportado una cosa muy negativa, que es el no tener más autonomía y mucho más tiempo para hacer lo que quería. Pero por otro lado me ha enriquecido... O sea, saber lo que un hijo es, lo que un hijo necesita de dedicación, que te miren a la cara, ese aspecto de ternura, saber lo que es un niño.

Jaime parece haber experimentado continuamente un importante dilema entre la dedicación profesional y la atención a las necesidades provenientes del núcleo familiar:

Y ahora tú sopesas, no sé si será mejor que yo hubiera tenido, como X. tiene ahora, muchas fichas, muchas cosas bonitas, pero yo hablo de mí, y un poquito de lejanía o tener la cosa más fullera y más cercanía humana. Pero eso no es posible, ¿no?... [Estas dos cuestiones] chocan por el tiempo, porque entonces estarías todo el día metido en... trabajando... y encima la cercanía humana...

En varias ocasiones a lo largo de su relato biográfico, Jaime se refiere de manera explícita al concepto que tiene, o ha tenido, sobre sí mismo y a la imagen que proyecta ante los demás. Al evocar su escolaridad, dice: "Yo no era una gran cosa, pero un niño que trabajaba, que era muy bueno... Estaba a la cabeza del curso, muy trabajador". Más adelante, en la época del Seminario, alude a la opinión que los salesianos tenían sobre

él: "A mi me apreciaban, que no era una persona brillante pero que era una persona de batalla, para dar la cara, que era una persona transparente". Posteriormente, al reflexionar sobre su vocación y decir que tal vez le hubiera gustado alguna actividad manual que implicara el uso de una inteligencia de tipo práctico, afirma: "Porque yo no soy inteligente, ¿no?. Yo, si tengo quizás sea algo práctico, de ir al grano... me considero práctico". Jaime también analiza la imagen que sobre él tienen sus compañeros:

Yo creo que los maestros por un lado realmente me quieren, creo yo, pero es un cariño que tiene varias vertientes; varias vertientes, por un lado puede ser diciendo: "Te quiero, pero..."; y otro aspecto: "Te quiero y admiro por ejemplo la capacidad de aguante que tienes". O sea, yo creo que es cariño, yo veo que la gente que me ha conocido casi toda me muestra cariño o creo que me quiere, ¿no?. Pero no un cariño... sino pero, con un pero más bien negativo... Diciendo: "Pero qué valiente eres o qué flojo en el aspecto de falta de disciplina, qué pasotilla en este aspecto eres", ¿no?.

Al pensar en el futuro, Jaime considera muy importantes dos de sus compromisos actuales: la escuela por un lado, y sus hijos por el otro.

11.2. ENSAYO INTERPRETATIVO. RELACIONES ENTRE VIDA PERSONAL Y VIDA PROFESIONAL EN LA HISTORIA DE JAIME.

En este epígrafe trato de retomar, en forma sintética e integradora, los principales temas ligados a la historia personal y profesional de Jaime. Aunque mi perspectiva sobre este caso en cierto modo figura ya, a un nivel implícito, en la exposición anterior referida a los ejes cronológico y temático de la historia de Jaime, en este epígrafe explícito los puntos claves del itinerario vital de Jaime. Tengo que aclarar que la interpretación que realizo la formulo sirviéndome de los instrumentos metodológicos ya comentados en el capítulo cinco y en base al conocimiento que tengo del caso, al contenido (tanto manifiesto como latente) de las entrevistas y conversaciones y a la observación del sujeto. Aunque propongo algunas reflexiones sobre la problemática personal de Jaime, obviamente no trato de interpretar psicológicamente el caso.

El caso de Jaime está caracterizado por su procedencia social humilde. Jaime no ha relatado muchos detalles sobre sus experiencias familiares tempranas. Su ingreso en el Seminario (a los 12 años) supone un alejamiento relativamente temprano del núcleo familiar, que se prolongará durante casi una década (en realidad, la ausencia es mayor, porque medio año después de regresar a casa hubo de incorporarse a filas durante más de un año). Antes de su entrada en el Seminario, hay que destacar el importante impacto que supuso su maestro D. Diego. Jaime se ha sentido identificado con D. Diego (y también con un profesor del Seminario, al que alude Jaime en varias ocasiones), sobre todo en sus primeros años de docencia. En el caso de Jaime, la ausencia de formación y experiencias previas sobre enseñanza (las experiencias previas de enseñanza las tuvo Jaime con adultos: las clases de 1º de Bachillerato en el Seminario y la educación de adultos del período militar) y, probablemente, la falta de suficientes recursos personales parecen haber

aumentado este proceso de identificación con el maestro de la infancia.

Para Jaime, obtener una formación académica suponía eludir el medio rural de procedencia, tan falto de horizontes y de perspectivas. Jaime ha llevado a cabo un proceso de movilidad social muy típico de nuestro contexto socioeconómico de las últimas décadas. Objetivamente, el Seminario ha sido el salvoconducto que ha facilitado este proceso de movilidad. Resulta curioso reflexionar sobre el hecho de que los aproximadamente cuarenta compañeros de Seminario de Jaime que completaron el Filosofado (la mayoría de los cuales permanecieron al menos nueve cursos en el Seminario) abandonaron en los años siguientes la vida religiosa. En la actualidad no continúa en los salesianos ninguno de sus antiguos compañeros.

El abandono del Seminario se produce en el caso de Jaime a consecuencia de una fuerte crisis cuyos elementos principales ya han sido descritos en el epígrafe anterior. Jaime parece haber vivido la etapa del Seminario desde una perspectiva muy particular, marcada por los dilemas sobre la posibilidad de compatibilizar la dedicación a la enseñanza (que, para él, significaba, de acuerdo con las enseñanzas salesianas, plena disponibilidad personal para la tarea docente) con el matrimonio y la paternidad. Desde mi punto de vista, Jaime dejó abierta la problemática religiosa y existencial iniciada en el Seminario y agudizada con el abandono del mismo, que se produjo en 1970.

Para contrastar esta visión de Jaime, he realizado una entrevista a J.P.R. (ver Anexo nº 5), que estudió con Jaime el Noviciado y los tres años de "la Filosofía". Obviamente al entrevistar a JPR no he tratado de establecer, por así decirlo, la autenticidad del relato de Jaime sobre aquellos años, sino más bien tener otra perspectiva diferente en relación con la vida en el Seminario.

JPR es actualmente profesor en una Escuela de Magisterio de Andalucía. Hace algunos años trabajó en un programa educativo de la Consejería de Educación y Ciencia. También ha participado activamente en el ámbito político, como coordinador del Área de Educación de Izquierda Unida. JPR entró en el Seminario en el Noviciado (es, pues, en el argot de los seminaristas, un "macabeo", al no haber cursado allí la primera etapa formativa de cinco años de duración), aunque anteriormente estudió en los Salesianos de la Trinidad (Sevilla). Además del Noviciado, realizó los tres años del Filosofado. Abandonó el Seminario en el mismo momento que Jaime, tras haber pasado en él cuatro cursos (años 1966 a 1970).

JPR afirma que en relación al Seminario, él tiene las cosas bastante claras. El curso al que perteneció fue especialmente innovador porque tuvieron un Maestro Novicio procedente de Roma y formado de una manera muy moderna en el Pontificio Ateneo Salesiano. Para JPR, la problemática básica que se vivió en el Seminario fue el intento de recibir una formación religiosa innovadora, de acuerdo con las tendencias más recientes de Roma. El obstáculo principal para la recepción de estas tendencias eran los religiosos que dirigían los Seminarios. Para JPR, lo decisivo de la formación que debían de tener en el Seminario son los aspectos evangélicos y teológicos. Para él, la enseñanza no era una prioridad personal, sino algo secundario; lo básico era la formación teológica.

JPR vivió la época del Seminario muy volcado en la lectura. Allí leyó, durante "montones de horas", la filosofía y teología más radicales (incluyendo la teología protestante), aunque también obras teológicas de orientación dogmática y textos de escritores, filósofos y pensadores de diferentes tendencias. JPR recuerda, por ejemplo, sus lecturas del "Anuario de Teología" editado por entonces en Cataluña o de la Tesis Doctoral de Colorado, sobre los Consejos Evangélicos que, al parecer, cuestionaba el voto de castidad por suponer una diferenciación jerárquica entre los sacerdotes y los seglares.

JPR recuerda que mantuvo fuertes discusiones con el Director del Seminario al plantear (como delegado de los seminaristas, junto a otro compañero) ante los superiores los resultados de una reflexión conjunta que hicieron los estudiantes sobre la situación de la vida religiosa en los colegios salesianos (los seminaristas conocían el ambiente de los colegios porque en 3º de Filosofía algunos marchaban por un período de varios meses a los centros educativos; a JPR no se le permitió ir, a pesar de pedirlo a los superiores). Según JPR, él y varios estudiantes más solicitaron hablar con el Padre Maestro (o Maestro Novicio) antes de renovar los votos (en el verano de 1970) para aclarar las dudas que mantenían, pero esa conversación no llegó a producirse. Como consecuencia de ello, JPR no renovó los votos y abandonó el Seminario.

JPR cree que la formación filosófica que recibió tuvo una orientación crítica y cuestionadora. Recuerda que uno de sus profesores les comentó que había pretendido hacerlos críticos, pero que no tanto. Según JPR, esta formación crítica le ayudó a plantearse la cuestión social, es decir, el cuestionamiento del orden existente, porque perjudica a los más desfavorecidos.

Al renunciar al Seminario, JPR permaneció vinculado cuatro años aproximadamente a la parroquia de su barrio, pero continuó criticando aspectos como el tipo de ceremonia litúrgica, el limosnismo y la visión burguesa de la religión. Después de estos años en la parroquia, JPR abandonó de manera definitiva su vinculación con las cuestiones religiosas. En el Anexo nº 5 se puede consultar de una manera más profunda el punto de vista de JPR sobre la etapa del Seminario.

Creo que el resumen que he realizado de la visión de JPR ofrece un marco interesante para comprender cómo el mismo ambiente institucional y el mismo espacio formativo ha sido construido subjetivamente de manera diferenciada por sujetos diferentes (en este caso, Jaime y JPR). Para Jaime, la experiencia de la lectura en los años del Seminario (tan intensamente vivida en el caso de JPR) no ha supuesto un elemento importante de conformación de la identidad personal. El proceso de abandono de Jaime nos remite a una problemática personal, planteada en términos de dilemas de difícil resolución. En cambio, en el caso de JPR se trata de un proceso colectivo de cuestionamiento de la formación y talante religiosos. Para Jaime, las cuestiones del Seminario abrieron un conjunto de interrogantes que aún no se han cerrado. Por el contrario, para JPR se trata de una etapa ya superada, cuya rememoración no suscita dudas ni tensiones. No cabe duda, finalmente, que los dilemas surgidos en torno a las fechas del abandono del Seminario han marcado un punto de inflexión importante en la vida de

Jaime, cuyas consecuencias impregnan, de una manera implícita, las ulteriores experiencias personales y profesionales de Jaime.

Una de las iniciativas que emprendió Jaime varios años después de abandonar el Seminario y una vez que comenzó a trabajar en la enseñanza pública fue realizar la licenciatura de Psicología. Los estudios de Psicología de Jaime suponen un intento de bucear en su problemática personal, buscando una solución a la misma (él habla de la búsqueda de una medicina, pero que ésta no aparece). Al finalizar Psicología, Jaime comienza algunas actividades de formación dentro de una orientación de psicoterapia infantil dinámica. Con el nacimiento de los dos primeros hijos de Jaime (nacidos hacia 1982-1983), éste abandona sus actividades en el ámbito psicológico (también influye en esta decisión la muerte de una de las compañeras del grupo de Jaime). Posteriormente, Jaime solicitará una plaza en los equipos psicopedagógicos de la Consejería de Educación y Ciencia. Más recientemente, Jaime se ha planteado presentarse a las Oposiciones de Psicología y Pedagogía de Enseñanza Secundaria, para acceder a una plaza de orientador. En este último caso, no se ha preparado el temario de la oposición (en 1994, decidió no acudir a los exámenes varios días antes de su celebración, dado que no los había estudiado). Incluso en alguna ocasión Jaime me ha manifestado (mientras me veía a mí mismo investigar su caso) que le gustaría realizar alguna pequeña investigación. Creo que en todas estas situaciones late el deseo, no satisfecho, de desempeñarse profesionalmente en ámbitos que trasciendan la actividad del aula. Se trata de objetivos que Jaime se plantea de manera muy difusa y que no ha podido cumplir hasta ahora.

En los primeros años de docencia, Jaime destaca la importancia de personas que para él son sus "referentes" (sobre todo, Manolo C.). En este sentido, Jaime valora sobre todo a las personas que él llama íntegras y auténticas, es decir, a las personas que realizan una gran labor educativa, pero que no reclaman el reconocimiento público de su labor. Para Jaime, la actuación buena y ejemplar lo es en mayor grado en la medida en que se realiza de manera silenciosa y modesta. Encuentro en esta actitud la influencia religiosa y formativa de los valores inculcados en el Seminario. En esa época, Jaime aprendió que la enseñanza implica la disponibilidad total del docente y que ésta debe llevarse a cabo como un servicio a los demás. Jaime valora lo que él llama el aguante y el sacrificio. Para él, estas actitudes constituyen lo más importante del mensaje evangélico. Jaime se considera cristiano evangélico y, en general le atraen las corrientes humanistas. Para él, las enseñanzas de las Bienaventuranzas constituyen la síntesis de la actitud humanista en su más elevada expresión. Para Jaime, el desarrollo de las personas (y, por tanto, de los alumnos también) precisa de un ambiente en el cual se cultive la libertad y el diálogo. A juicio de Jaime, estas ideas hunden sus raíces en el pensamiento existencialista. La libertad, el respeto y, en particular, el fomento del espíritu crítico, son los valores que guían a Jaime en los planos personal y docente. Para educar en el espíritu crítico, conviene desarrollar en los alumnos la duda metódica y crítica. En el plano personal, lo importante es ser, no aparecer. La transparencia y la integridad son, según el propio Jaime, dos de sus rasgos personales más importantes.

Jaime no parece sentirse valorado profesionalmente por los compañeros. Aparte de que puedan existir elementos objetivos para esta apreciación de Jaime, creo que

esta percepción de una escasa valoración externa puede estar en relación con su falta de convicción para argumentar y legitimar ante los demás sus propias posturas personales y profesionales (por ejemplo, su concepción de la disciplina). Jaime se muestra muy sensible a los requerimientos del contexto y a los juicios de los demás sobre su propia actuación.

Jaime comenta de manera reiterada el problema de la falta de tiempo para profundizar en su dedicación docente y para desarrollar sus intereses personales y profesionales (como por ejemplo la lectura). Evidentemente, existen unos importantes factores objetivos que explican la falta de tiempo, principalmente la dedicación de Jaime a sus tres hijos (apoyo académico en casa a los dos mayores, traslado en coche por las tardes a las diferentes actividades culturales y deportivas que realizan; dedicación a la más pequeña, etc.) y a algunas tareas de la casa (la familia de Jaime vive en dos pisos, que han sido comunicados entre sí; el espacio disponible es mayor, pero esto exige más tiempo de dedicación). Sin embargo, creo que en el caso de Jaime resulta difícil comprender su afirmación explícita de que en los años 80 carecía literalmente de tiempo para poder leer el periódico, por lo cual dejó de hacerlo, teniendo en cuenta las características laborales de la tarea docente y la amplitud vacacional de que gozan los profesores. Sobre el tema del tiempo, el propio Jaime comenta en una de las entrevistas: "Pero noto de verdad ya en mí, te lo digo como persona, el vacío de no haber tenido tiempo... No, tiempo, no, porque estoy seguro que el tiempo lo buscas... pero no haberle dado forma a una serie de inquietudes, ¿no?" (**Jaime, Anexo 1**).

Las limitaciones de tiempo de Jaime restringen las posibilidades de: preparación de sus clases; desarrollo, seguimiento y profundización de experiencias innovadoras en el aula; y de elaboración o adaptación de materiales didácticos. Como he puesto de relieve en el capítulo ocho, creo que existe una contradicción básica entre el modelo pedagógico mantenido por Jaime y la organización de las actividades del aula. Su concepción sobre la importancia de las relaciones interpersonales y de la libertad de los alumnos precisa de unos referentes en cuanto a organización de la clase, selección de contenidos y métodos de trabajo diferentes de los desarrollados por Jaime en su práctica educativa (aunque no quiero desconocer la dificultad que supone llevar a cabo estos planteamientos alternativos). La práctica educativa no puede tener un enfoque innovador si se apoya casi exclusivamente en el uso lineal de los libros de texto en las dos materias (Lengua y Matemáticas) consideradas más importantes.

La iniciación profesional de Jaime ha sido relativamente difícil, debido, entre otras causas, como ya he dicho antes, a su falta de formación y experiencia de la enseñanza previas. Por otra parte, a lo largo de su carrera, aunque ha buscado el trabajo de equipo, normalmente ha trabajado por su cuenta. Me refiero al trabajo didáctico realizado en el aula. Esto no significa desconocer que ha vivido experiencias de colaboración muy diferentes a lo largo de su carrera docente (por ejemplo, con motivo de la realización de conjunta de reuniones de padres, salidas escolares, celebraciones festivas). Una parte del trabajo colaborativo ha consistido en actividades de redacción de planes o programas curriculares y de memorias del curso. Pero en muchos casos estas actividades han sido realizadas (como suele ocurrir en muchos centros escolares) para cumplimentar requerimientos de la Administración y no como una actividad de reflexión colectiva.

En el ámbito de la formación permanente, Jaime no parece haber encontrado en ésta un instrumento de mejora profesional importante. A pesar de que ha realizado muchos cursos, afirma que no le han aportado gran cosa. Esto le ha dificultado subsanar las carencias derivadas de no haber tenido formación pedagógica. Por otra parte, Jaime no se ha dedicado a alguna cuestión educativa en la que haya querido especializarse a lo largo de los años, de manera que sus intereses formativos y profesionales no se han focalizado sobre uno o varios temas relevantes.

Aunque Jaime ha tenido la valentía de asumir cargos directivos (ha sido dos años director del colegio Calderón y dos años de Puntal), esta actividad no ha favorecido su consolidación profesional. En particular, considera como no positivos los dos años que ha ejercido como director de Puntal. Desde el punto de vista de su evolución profesional la etapa como director no ha significado un avance significativo en relación con las etapas anteriores.

Creo que en Jaime se puede apreciar una cierta separación entre los ideales mantenidos y los resultados efectivamente realizados. La relación entre logros e ideales es en el caso de Jaime problemática. Una forma de reducir esta discrepancia podría ser modificar a la baja los ideales, para situarlos al nivel de la práctica. Otra forma de disminuir la divergencia podría ser acometer un replanteamiento de la práctica para tratar de orientarla efectivamente en el sentido de los ideales formulados. En mi opinión, éste es uno de los retos que Jaime tiene planteados y de los que dependerá su evolución docente ulterior.

12. LA HISTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL DE CORAL.; **Marcador no definido.**

12.0. INTRODUCCIÓN.

Una vez que he analizado la práctica educativa de Coral en un capítulo anterior usando el método etnográfico, planteo en este capítulo la evolución personal y profesional de esta maestra. Para ello, me baso principalmente en los relatos orales del sujeto sobre su propia vida, que figuran en el Anexo nº 4, aunque también hago uso de algunos documentos escritos y audiovisuales que me ha proporcionado Coral.

He organizado mi exposición en dos apartados. En el primero desarrollo la evolución cronológica y resalto las principales temáticas que aparecen en la misma. En el segundo interpreto el sentido de los elementos descriptivos aportados por Coral a lo largo del primer apartado. En esta labor interpretativa me sirvo del contenido de una entrevista que he realizado a Paco Leal (ver Anexo nº 6), que fue profesor de Coral en la Escuela de Magisterio a mediados de los años 70. El objetivo de este segundo apartado es sobre todo exploratorio y tentativo. Tengo que reconocer el carácter inevitablemente problemático de este ensayo interpretativo.

Para facilitar la lectura del capítulo, he evitado remitir de manera reiterada al Anexo nº 4. Así pues, todos los textos entrecorillados o sangrados que carecen de referencia específica pertenecen a dicho Anexo.

12.1. EVOLUCIÓN CRONOLÓGICA Y DESCRIPCIÓN TEMÁTICA.

Creo que en la trayectoria vital de Coral se pueden distinguir varias etapas. Esta división tiene un sentido fundamentalmente heurístico, aunque la transición entre una etapa y la siguiente se localiza en torno a acontecimientos personales, formativos o profesionales muy importantes de la vida de Coral. La primera etapa transcurre desde 1955 (año del nacimiento de Coral) hasta 1967, fecha en que comienza el Bachillerato y conoce

a Joaquín. El segundo momento vital abarca desde 1967 hasta 1977, cuando concluye los estudios de Magisterio (estudios de Bachillerato entre 1967 y 1973; de COU, entre 1973 y 1974; y de Magisterio, entre 1974 y 1977). La tercera fase comienza con la iniciación profesional docente (en 1977) y llega hasta 1982. El cuarto período se inicia en 1982 y se prolonga hasta el momento actual; en esta última fase se incluye el trabajo docente en el colegio Calderón (desde 1982 a 1987) y en Puntal (desde 1987 hasta este último curso, 95-96).

* Coral nació en Jerez de la Frontera (Cádiz), en el llamado Barrio del Chicle, "porque tú te quedabas pegado allí del barro que había, porque aquello no estaba asfaltado ni tenía acera ni nada" (se trata de unos terrenos inundables por las crecidas del río Guadalete). Su padre ha muerto hace algunos meses; su madre aún vive. Coral tiene una hermana, que reside en Deba también.

Su padre no tenía un trabajo fijo y este hecho provocó varios traslados de la familia, en busca de los empleos temporales que surgían para el padre. La madre de Coral procedía de una familia acomodada. Los abuelos maternos de Coral murieron cuando la madre de ésta era joven. Al parecer, los albaceas no administraron correctamente los bienes familiares y se perdió el patrimonio familiar. De todas formas, la madre de Coral y sus dos hermanos (un varón y una mujer) estuvieron internos en colegios religiosos. La hermana de la madre se hizo monja. Coral comenta que su madre completó la carrera de piano y que le transmitió la afición por el canto y por la música:

[Mi madre]... tenía la carrera de piano... tocaba muy bien el piano... Entonces, desde chica me metió a mí por la cuestión esa de la música... Y el cante, pero el canto, el bel canto, vamos... Y yo, con esta edad, cuando hice la Comunión, ya, yo le cantaba también, allí, a las niñas... fíjate tú, con seis, siete, ocho años, le cantaba yo las misas en latín, que mi madre está orgullosísima [se ríe]... (Coral, Anexo 4; en las restantes citas, omito esta referencia).

Ante las dificultades del padre para obtener trabajo, la madre (sobre todo a través de su hermana, monja de La Cruz) realizaba algunos trabajos de costura y de limpieza para colaborar económicamente al sustento de la familia. Coral ha vivido una infancia caracterizada por la escasez de recursos económicos y resalta especialmente el importante papel desempeñado por su madre para sacar adelante a toda la familia, así como su influencia formativa:

Pues ella, mi madre, siempre que si nos contaba cuentos, que si desde muy chicas nos rellenaba..., nos ponía cosas para nosotras rellenarlas de colores... Yo digo: las mismas fichas que a lo mejor hacen los profesores de Preescolar, me las hacía mi madre, porque las hemos tenido guardadas... Yo no sé si quedará alguna, pero hasta hace poco mi madre me traía las cajas con los papelitos y los recuerdos, poniendo la fecha de... "esto lo hiciste tú cuando tenías cuatro añitos, esto lo hiciste tú ... y me enseña cosas... o sea que la labor esa la hizo mi madre desde [que yo era] muy chica.

La familia se trasladó desde Jerez a Sevilla en 1960, cuando Coral tenía cinco años, pensando que en esta ciudad podrían mejorar la precaria situación económica.

Pocos meses después, al padre de Coral le surgió un trabajo en Osuna y toda la familia se mudó de nuevo. En Osuna vivieron dos o tres años. En la época vivida en Osuna, Coral recuerda a su maestra:

Entonces estuvimos en Osuna, pues dos o tres años, y... entonces, aquí, la maestra... ella me veía a mí muy desnutrida... [Coral se ríe]... y entonces la maestra se llamaba Pilar, es el único nombre de maestra que yo recuerdo, o sea que... [corte]... entonces, esta maestra... más o menos no tenía hijos, era solterona, con su madre, y me cogió a mí como si fuera su hija. Entonces, por eso te digo que es la única maestra que yo recuerdo... ella era la que me daba a mí de comer todos los días, y... no sé, vamos. Que ya, como nosotras éramos dos [hermanas], y ella sabía el problema familiar que había en la casa, pues ella me... terminaba la clase, nos íbamos a comer, y luego otra vez por la tarde íbamos otra vez.

Coral me ha mostrado fotografías del período de Osuna (cuando tenía siete u ocho años), en las cuales se le ve participando en representaciones teatrales infantiles, junto a su hermana. Coral repite con frecuencia que mientras asistieron juntas a la escuela y al instituto, ella y su hermana eran "las hermanas A." (alude al apellido).

Hacia 1964, Coral y su hermana fueron internadas en Estepa (Sevilla), en un colegio de las Hermanas de la Cruz (por intermediación de la tía monja), como consecuencia de la detección y tratamiento posterior de un tumor de vientre que tuvo la madre. La estancia en el internado duró aproximadamente año y medio.

Después de la operación y recuperación de la madre, la familia se trasladó de nuevo a Sevilla, a la calle Santa Clara, en la zona de la Alameda de Hércules. Las dos hermanas fueron matriculadas en el colegio público Padre Manjón, pues en este centro había dos maestras que eran tías del padre de Coral. En el colegio se quedaban a comer todos los días y esto aliviaba algo la situación de la familia. Coral se recuerda en esta etapa como "una niña muy lista... tanto mi hermana como yo éramos muy estudiosas, muy aplicaditas, con muchos sobresalientes...". Coral, motivada por la madre, comenzó estudios en el Conservatorio de Música (que se encontraba muy próximo al domicilio de la familia). Llegó a cursar 1º y 2º de Solfeo y 1º de piano.

Una desgracia familiar sobrevino entonces. La casa en la que vivían se desplomó repentinamente. La familia se salvó gracias a que no estaba dentro del inmueble. Los padres y las dos hijas fueron realojados en un refugio municipal, situado junto al Prado de San Sebastián. Coral relata las características de la nueva situación:

Antes había mucha gente que estaba en esas condiciones... entonces nos metieron en una habitación, una habitación muchos más chica que esto [se refiere al salón de su casa], una cosita así, o sea, eso era de unos almacenes... Eran unos almacenes muy antiguos, muy grandes, que antes era una fábrica de algo, y entonces lo cedieron al Ayuntamiento como refugio y estuvimos allí, en eso, en una habitación... una habitación que la pared no llegaba hasta arriba, o sea que... la gente desde la calle... que allí hicimos muchas amistades, yo fue donde me lo pasé, pero pipa, porque allí como... era... en plan pabellón de cárcel, vamos, una habitación, otra habitación, otra habitación, todo lo habían hecho unas paredes... claro, habían hecho una pared, o sea, todo lo que era un pasillo enorme, habían hecho un tabique y separaciones, pensando a lo mejor que tú estarías allí nada más

que quince días, veinte días.

Bueno, allí pasaban los meses, los meses, y estaríamos un año y pico o algo así, y digo que nos lo pasábamos pipa porque, claro, de haber estado muy metida en mi casa, sin salir con nadie ni conocer a nadie, allí, niños por todos lados, porque esas familias eran siempre numerosísimas, pues nosotros nos lo pasábamos allí, y lo que te decía, yo me acuerdo que no tenía, que la pared no llegaba hasta arriba, porque empezábamos a marinear y nos asomábamos por arriba y veíamos a las familias lo que nos daba la gana, vamos. Lo que pasa que tampoco tenían nada que robar, unos a otros, porque... la gente siempre... no tenían nada.

Yo creo que aquello me habrá hecho a mí... yo no sé si es que yo viva las cosas, les saque más jugo a cualquier cosa que yo tenga, que tenga valor, vamos, que le doy más valor a cada...

** Coral y su hermana fueron alentadas en los estudios por sus tías, maestras del colegio Padre Manjón. Una de ellas animó especialmente a las dos hermanas a presentarse al examen de ingreso para el Bachillerato Elemental, las matriculó y les facilitó los textos necesarios para preparar ese examen y para superar 1º de Bachillerato por libre. Coral jamás pensó que ella fuese a continuar estudiando: "Mi madre... no nos había hablado en casa jamás de que existía la universidad ni que existía el instituto, yo no sabía que existían esos edificios...".

Después de aprobar por libre el primer curso de Bachillerato, las hermanas se matricularon en el instituto Velázquez. Una parte de estos estudios coincidieron con la estancia en el refugio municipal ya referido antes. Coral evoca las dificultades que entrañaba el estudio en tan precarias condiciones:

Yo me acuerdo que entonces, ese año, estaba yo ya en el Instituto y estaba yo en el refugio. Estaba yo haciendo 2º, y estaba yo en el refugio, que me acuerdo que me ponía a estudiar allí, con una barrita de bolígrafo, porque en vez de tener el bolígrafo Bic entero, pues yo no tenía la funda... yo me acuerdo de eso porque tenía una zanja aquí... que me duró luego años... una zanja aquí, yo nada más tenía... la barrita esa del boli... vamos, años, eso es una exageración, pero que el bolígrafo eso, no sé cómo llegó a mis manos, y me hacía una zanja nada más de escribir allí por la noche... tu fíjate lo que era estudiar en un refugio, en una habitación, los cuatro de nuestra familia en una habitación, escuchando al de al lado, porque no tenías pared que te separara...

[No teníamos] ninguna intimidad, vamos, como que están los refugiados estos, pues sí... vamos, un refugio, lo que se llama un refugio. Y escuchando el griterío del de la izquierda y del de la derecha. Y ahí tú estudiabas, yo me ponía una vela... con mis apuntes, y allí estudiaba yo y hacía mis historias, vamos. Tanto mi hermana como yo.

La familia consiguió un piso de protección oficial y se mudó al barrio del Polígono de San Pablo. Coral conoció en 1967 (fecha en que comenzó el Bachillerato, con dos años de retraso respecto de la edad convencional) a Joaquín, con el que se casaría once años más tarde. La vida de Coral no se puede entender, como pondré de relieve reiteradamente a partir de aquí, sin referencia a la de Joaquín. El comienzo de las relaciones con Joaquín marca el comienzo de la segunda etapa vital de Coral.

Las dos hermanas continuaron estudiando el Bachiller en el Instituto, entre los años 1967 y 1971. La hermana de Coral abandonó los estudios en 4º de Bachiller: "se

echó novio y... [se ríe]... ya dejó de [estudiar]". Al referirse a la situación actual de su hermana, Coral dice:

Es un año mayor que yo... Ella no trabaja... ella tiene hecho también Corte y Confección, y cosas de... patronaje por ordenador, historias de esas de diseños y... pero, vamos, no lo usa, porque tampoco ella ha tenido necesidad de usarlo... y aunque ahora los ha pretendido usar sus títulos, no... cuando ella ha querido usarlos, ya no... no encuentra trabajo, porque ya, una mujer casada, con niños y demás, ya no la quieren en ningún lado...

Coral ha tenido como alumno en Segunda Etapa durante los cursos 93-94, 94-95 y 95-96 al hijo de su hermana.

Retrocediendo de nuevo a los años sesenta, hay que decir que Coral comenzó a salir con Joaquín en 1967, con doce años de edad. Coral deja claro que no ha salido con ningún otro hombre: "Yo nada más he salido con Joaquín". En 1969, dos años más tarde, comenzó a visitar la casa de Joaquín y a comer allí. Coral busca entre sus fotos (en el curso de la una de las entrevistas) y encuentra una de 1969. Aunque titubea un poco, lee la dedicatoria que le escribió Joaquín cuando ella tenía 14 años: "A la niña más bonita del mundo, que es la niña chiquita que yo quiero".

Coral se desempeñó bien durante el Bachillerato, que hizo en un instituto femenino. Su interés hacia las Matemáticas es relativamente temprano: "Yo he estado siempre definida por Matemáticas, desde chica, chica, chica, desde que yo entré en el Instituto, bueno, ya desde chica en el colegio...". Comenta que le "cayeron todos los profesores de Matemáticas más malos que había", aunque afirma que esto no parece haberle influido negativamente en su interés hacia los números. Coral se planteaba estudiar Exactas, pero como Joaquín (que iba un curso por delante de ella) comenzó Magisterio y se interesó por las posibilidades laborales que ofrecía el llamado acceso directo, Coral reconsideró en COU sus preferencias y se orientó también hacia Magisterio.

Muchas veces iba andando al instituto y con el dinero que ahorraba al no haber cogido el autobús compraba estampas para sus álbumes. Coral conserva estos álbumes (26 en total) y a veces los utiliza en clase como material didáctico, para que los alumnos consulten su contenido, relativo sobre todo a animales y plantas, aunque también posee álbumes sobre Historia.

Coral gozó durante su adolescencia de gran libertad para salir a fiestas y para realizar viajes fuera de Sevilla. "En mi casa no me habían puesto nunca, jamás, ninguna pega porque yo volviera tarde, porque fuera de excursión...". Con otras amigas del mismo curso, se iba a Cádiz durante varias días; "son viajes -dice ella- que nos organizábamos nosotras solas". Durante todo el Bachillerato Coral fue elegida delegada de curso:

Bueno, yo siempre he sido la delegada del curso, también... a mí siempre me han elegido delegada del curso... por eso te decía yo también, no sé si es porque me veían más responsable o algo, porque tenía más edad que ellos... o por las notas, o en qué se

fijaban... porque yo me acuerdo que eso... es lo mismo que hacemos ahora, una votación, y... [las delegadas] éramos las únicas que se relacionaban con los profesores, con jefe de estudios, tutor y demás...

Coral recuerda la huelga que organizaron las alumnas para conseguir que los profesores no exigieran llevar un lazo puesto para poder entrar en el aula. El instituto Velázquez exigía a las estudiantes llevar un uniforme de color gris, una camisa blanca y un lazo azul. Pero algunas veces las alumnas llegaban sin lazo:

Y tú no sabes lo que nos costó... a nosotras, pero ponernos de huelga y todo, para conseguir que nos dejaran entrar sin el lazo, porque tú llegabas allí sin el lazo, y te echaban a tu casa... no te dejaban entrar en el instituto...
Me acuerdo que eran tonterías, pero en aquella época... el conseguir las niñas reunimos y ponernos en contra del profesorado para conseguir que no nos pusieran... que el lacito fuera una cosa voluntaria...

Coral se llevaba bien con sus compañeros. Aunque considera que fue una estudiante aplicada, no se ve a sí misma como la típica empollona:

Pues, en el Instituto, yo me llevaba muy bien con los profes, y la verdad es que me llevaba bastante bien con los compañeros, porque... digo yo, que no sería la típica empollona esa... pero vamos, a lo mejor, como te lo digo yo... vas a decir que...que no, pero... que a mí, todo el mundo que me había preguntado por una explicación, o por dejarle apuntes, o por eso, se lo ofrecía, vamos... que no había, en ese aspecto... y eso, me volvían a elegir todos los años, desde 2º que entré, hasta C.O.U., era delegada de curso, siempre, todos los años... digo: lo de Alba, es... [se ríe]..., me veo...[Alba es la delegada de la tutoría de 7º a cargo de Coral, curso 93-94] reflejada en ella... y Alba tampoco se lleva mal con los niños... ¿tú ves a Alba que se lleve mal con los niños?.

Coral se ve identificada en Alba, pero también en su hija Maite, estudiante de Bachillerato:

Maite, cuando tiene exámenes, empiezan a llamar por teléfono, para preguntarle por teléfono los problemas, para que le explique, o vienen aquí, o se llevan los apuntes, se los fotocopian y los devuelven inmediatamente... Por eso dice ella: "A mí que no me llamen empollona... yo es que estudio, pero yo ayudo a todos los compañeros que me [lo] piden..."

Coral piensa que otro rasgo que la aleja del perfil de la empollona es el haber tenido pareja desde muy joven. Esto le permitió legitimarse ante una parte de sus compañeras:

Los niños que son muy empollones, no suelen tener pareja, de muy jóvenes, y como salí con Joaquín desde los doce años...
No sé si por tener pareja, ya también las que eran un poquillo más ligoncillas, te podían considerar del grupo, porque tú también ya habías ligado. Las inteligentes, porque eran inteligentes, y las que les gustaba mucho la movida de salir de excursión y demás... en mi casa no me habían puesto nunca, jamás, ninguna pega porque yo volviera tarde...

Coral tuvo una amiga íntima en el Bachillerato: Margarita. La madre de Margarita era viuda y acogió con los brazos abiertos a Coral, cuya situación familiar seguía siendo muy problemática:

La madre [de Margarita] era viuda y vivía en Pío XII... muy lejos de donde yo vivía, porque yo vivía en el Polígono [de San Pablo], o sea que éramos extremos, lo que pasa es que en Sevilla nada más había dos Institutos, o era el Murillo, o era el Velázquez... claro, en esa época... entonces, claro, pues toda la zona esa cogía... íbamos al Velázquez y... lo que te decía, que yo me iba con ella a su casa y prácticamente vivía allí... porque en mi casa, ya te digo, mi madre siempre buscando algo donde trabajar, mi padre... no trabajaba... y además le gustaba la bebida cantidad, entonces... a veces venía con ganas de... y yo no podía estudiar, porque el pisito que teníamos allí era muy chico.

Al concluir COU, e influida por el caso de Joaquín, que ya cursaba Magisterio, Coral decidió realizar estos estudios. Los llevó a cabo entre 1974 y 1977. El objetivo de Coral era conseguir trabajar pronto, intentando el acceso directo. Coral logró realizar este objetivo. Su nota media de Magisterio es 9,15. Fue la primera de su promoción y recibió el Tercer Premio Fin de Carrera, a nivel nacional (le dieron 25.000 ptas. y un diploma).

Al tratar de evocar sus vivencias de esta época, confiesa que este tema lo tiene "... borradillo del todo". Entre los aspectos negativos, recuerda las dificultades que tuvo con la profesora de Trabajos Manuales, "Anita Papeles" (así la llamaban los estudiantes) para aprobar la materia. Coral realizaba bien las tareas manuales, pero en un examen unos compañeros le llevaron una cartulina muy gruesa, y no pudo hacer bien un baúl.

Al profesor de Matemáticas lo recuerda por su orientación sexista:

El [profesor] de Matemáticas, [a] ese le gustaban las niñas guapitas... que se pronunciaran mucho [se ríe; alude al pecho] y se señalaran mucho, y... el nombre no me acuerdo, ya se me ha olvidado. Era, era extremeño, pero no me acuerdo del nombre. Bueno, y eso, en Matemáticas, pues... eso, en los exámenes, la que más le... bueno, no en los exámenes, sino la que durante todo el tiempo... eran niñas que venían con unos chalequitos muy ajustaditos [se ríe]... y por eso, y se arrimaban mucho... era a las que luego les echaba mano en los exámenes, pero así descarado, iba y les explicaba cómo era el problema, vamos, y además... con una niña que me daba mucho coraje... era la que más... la que más... se insinuaba y eso, y esa, a lo mejor hacía exámenes con un cuatro o con un cinco, y luego le ponía sobresaliente al final, pero era tan descarado que toda la gente estaba en contra de ella, o sea, lo que conseguía es que todo el mundo se pusiera en contra.

Coral también recuerda los especiales procedimientos evaluativos del profesor de Psicología:

Tenía en Psicología a un tal A., no sé si tú lo conoces... que ese era de los que decían... te hacía exámenes de un cuarto de hora, y te decía "mano derecha arriba, mano derecha arriba [Coral eleva el tono de la voz], ahora, con la mano izquierda, pasar el folio", e íbamos pasándoselos a todos los compañeros, y una vez que todos los compañeros tenían,

decía "ya", y bum, empezábamos todos a escribir, y de pronto decía "ya, mano derecha arriba"... bueno, ¿y los zurdos qué pasa? [sigue hablando, pero a causa de la risa, el relato resulta ininteligible]... y así es como funcionaba ese tal A. Y eran preguntas de estas que se corrigen en un momento, no tipo test, pero de... que tú tienes que contestar... él te dice: "¿Quién dijo la teoría no sé qué?", pum, o sea, cosas así muy rápidas, pero que iba a cogerte, ¿no?... eran preguntitas así, muy chiquititas..., el de psicología es el peor... el que menos psicología tiene...

En las clases de Música Coral se lo pasaba bien. Recuperó su iniciación musical de la infancia, interrumpida al derrumbarse su vivienda. Coral también resalta su actitud colaborativa en relación con los compañeros:

Música me gustaba mucho, porque a mí me gusta mucho cantar, y yo había estudiado cuando chica...

Quiéras que no, cuando yo empecé a estudiar Música en Magisterio, pues fue muy rápido el volver a coger la cuestión musical, vamos, aquello no tenía... y... y eso, no tuve ningún problema, me encantaba, y lo que le hacía a los compañeros es grabarle las canciones, solfeándoles, le grababa las canciones a los compañeros y demás, vamos, yo no tuve problemas... no tuve a M. U., que el era el ogro de allí... tuve a otra, pero, vamos, que tampoco... la música también me gusta mucho, no es problema...

La formación recibida era memorística y puramente teórica. Sólo la materia de Didáctica, que daba Paco Leal, ofrecía una orientación más abierta:

Con Paco Leal... nosotros hacíamos la Didáctica... pero... no sé, después de tener tantas asignaturas en las que todo era memorístico, la parte de Pedagogía, Psicología, todo eso era pura memoria, Lingüística, todo... bueno, y luego, las partes de Matemáticas, que también exigía lo suyo... pues llegábamos a la clase de él y la gente se lo... no es que se lo comieran por sopa, pero hacían lo que les daba la gana, hombre, la verdad es que yo las aprovechaba, ya te digo, que yo era muy perfeccionista, y en cualquier cosa me quería meter al máximo, pero que me daba pena a mí del trabajo que... de como era él... era Didáctica, y aparte él nunca te daba la receta de cómo se hacían las cosas, sino que quería que tú mismo fueras descubriendo las cosas, que... él nunca te daba la respuesta. Entonces, tú le hacías una pregunta, y él nunca te daba la respuesta... quería que nosotros fuéramos investigando... pero la gente, eso... pasaba del asunto y ya está, y al final, Paco era de los que te preguntaba, "bueno, ¿qué nota quieres que te ponga?", y entonces, según tu trabajo o según tus necesidades... y la gente, la verdad, es que abusaba un poco de como él era... cuando era una persona de... yo, al revés, yo considero que... de los que más valor tenían allí... vamos, yo no sé si seguirá allí...

En la etapa de Magisterio, Coral dice que no quiso ser delegada de curso (pero Joaquín sí lo fue). Su gran amiga de esta época fue Loly, compañera de curso durante los tres años de la carrera. En el hogar de Loly, Coral encontró un ambiente adecuado para poder estudiar:

Como yo en mi casa no tenía condiciones para estudiar, por eso yo siempre había buscado el irme a casa de Margarita [durante el Bachillerato], porque en mi casa no podía estudiar, desde luego. Pues Magisterio, peor todavía, porque eran más horas de estudio y en mi casa no se podía estudiar... así que... [mi amiga] se llama Loly, y yo me iba siempre a estudiar a casa de Loly. Ella tenía novio, a lo mejor ella se iba... yo también tenía novio,

claro... yo me iba a su casa y yo quería mucho al padre y a la madre y a la abuela...y ella se iba con el novio y yo seguía estudiando... y la madre me ponía la merienda, me cuidaba como si fuera... ella nada más tenía esa hija, y me cuidaba como si fuera su segunda hija. Y nada, Loly suspendía mucho, pero la madre me decía que en lugar de... bueno, yo le daba las clases particulares... incluso en el verano, por supuesto sin cobrarle ni un duro, porque era mi amiga, y... esa era mi más amiga, y con la que yo estuve siempre, siempre, siempre. Yo la verdad es que no recuerdo haber estudiado nada en mi casa. Era volver de Magisterio, irme a estudiar a su casa, y me quedaba a dormir... o sea, que yo, allí, prácticamente...

Además de dar clases gratuitas a Loly, Coral daba clases particulares, con lo cual podía disponer de algún dinero: "lo de las clases particulares era para cuatro caprichos o para una ropa... mi madre me lo dejaba entero, pero aquello tampoco era mucho".

Las prácticas de 2º de Magisterio las realizó Coral en un colegio de su barrio, el Polígono de San Pablo.

Me fui a 5º, con una profesora muy buena... fue unas prácticas que me sirvieron... Primero un tiempo de observación, y después ella me decía si yo quiero llevar adelante algún día las asignaturas y demás. Y muy bien, vamos, que me sirvió. Aparte, era un curso también... yo creo recordar que el curso era bueno... que también te permitía... y le hice, me acuerdo, estábamos dando... en Naturales estábamos dando las máquinas, las máquinas simples, lo de las poleas, las palancas... me acuerdo yo que le fabriqué a ellos palancas, poleas... para demostrarles todas las cosas estas de la... y muy bien... vamos, yo me acuerdo que esta mujer me dio muchas posibilidades, pero ella sin irse, y... que luego por las tardes preparábamos cosas las dos juntas, muy bien. Bueno, yo me acuerdo, cuando me fui... los niños, de regalos... que me dieron... fue muy bien, muy bien aquello. Eso fue en 2º, que las prácticas son más chicas... eran de un mes, o una cosa así. Y eso que está situado en una zona, que el Polígono tenía muy mal fama, y sin embargo muy bien. Muy bien por la profesora, por los niños y por todo.

El balance positivo de las prácticas de 2º contrasta con la experiencia vivida en 3º de Magisterio. Fue enviada al colegio Borbolla. "Los maestros eran viejos, pero viejos, a punto de jubilarse..., cuando tú ibas a tomarte un café, parecía que estabas en el asilo de ancianos... ¡horroroso!... yo no tengo nada en contra de los viejos, pero que si son así, más vale que los jubilen antes de tiempo". Las prácticas comenzaron con un incidente importante:

El tutor era tutor de 8º... lo que pasa es que... bueno, él, la verdad, tenía octavos, pero era tutor de uno... y... lo primero, voy allí por la mañana, total, y cuando suben los niños del recreo se había enterado que algo había pasado, pero no sabía quién lo había hecho... le habían dicho que era varón, que era un niño, y ahora pone a todos los niños de la clase en fila, y tal y como fue llegando, les fue dando dos tortas a cada uno, pero dos tortas con una violencia... que yo me quedé, vamos... pero así, puaf, puaf, de uno en uno... pero es que... bueno, me imagino que si pregunta que quién ha sido el que fuera, no se lo iba a decir, conociendo cómo era el profe, cómo se las gastaba, cualquiera decía que era [reímos los dos]... así que... digo, pues muy bien, éste me tiene que enseñar a mí muchas cosas... y, bueno, pues a diferencia de la otra profesora [de las prácticas de 2º de Magisterio], que lo organizábamos todo juntas y... muy bien... que me decía cómo le

podía dar cada cosita a los niños, la pregunta esta... los niños, cómo lo pueden entender mejor, o me decía: "como en Matemáticas ya han dado esto, pues tú puedes explicar esto en Naturales de esta manera, porque sí te lo van a entender". O sea, todo lo organizábamos muy bien por las tardes... pues éste, me dice, bueno... "yo... con estos cafres, no quiero nada", o una cosa así, así que "ten", y me soltó los libros allí de Matemáticas y de Naturales de aquel 8º; dice "que yo no pienso entrar aquí mientras no cambien de actitud..." no sé cuanto, y ya no volvió a entrar... me dejó... los libros... pero es que lo hizo extensivo a todos los demás octavos. O sea, que había tenido el problema con un 8º, pero lo hizo extensivo a los demás, y no aparecía ni en Matemáticas ni en Naturales en los tres meses que yo estuve haciendo prácticas.

Los niños eran encantadores luego, o sea, de estos niños, que lo único que pasa es que este hombre no los sabía... bueno, yo no tengo experiencia ni... hombre, pero a diferencia de como él los trataba... que eso... yo tenía miedo al principio... digo, como éste trata a los niños, que le tendrán un miedo atroz, ahora cuando yo entre... que... digo, esta gente, viendo que soy tan jovencita, que soy una mujer, que... teniendo siempre un varón...

Y luego me fue muy bien... y los chiquillos incluso cuando me despidieron, me hicieron una canción y me regalaron también cositas y demás... o sea, que después no tuve problemas.

En conjunto, al valorar la huella que le han dejado los estudios de Magisterio, Coral dice que Magisterio no le dejó mucha huella, aunque destaca tres aspectos importantes: las prácticas de 2º; las clases de Didáctica de Paco Leal; y el aprendizaje a un buen nivel de los contenidos matemáticos. En un plano más personal, Coral se refiere a algunas amistades surgidas en esta etapa:

Empezamos [Joaquín y Coral] a tener amistades con otra gente, con otras parejas que ya sí manejaban más dinero, y que salían y demás, y que tenían dinero incluso para alquilar un piso... Nos invitaban a su piso, nos dieron las llaves de su piso, para que fuéramos cuando nos diera la gana.

Durante la fase de los estudios de Magisterio, Coral vivió, junto a Joaquín, un proceso paulatino de concienciación social. Aunque el padre de Joaquín era policía nacional, el hijo manifestaba tendencias de izquierda desde muy pronto. Coral siguió la misma senda que Joaquín:

Y bueno, pues yo también [seguí las tendencias de izquierdas], será porque desde chica estoy con él... También haberme criado en un ambiente pobre y con pocos medios, mi padre siempre parado y demás... Yo iba a todas las historias estas [alude a manifestaciones y actividades reivindicativas], pero que tampoco era una cosa muy asumida por mí.

*** La tercera etapa en la vida de Coral comienza en 1977. Una vez concluidos los estudios de Magisterio, Coral consiguió (al igual que Joaquín) el acceso directo y aceptó el ofrecimiento de Anselmo Timón, director de la Escuela de Magisterio, para trabajar como docente en la escuela Alonso. Anselmo Timón fue profesor de Coral y valoró las capacidades de su alumna:

Cuando él vio que yo era una mujer que trabajaba muchísimo, pues siempre me sacaba a mí [en clase], para todas las prácticas quería que las hiciera yo. Total, que cogió muchas amistad conmigo y... cuando veía las notas... él fue el que me animó cuando terminé

Magisterio a que presentara mi expediente para el premio ese, porque él decía que no había habido nunca en Magisterio ninguno que quedara de Ciencias el primero... Y entonces él estaba un poco orgulloso, como si yo fuera creación suya...

Luego, cuando terminé Magisterio, me llamó en el verano para decirme que me iba a meter en el colegio Alonso. Entonces, bueno, eso sí se lo agradezco a él, por supuesto... que yo no sabía tanto como él pensaba...

En verano me llamó, me dijo que fuera a la playa, a su casa, que me invitaba a la playa, a pasar unos días... Yo fui un día nada más, y fui con Joaquín... Él me quería dar más amistad de lo que yo lo cogía, porque me daba corte, ¿no?, que era el director, y además toda la gente le tiene mucho miedo. O sea, hablar del Timón, era... y, claro, yo era su niña preferida, y me daba coraje que me consideraran eso...

Total, que me llamó, que fuera a la playa y que me tenía que dar una agradable noticia... Y la noticia era que le diera unos papeles que le tenía que dar de unos datos míos y demás, para mandarlos a la Delegación, para entrar a trabajar en el colegio Alonso... en septiembre [de 1977].

La vida de Coral cambió bastante. En septiembre comenzó a trabajar como profesora de Matemáticas y Ciencias Naturales en Segunda Etapa de EGB, encargándose de una tutoría de 8º curso, compuesto por 53 niñas (el colegio Alonso, aunque era público, mantenía un estatuto especial; comenzó a implantar la enseñanza mixta a finales de los años 70).

El colegio Alonso estaba muy masificado. Entre los estudiantes abundaban los hijos de profesores (de la Escuela de Magisterio, de los dos institutos cercanos y de otros centros educativos de Sevilla) y de otros profesionales:

Con los niños, la verdad es que al ser hijos de profesores la mayoría, de médicos y demás, pues la verdad es que tenían un nivel, en su casa, un nivel cultural... ya económico importa menos. o también, porque tenían muchos libros los críos.

La directora del colegio Alonso pertenecía al cuerpo de directores:

La directora era directora de oposición, y de estos directores que eran... ordeno y mando, vamos. Que era Doña Visitación. Además, había que decirle Doña Visitación. Un genio que tenía Doña Visitación... más vieja que Matusalén...

Coral quedó decepcionada del ambiente pedagógico que contempló al llegar al colegio Alonso. La orientación educativa era muy tradicional. El material de laboratorio permanecía guardado en sus maletas originales y no se usaba. Sin embargo, en este colegio Coral vivió tres cursos apasionantes: "Fue una experiencia muy buena". Coral coincidió con varios maestros jóvenes que, como ella, comenzaron su docencia en este centro educativo. Se quedaban a comer en la Escuela de Magisterio. Por la mañana daban las clases y por las tardes organizaban algunas actividades con los alumnos. Coral comenzó a vivir una experiencia educativa estimulante:

Pues, bueno, este gente ya te digo que lo pedían todo y hacían todo tipo de actividades... después, la que era de Francés, Mercedes, solicitó... pero eso quizás fue al año siguiente, bueno, eso da igual, ¿no?, solicitó un intercambio con un colegio de Francia, y nos lo concedieron, y estuvimos 15 días en París, y 15 días los niños franceses con nosotros,

muy bien. Ya te digo: que eran gente muy activa, ¿no?. El solicitar todo, el que si se podía ir de excursión... hombre, siempre que se pudiera... si era gratis, mejor, pero... con los niños hacíamos muchas obras de teatro, hicimos Taller de Psicomotricidad con los niños, excursiones hacíamos constantemente, cosa que eso fue una revolución allí, porque allí, la gente del colegio Alonso eran toda, normalmente casi todas muy mayores. Entonces, entramos nosotros, que éramos la savia nueva, y formamos un grupo aparte. Claro, nosotros no teníamos relación ni siquiera con X., que era la única que estaba en el Ciclo Superior, que era de nuestro equipo, y ella se iba con los viejos aparte, y nosotros nos reuníamos por la tarde, para organizar las cosas o para hacer los talleres estos con los niños, y ella no... o sea, que ella no participaba en nada.

Durante estos años (de 1977 a 1980), Coral participó en diferentes actividades de formación. En estas cuestiones, Coral valora la importante influencia que recibió de Agustín Luna, uno de los maestros del grupo:

Éramos cinco, y muy bien. Después... eso sí fue muy movido... Las Escuelas de Verano, que tampoco yo me había planteado, ni sabía que eso ya se estaba llevando desde años atrás. O sea, que yo no había hecho ni cursillos nunca, durante Magisterio, ni me había planteado nada de otras actividades paralelas, ni de formación... y entonces ellos, claro, ellos inmediatamente, sobre todo Agustín Luna... éste era del PC [Partido Comunista] y de Comisiones. O sea, del PC, pero de cuando el PC era... secreto y demás, vamos que era un tío muy comprometido y demás. Pues también eso, empezamos con las Escuelas de Verano, y en las Escuelas de Verano, pues como me entró la fiebre de la psicomotricidad y de la expresión corporal y todo lo relacionado con el cuerpo, pues siempre me metía en un curso de estos y otro de Matemáticas... para compensar. Y en una de las Escuelas de Verano fue cuando me entró a mí la afición por la Botánica, porque ya luego seguí, claro. A lo largo de los 18 [años] que llevo trabajando, ya lo de las Escuelas de Verano siguió adelante, menos ahora [alude a los años 90], cuando se hacen en septiembre o yo qué sé, que ahora tiene una forma muy rara y no me gustan, y además, todo pura teoría... ya no me gustan a mí las Escuelas de Verano. Por lo menos no me atraen. Antes sí. Yo he aprendido muchísimo en esas escuelas y... pero todo, de cerámica, porque, claro, cada año ya me metía en una cosa más seria.

Este quinteto de maestros jóvenes e inquietos imprimieron un enfoque más activo a la enseñanza realizada en el colegio Alonso. Incluso quisieron realizar un curso de sexualidad. Coral participó en un cursillo impartido por Paco Leal (su profesor de Didáctica) sobre sexualidad y propuso aplicarlo al aula. Pero tropezaron con el criterio de Anselmo Timón, que era el Inspector del colegio Alonso. La solicitud de los maestros fue respondida así por la directora del colegio Alonso:

En el día de la fecha recibo comunicación de D. Anselmo Timón Puig en el que me hace unas puntualizaciones sobre el cursillo de sexualidad que Vs. quieren impartir:

- "Dada la complejidad y dificultad de gran parte de los objetivos programados en dicho cursillo no me parece que puedan ser correctamente abordados por "no especialistas" en estas materias.

- "Es imprescindible el concurso de algún psicólogo, médico..., para garantizar un tratamiento científico de dichas temáticas, de forma que en ninguna ocasión resulte una mera exposición de opiniones personales al respecto".

- "En todo caso, y como manifesté oralmente a tres de los firmantes de dicha petición, debiera requerirse la colaboración de algunos especialistas en estas materias, como ya se ha hecho en otras actividades, para que sea posible la impartición de dicho cursillo".

Esta dirección ratifica el informe enviado por la Inspección y por lo tanto queda en suspenso el cursillo mientras no se tenga la colaboración de los especialistas adecuados.
Sevilla, 5 de mayo de 1980. Fdo. El director.

Por esas mismas fechas de mayo de 1980, uno de los maestros del grupo joven (que falleció al año siguiente) redactó una breve semblanza sobre Coral, a modo de carta. Su título es "Soñando en el colegio Alonso. Coral no usa calculadora". Este texto es el contrapunto de comunicaciones oficiales como la que acabo de transcribir. Dice así:

SOÑANDO EN EL COLEGIO ALONSO.

Coral no usa calculadora.

Desde hace tiempo vengo observando el talante humano y la talla espiritual de esta amiga que también realiza aquí el inmenso servicio de la educación. Y me asombra cada vez más su reto constante a la sociedad, en la lucha por un mundo mejor.

Y es que no están los tiempos para llegarse a Ceuta por calculadoras aritméticas ni buscar programaciones más o menos trasnochadas para suplir en parte el enorme vacío de realidad en la enseñanza. Los libros podrán ser más o menos rojos, las experiencias serán o no adecuadas, pero lo que no ha de faltar en el alimento diario de un educador o una educadora es la ración de realidad y realismo que ha de asimilar.

Decía un sabio de la antigüedad que de qué nos servía saber dividir un campo en partes si no lo sabíamos compartir con nuestro hermano. Esto es realmente fundamental. Aprendamos a tantear, a desarrollar lógicamente los mecanismos de las matemáticas. Pero no olvidemos el cálculo en el amor, en la camaradería. Desarrollemos nuestra comunicación y aprendamos a convivir y compartir.

Cuando Coral enseña, lo hace con la conciencia de un estímulo: la educación para la vida. Acaso se le vaya de las manos, en bien de la cultura y de la ciencia, todo un sin fin de fórmulas y cuentas, que con su juvenil maestría presentará elementalmente. Pero también encenderá en las mentes de las que aprenden un profundo deseo de conocimientos y, sobre todo, de vida compartida.

Con quinientas "Coral-educación para la vida" me conformo. Es tan fuerte este "veneno" que nadie puede destruirlo; ni con una ley que dirija o una censura que suprima. Siempre habrá alguien que no prefiera la calculadora y le guste hacer las cosas tomando como base lo que ve y observa, y lo lleve a la práctica.

Coral no utiliza calculadora. Y algunos, ya debieran venderla.

José Luis Vázquez y Vilches. Sevilla, Andalucía, 4 de Mayo de 1980.

En el ámbito personal hay que indicar que Coral se quedó embarazada. La boda entre ella y Joaquín se celebró a finales de 1977. Maite, la única hija del matrimonio, nació al año siguiente. La joven pareja contó con la colaboración de la madre de Coral, que se encargó del cuidado del bebé durante largas temporadas. Mientras tanto, Joaquín también fue nombrado profesor del colegio Alonso (aunque en la escuela de niños, por lo cual no trabajó con Coral). Joaquín permaneció en esta escuela los cursos 78-79 y 79-80. En este último curso ocurrió un incidente importante. Joaquín tenía como alumno al hijo de Anselmo Timón. El maestro citó a Timón como padre, pero éste se negó a acudir, indicándole al maestro que éste debería de acudir a su despacho en la Escuela de Magisterio. A raíz de este problema, a Joaquín no le fue renovado el nombramiento para seguir trabajando en el colegio Alonso. Al participar en la adjudicación de destinos, fue enviado a Canarias. Coral decidió ir con él, pidiendo por el llamado turno de consorte.

En agosto de 1980, Coral viajó a Canarias para alquilar una vivienda. Varias semanas más tarde lo hizo Joaquín. El matrimonio trabajó allí un solo curso, el 80-81. Se trata de la única ocasión en que han trabajado los dos en el mismo centro y, también, del único año que Coral no ha trabajado en Segunda Etapa. Tuvieron cada uno un curso de 4º de EGB. La experiencia pedagógica fue muy enriquecedora para ambos. Coral y Joaquín comían en el colegio, mientras la hija, Maite, pasaba el día en la guardería.

Y nos gustó mucho lo de 4º porque fue una experiencia tanto para Joaquín como para mí; la primera vez que dábamos Ciclo Medio y además trabajábamos juntos. Siempre lo preparábamos todo juntos... preparábamos nuestras obritas de teatro también... Y me acuerdo que hicimos el periódico escolar... Hacíamos un periódico único entre las dos clases...

Entonces, dijimos: "Mira, un cambio radical, un cambio total"... tanto de paisajes, de amigos, de todo. Y nos vino bien porque empezamos a valorar lo que había aquí [en Sevilla]. Entonces eso fue bueno.

De todas formas, y a causa de algunas reacciones negativas de los compañeros del colegio canario ante las diferentes posturas de Coral y de Joaquín en relación con una huelga, Coral decidió que no quería trabajar en el mismo centro que su marido:

Ellos [los colegas] piensan que si Joaquín piensa "a", la mujer de Joaquín tiene que opinar "a".

Yo era un poco como su sombra, ¿no?, cuando tuve la experiencia de Canarias. Entonces, jamás, yo no quería estar doblegada, que yo fuera la mujer de Joaquín... Y entonces, como quería ser Coral, pues me tenía que separar profesionalmente de él.

Al regresar de Canarias, Joaquín obtuvo destino en el colegio Bécquer, de Deba. Desde el curso 81-82, Joaquín continúa en este centro. Coral consiguió una plaza como consorte en el colegio Lope, de Deba, también durante el curso 81-82. Tuvo un 7º, que ella califica de "malo, malo". Coral nunca ha tenido alumnos tan apáticos y que odien tanto a los maestros.

Los niños eran apáticos pero es que, la verdad, es que en ese colegio es para hacerse apático... Hablando de los niños, allí me he encontrado las mayores golferías que he visto nunca en cualquier colegio... Niños... que odiaban al profesorado; pero con una cara que te ponían de odio... Esto de ponerle motes a los profesores, de ver yo cómo le levanta la silla a uno y cómo le tiran la silla al profesor. Yo esas cosas no las había visto en ningún colegio.

Coral recuerda el momento de su presentación ante el director del colegio Lope y la forma en que éste estableció un marco formalista de relaciones:

El director también era director de oposiciones, actual inspector. Cuando yo entré en el colegio, digo: "Mira que soy Coral, que vengo destinada aquí al colegio", tal y cual. Dice: ¡Ah!, Doña Coral. Pues yo soy Don J.M."

Este curso 81-82 lo pasó Coral aislada de sus compañeros. Fue encargada

de un 7º. Dio clases de Lengua, Francés, Naturales y Educación Física.

No contacté con nadie. Me quedaba a comer en el comedor del colegio. Pero que no contacté yo con nadie. La verdad es que con esta gente no coincidía yo ni en ideas de la educación, ni en ideales políticos, ni en nada con ellos...

La mayoría es un profesorado que lleva ya muchísimos años allí, definitivo. Entonces, no los mueves para nada. No los mueves para hacer ninguna actividad extra, para echar ninguna hora extra... En cuanto a religión, hay mucha gente del Opus... Aunque tú seas de Ética [se refiere a los alumnos], hay profesores que cuando entran rezan a las nueve de la mañana.

Coral tuvo que enseñar dos materias para las que no se sentía preparada : Lengua y Francés (sólo en este curso ha debido dar clases que no son de su especialidad). Para motivar las clases de Francés, preparó un material didáctico variado, que servía de apoyo del libro de texto. Además, llevó a cabo un cursillo de sexualidad con sus alumnos. Coral parece que aprendió de la experiencia frustrada del colegio Alonso: "Yo di lo de sexualidad: ya sí lo daba, ya entré en este colegio y lo di. Y no se enteró nadie, porque yo decía: si yo primero lo digo, no lo doy". Los alumnos tuvieron una reacción positiva a este curso: "Fue algo, como si nos sintiéramos cómplices un poco...". Coral afirma que en la actualidad, algunos de aquellos alumnos acuden a Puntal para matricular a sus hijos en este centro, diciéndole que no quieren que sus hijos acudan al colegio Lope.

Durante el curso 81-82, Coral y Joaquín compraron una casa en Deba. En el verano de 1982 dejaron el piso de Sevilla y se trasladaron a Deba. En septiembre de 1982, Coral comenzó a trabajar en el colegio Calderón, aunque ella hubiera preferido hacerlo en el colegio Garcilaso, que en aquellos años tenía una orientación innovadora. Así comienza la cuarta etapa de la vida de Coral, que va desde 1982 hasta el momento actual.

**** En el colegio Calderón, Coral permaneció desde 1982 a 1987, es decir, durante cinco cursos. En este colegio trabajó en el turno de tarde, al estar el colegio en desdoble. Las clases comenzaban a las 14,15 horas y terminaban cinco horas más tarde. A Coral le gustó este horario. Al parecer, ella podía aprovechar mejor el día:

Ese curso [alude al año 82-83] fue maravilloso. El horario de tarde que yo nunca lo había tenido a mí me pareció fabuloso. Yo entraba a las dos y cuarto. Nos habíamos mudado aquí en verano y entonces yo tenía toda la mañana para trabajar en la casa, que estábamos poniendo el jardín; todo eso estaba de piedra, entonces, estábamos sacando la tierra del sótano. La tierra que sacábamos del sótano... Yo me ponía a escarbar en el sótano por las mañanas, sacaba mi tierra, la iba esparciendo por ahí para poner horizontal el jardín porque eso tenía un desnivel enorme. Y yo tenía tiempo de eso, me iba al colegio y salía a las siete, o sea que como cualquier trabajador, ¿no?, incluso antes. Y ahora venía y tenía toda la tarde para preparar las cosas del colegio. Entonces, era fabuloso. Además yo me apunto a esa jornada...

El año 82-83 Coral fue tutora de 7º. Coral recuerda las buenas relaciones que entabló con aquellos alumnos, algunos de los cuales están concluyendo en la actualidad la licenciatura de Biología: "Yo es que nunca he tenido mala suerte con los cursos... No he tenido problemas con ningún niño, así, de disciplina, gordo ni historias.

Nunca".

En el curso siguiente, el 83-84, llevó a los tres cursos de 8º al viaje de fin de curso a Mallorca (los otros dos tutores no participaron en esta actividad). Este viaje fue muy problemático y Coral lo recuerda de una manera muy especial. Estuvo encargada de 90 alumnos. La acompañaron algunos padres y madres, pero o se dedicaban a vigilar y censurar a sus hijos, o se consideraban unos simples turistas en período vacacional. Desde entonces, Coral dice que no lleva a los padres ni a la playa ni a los viajes de fin de curso. Coral tuvo que discutir con los alumnos, porque ella había organizado un viaje para visitar la isla de Mallorca y los estudiantes sólo querían discoteca y playa. Coral relata los detalles de la disputa:

Pues, bueno, nos iban a hacer una recepción: unas copitas y demás. Los niños tenían que llevar el traje regional, bailarle [a los representantes del Consell Insular]... Y nada. Y a cambio nos ponían un autobús. Que cada excursión en Mallorca, se lo decía yo a los padres, venían en lista, en los hoteles, de cualquier excursión: ir a las cuevas del Drac, o ir a Formentor, o a Valldemossa. Cualquier excursión te costaba dos mil pesetas. Vamos, que eran una burrada. Y nosotros teníamos un autobús, dos autobuses en la puerta para hacer las excursiones por toda la isla. Y los niños se negaban porque ellos nada más que querían la piscina del hotel, por la noche la discoteca y claro, yo, ¿cómo los iba a levantar a las 7 ó a las 8 de la mañana para hacer una excursión si se habían quedado hasta las 5 ó las 6 en la discoteca?. Bueno, hasta las 5 ó las 6 los que se me despistaban. Yo a las dos daba la voz de alarma, para arriba, y después me enteraba que algunos se bajaban. Porque la discoteca la dejaban toda la noche y se me bajaban algunos. Total, que... Y de todas maneras los que se subían, después tú sabes que los niños ni duermen ni nada sino que se quedan en las habitaciones de unos y de otros formando cachondeo: que si contando chistes, que si hablando, y se quedan hasta las tantas. Entonces ellos no querían que yo, luego, a las 8 de la mañana los pusiera en planta para hacer la excursión del día. Así que se me pusieron un día, yo creo que fue el tercer día de estar allí. Era una semana, y al tercer día dijeron que no iban: que no, que no, que no Coral, que la excursión es para disfrutarla nosotros y que no. ¡Y con todo lo que yo he luchado para conseguir...! Mira: yo le escribí al Arzobispo de no sé qué porque me habían dicho que era un tío que tenía mucha mano para que concedieran el autobús [risas]; después le había escrito a no sé qué militar, algo de los militares para que también... O sea que toqué al Ejército, toqué a la Iglesia, a todos los cargos los toqué para que nos pusieran la historia esta. Y nos la pusieron.

Ellos lo que más querían era la piscina del hotel, no querían ni la playa. No sé qué rollo tenían de ligar con los otros colegios. Como los otros colegios sí iban para eso, para estar por allí. Que nosotros, ¿cómo nos íbamos a ir a ver Formentor?. Bueno, yo le dije: Mira la excursión yo la he trabajado. Y aquí se va a Formentor [risas] porque en el futuro os vais a acordar de que conocéis Mallorca gracias a que a mí se me puso en la cabeza... Pero todas no las hice porque los obligué a ir a Formentor y ya a la siguiente, digo: no, bueno, ya no... Pero que a mí me... Yo me sentí muy decepcionada por los niños y por el tema de los padres. ¡Hombre, yo qué sé!. ¿No?. Yo decía: Bueno, hacemos por la mañana una excursión; por la tarde tenéis tiempo, cuando volvemos, de estar una o dos horas... Y además hacemos excursiones a sitios que tenían playa. O sea, íbamos a las cuevas del Drac y eso está en Puerto Cristo; entonces estábamos varias horas en la playa y después íbamos a visitar la cueva. Pero no es que yo los iba a encerrar en un autobús ni... Pues nada. Así que...

La etapa del colegio Calderón supone el afianzamiento profesional de

Coral. En este centro, Coral realizó con sus alumnos actividades como teatro (fueron a certámenes de Utrera y El Viso), expresión corporal y el huerto escolar. La realización de estas experiencias aumentó la confianza de Coral en sus propias posibilidades docentes:

Cuando yo empecé a coger más seguridad en mí misma y considerar que sí, que valía lo que estaba haciendo era cuando ya estaba en Calderón; cuando yo llevaba ya uno o dos años. Porque cuando estaba en el colegio Alonso, será porque estaba aprendiendo, que yo era una novata... Yo no tenía muchas tablas y no me consideraba muy preparada, ¿no?. Pero ahora sí que... Cuando estaba ya en Calderón, me consideraba que tenía mucha fuerza. Mucha fuerza con los niños. Entonces, decir en Calderón Coral era... Sí, es verdad. Que yo cogí una confianza porque, ¡hombre!, te llegaban noticias, ¿no?; en el barrio...

Y entonces digo: pues mira el lote de trabajar que yo me estoy dando, pues sí vale, porque está dejando huella en los alumnos, en los padres.

Entonces, todo eso, pues parece que me fue dando a mí, no sé, mucha seguridad y... Que no me importaba ya trabajar sola. Porque yo también me acostumbré que en los comienzos fueron en el colegio Alonso con los profesores estos; y muy bien, todos juntos...

Pero ya después, sin embargo, pues en Calderón, aunque fuera... La mayor parte de los años que yo estuve en Calderón yo los trabajé por la tarde porque teníamos el desdoble, pero no me importaba trabajar sola. O sea, yo el hecho ese de decir: si estoy sola no voy a hacerlo, no... Que no me ha achicado a mí nunca, vamos. Yo he tirado para adelante, he hecho todo lo que se me ha ocurrido...

Se me apuntaban gente [a mis iniciativas]. O sea que si, por ejemplo, yo decía: "voy hacer el huerto escolar, ¿quién quiere participar?". Pero yo ya se lo tenía que dar el huerto preparado, la parcelita preparada..

Yo me llevaba bien con todo el mundo, ¿no?. Porque como yo funcionaba independiente... Yo no tenía con nadie nada. Ni con los de la mañana ni con los de por la tarde ni nada. Yo iba trabajando por mi cuenta.

Coral se trasladó a Puntal en 1987, junto a varios maestros más (José, Jaime, Luis, Francisco, A.P., C.L. y L.). Estos hechos ya los he relatado en el capítulo sobre el centro educativo. La etapa de Puntal supone la consolidación de la línea de trabajo ensayada por Coral en el colegio Calderón. Aunque no ha trabajado en equipo con José, el otro profesor definitivo de la Segunda Etapa en Puntal, Coral dice que ella y José coinciden en muchas cuestiones:

Pero vamos, que podríamos trabajar algo [juntos]... Que yo sí veo a José para... Que tiene mucho valor, vamos... Que él me puede aportar cosas a mí, lo mismo que yo le puedo aportar a él. Que podemos trabajar en equipo muy bien porque en cuanto a experiencia tiene la misma que yo de años... Y ganas creo que también. El estilo de dar las clases. Yo creo que en el trato con los niños yo creo que somos iguales... Entonces, que creo que sí, que podíamos haber trabajado juntos y que, a lo mejor, podemos si seguimos juntos.

En la etapa de Puntal, como ya he comentado en un capítulo anterior, Coral ha estado cuatro años como directora. Ella considera su aceptación del cargo de directora como un momento decisivo en su evolución personal. Se siente muy orgullosa de esta fase en la dirección y de los logros que ha conseguido. Uno de estos se refiere a la alta participación de su colegio en diferentes actividades pedagógicas, culturales y deportivas organizadas por el Ayuntamiento de Deba. En una cinta de video que contiene la grabación de una emisión de la televisión de Deba se puede contemplar la Gala del Deporte 1993. En

esta celebración realizada con motivo de la entrega de los trofeos concedidos por el Patronato Municipal de Deportes, Puntal fue declarado el mejor centro de enseñanza de la localidad en cuanto a la promoción deportiva en el ámbito escolar, "por ser -dice el presentador del acto- uno de los colegios donde se practican más modalidades deportivas". Coral considera un éxito su gestión al frente de Puntal. "Sobre todo aquí [en Puntal], yo me he sentido profesionalmente muy realizada. Principalmente me lo han hecho ver los alumnos y los padres de alumnos. Si es por parte del profesorado, no. Nunca he tenido un reconocimiento así...". Coral siente por su centro el cariño que una madre experimenta ante su hijo: "Hombre, yo cuando digo que soy de El Puntal, se me llena la boca de El Puntal. Es como si lo hubiera parido". Ella siente el colegio como una entidad muy unida:

Somos muy individualistas [los maestros], cada uno trabaja mucho, pero en su clase. Pero para mí, mi idea de colegio es que además de trabajar en la clase, que trabajaras por el colegio, para que tu colegio tuviera un nombre, los niños estuvieran, en general, muy contentos todos. Que fuéramos una familia y que todos fuéramos a una... Me gustaría que fuéramos una gran familia.

En 1991 a Coral le editaron un libro sobre una propuesta didáctica de itinerarios botánicos de los jardines de Deba. Este trabajo lo elaboró Coral en el verano de 1988 y comenzó a aplicarlo en las clases de Naturales en el curso 88-89. Las ilustraciones del libro fueron realizadas por otro maestro de Puntal, Francisco, en el verano de 1991. En mayo de 1989, Coral fue ponente de un cursillo sobre itinerarios botánicos organizado por el Centro de Profesores. A raíz de la celebración de esta actividad, se formó un Seminario de Botánica, de cuya coordinación se encargó Coral.

La presentación del libro de Coral y Francisco (autora e ilustrador, respectivamente) se realizó en la televisión local de Deba. Posteriormente, Coral ha aparecido en varios programas de la televisión de Deba (la propia maestra me ha facilitado una cinta de video con todas sus intervenciones grabadas). En uno de los programas, el presentador entrevista, en el colegio Puntal, a los alumnos de 8º de hace varios cursos, al regresar del viaje de fin de curso. Los estudiantes (entre los cuales aparece Maite, la hija de Coral) describen las actividades desarrolladas durante una semana en ambientes naturales del norte de España. En el video, el presentador interroga a varios alumnos y alumnas sobre su futuro. Maite afirma que le gustaría estudiar Pediatría o la especialidad de Preescolar de Magisterio (aunque en la actualidad, la hija de Coral parece haber reconsiderado sus opciones, puesto que está decidida a cursar Exactas, la carrera que la madre siempre ha deseado realizar).

En otras ocasiones, Coral ha participado en debates educativos de la televisión de Deba. En 1992 intervino en un programa sobre salidas profesionales y orientación tutorial y profesional. Dos años más tarde (mientras yo realizaba el trabajo de campo en Puntal), tomó parte en un programa sobre educación sexual. En otra ocasión intervino en un programa dedicado a los "Protagonistas de nuestro pueblo". El entrevistador la interrogó durante un buen rato sobre algunos rasgos personales y sobre su forma de pensar.

Para completar el perfil vital de Coral, voy a tratar sus puntos de vista sobre

algunas cuestiones importantes. Comenzaré con el tema del tiempo, que Coral dedica preferentemente al colegio:

Bueno, a lo que más le dedico es al colegio, aunque ahora le dedico un poco menos de lo que le dedicaba antes, pues le estaba dedicando cada vez más, y he tenido que empezar a dar un poco marcha atrás... Al dejar la dirección [en 1993], yo misma me quise forzar a no venir tanto al colegio. Porque yo venía, además de mi horario de cinco horas, venía todas las tardes y hasta los sábados y los domingos si hacía falta. Y en verano también, a regar y todo eso. Entonces, al colegio es a lo que le sigo dedicando más tiempo, pero menos que antes...

Los fines de semana los dedico a la limpieza, salvo algún fin de semana que nos vamos al campo.

Si tú me preguntas que a qué me gustaría a mí dedicarle más tiempo, serían mis ratos libres para irme al campo. O sea, los días de vacaciones, como yo los disfruto más, es yéndonos al campo...

Leer no me gusta leer. Simplemente lo que leo son libros de plantas.

Coral confiesa que le gustaría poder hacer muchas cosas en la vida. Aunque no siente miedo a la muerte, teme no poder llevar a cabo todos sus proyectos: "Como nunca tengo tiempo de hacerlas [las cosas proyectadas], necesito mucho tiempo que vivir para hacerlas. Entonces, creo que me voy a morir sin terminar de hacer lo que me propongo" (**Coral, Programa de la televisión de Deba, sin fecha**).

A pesar de esta disponibilidad hacia la escuela, Coral afirma que nunca deja de acudir a ver los partidos del voleibol del equipo de Maite, tanto si juegan en Deba como si lo hacen en otra localidad. En este último caso suele llevar en el coche a su hija y a algunas amigas de ésta.

Coral y Joaquín atribuyen mucha importancia a los viajes, tanto a los de varios días (realizados en fines de Semana y en vacaciones de Navidad o Semana Santa), como a los viajes más largos, que suelen hacer en verano. "De los dos meses [de verano], prácticamente me llevo un mes y pico fuera, a lo mejor no todo seguido, pero me llevo, a lo mejor, 20 días, vuelvo y estoy tres o cuatro, otra vez me voy... No es que viva para viajar, pero que son mis desahogos". Coral ha recorrido con Joaquín todas las comunidades autónomas españolas y ha visitado Francia, Inglaterra, Austria, Yugoslavia, Hungría, Checoslovaquia, China, Noruega, Finlandia, Suecia, Portugal y Alemania. En el verano de 1995, Coral, Jaime y Maite han pasado un mes en Estados Unidos, recorriendo algunos de los más importantes parques naturales de ese país. Coral comenta que el dinero lo suelen emplear en los viajes y en los arreglos y mejoras de la casa. "No nos ha preocupado tampoco el dinero... El sueldo tampoco es para preocuparse; con los dos sueldos tenemos bastante... Ahora es que no salimos nunca; cada vez nos encerramos más en casa".

Coral dice que ahora tiene pocos amigos. Su experiencia de la amistad íntima la remonta al Bachiller (con Margarita) y a los estudios de Magisterio (con Loly). Después, los amigos que ella y Joaquín han tenido son los amigos de Joaquín de los partidos de fútbol. "Entonces, yo me he sentido forzada a tener esas amigas; eran las novias o las mujeres de los amigos de Joaquín. Entonces, no han sido mis amigas; ha sido un poco impuesta esa amistad".

Entre sus principales mentores, recuerda a sus tías maestras (gracias a las cuales inició el Bachillerato), a Agustín Luna (su compañero del colegio Alonso) y, por encima de todos ellos, a Joaquín.

Joaquín, para mí, siempre ha sido un modelo a seguir. Ha sido siempre mi modelo. Bueno, yo era una persona... muy tímida, muy tímida, muy tímida. No lo aparento ahora... Y eso, quien me ha ayudado siempre, a superar siempre la timidez, ha sido Joaquín...

En todo..., a Joaquín siempre lo he considerado perfecto...

Con doce o trece años, era muy imperfecto, era quizás odioso. Era un tío muy creído, un niño de estos guapitos que se lo tenía muy creído... No era nada cariñoso, pero ahora ha cambiado, fue cambiando, a los pocos años, a los 17 ó 18 años se convirtió en una persona totalmente distinta. En la persona más cariñosa del mundo, más detallista del mundo. Siempre está pendiente de qué puede hacer para tenerte contenta..., para mantener siempre vivo ese..

Yo creo que el que más me ha hecho ser como soy ha sido Joaquín. Quizás sea el que me ha dado mi carácter...

La verdad, tenías que haberlo investigado a él.

Coral comparte con Joaquín un conjunto de intereses profesionales y vitales comunes. Aunque sólo han trabajado un curso en el mismo centro (en Canarias), han colaborado en una gran variedad de actividades educativas, formativas y recreativas. En muchas ocasiones, han elaborado conjuntamente material didáctico escrito y audiovisual, sobre todo en el ámbito natural y medioambiental. Hace varios años Joaquín inició los estudios de Biología, pero no pudo compatibilizar las clases en EGB con la asistencia a las prácticas de algunas asignaturas. Abandonó Biología y se matriculó en Ciencias de la Educación, carrera que realiza en la actualidad (curso 95-96). Coral aprecia la habilidad artística de Joaquín: "Yo busco siempre mucho el apoyo de Joaquín por la cuestión del dibujo y de la letra... yo dibujo muy mal y tengo una letra muy fea".

En el plano personal, Coral comenta que le hubiera gustado realizar la carrera de Exactas. Junto a las Matemáticas, otras cuestiones que le gustan mucho son el deporte y el contacto con la naturaleza. La presentación externa de Coral es muy sencilla; no suele arreglarse demasiado:

Yo tengo la misma ropa hasta que ya la tengo vieja, vieja, la tengo de años y años. Tampoco es que no me preocupe el aspecto externo, yo no quiero ir como un... Pero que no me preocupa demasiado. Voy muy informal, mi forma de vestir es muy informal. Yo no me he echado nunca, jamás, una crema en la cara.

Como mujer, Coral dice que está muy preocupada por el hecho que sus alumnas defiendan sus derechos: "Ahora soy muy reivindicativa y quiero que mis niñas, mujeres del futuro, no se dejen pisotear sus derechos, que reivindiquen sus derechos de igualdad. No que sean superiores al hombre, sino iguales".

La hija de Coral nació cuando ésta era muy joven. Coral afirma que ella y su marido se dedicaron a la pequeña: "Estuvimos muy entregados a ella, muy obsesionados con su educación. Tuvimos mucha suerte con Maite. Todo lo que tú intentabas, la niña te

respondía... Nos poníamos con ella a jugar constantemente, pero siempre teníamos presente el enseñarle".

Coral valora ante todo la sinceridad: "No soporto a nadie que me engañe, vamos, por lo menos que intente engañarme. Ya, para mí, esa persona, no... no me dice mucho" (**Coral, Programa de la televisión de Deba, sin fecha**). Coral dice que lo que más detesta es la falsedad:

Si yo descubro algo que alguien me intenta engañar, para mí, esa persona lo ha perdido todo ante mí. Y además, no me importa tener que decir la verdad, aunque por detrás vaya a recibir un perjuicio... Yo no puedo decir nunca mentiras. Me imagino que los que me conocen lo habrán detectado: soy ante todo sincera (**Coral, Programa de la Televisión de Deba, sin fecha**).

Coral contempla su trayectoria docente desde una perspectiva evolutiva y cambiante: "Yo cada año cambio, porque si no es repetir y repetir y es muy monótono, así que hay que cambiar".

12.2. ENSAYO INTERPRETATIVO. RELACIONES ENTRE VIDA PERSONAL Y VIDA PROFESIONAL EN LA HISTORIA DE CORAL.

En este epígrafe trato de retomar, en forma sintética e integradora, los principales temas ligados a la historia personal y profesional de Coral. Aunque mi perspectiva sobre este caso figura ya, a un nivel implícito, en la exposición anterior referida a los ejes cronológico y temático de la historia de Coral, en este epígrafe explícito los puntos claves de su itinerario vital. Tengo que aclarar que la interpretación que realizo la formulo sirviéndome de los instrumentos metodológicos ya comentados en el capítulo cinco y en base al conocimiento que tengo del caso, al contenido (tanto manifiesto como latente) de las entrevistas y conversaciones y a la observación del sujeto. Aunque propongo algunas reflexiones sobre la problemática personal de Coral, obviamente no trato de interpretar psicológicamente el caso.

La infancia de Coral muestra las enormes dificultades que suponen la pobreza y la escasez de recursos para la subsistencia cotidiana. La familia vivió en esa época continuos traslados. Parece que existe en la familia de Coral un doble desarraigo: el desarraigo interno, surgido en torno a las dificultades del padre para hacerse cargo de la familia; y el desarraigo externo, provocado por los traslados de domicilio y la enfermedad de la madre (que motivó el internado en un colegio religioso de Coral y de su hermana).

Coral comenta en varias ocasiones que durante mucho tiempo deseó ser un hombre y que nunca solía jugar con juguetes normalmente asignados a las niñas. Tal vez este deseo de no asumir su papel como mujer está relacionado con la difícil dinámica familiar vivida durante la infancia, en función de la cual vivía problemáticamente las consecuencias negativas para la madre de la conducta del padre. Es curioso constatar que

Coral nunca usa faldas y que detesta cocinar, aunque sabe hacerlo: "Odio la cocina. Empecé cocinando yo, pero ya el que cocina es mi marido" (**Coral, Programa de la televisión de Deba, sin fecha**).

Hay que resaltar el importante papel formativo desempeñado por la madre. Coral valora especialmente la preocupación de la madre por estimular el desarrollo de ella y de su hermana. El valor otorgado por la madre a estas actividades se desprende del hecho de que ha conservado durante más de tres décadas las tareas escritas que planteaba a sus hijas. Desde mi punto de vista, la postura de Coral de fortalecimiento de sus alumnas, para que, como dice ella, no se dejen pisotear sus derechos, probablemente hunde sus raíces en las experiencias vividas en el hogar, y no tanto en una postura adulta en relación con el feminismo o con los derechos de la mujer (de hecho, Coral en una ocasión empleó el término feminismo como el equivalente contrario a machismo, al decir, en uno de los programas de la televisión de Deba: "Porque yo, no es que quiera eliminar el machismo para que entre el feminismo en contra").

La pobreza vivida por Coral, e incluso el estado de indigencia en que se vio envuelta la familia a consecuencia del derrumbamiento de la casa que habitaban en el casco antiguo de Sevilla (según el periódico **Diario 16**, de fecha 2-1-96, en la actualidad el 10% de los inmuebles del casco antiguo sevillano presentan un estado ruinoso), han provocado en ella un fuerte sentido de valoración de las posesiones y de las posibilidades propias. Creo que el interés de Coral hacia sus alumnos y, sobre todo, hacia el itinerario que siguen después de concluir la EGB, hay que remontarlo a su infancia difícil y a su propia experiencia de haber podido estudiar por la confluencia de un conjunto de factores positivos. Entre estos factores, señalo: la positiva y favorable influencia motivadora de la madre; el encuentro de Coral (y de su hermana) con las tías maestras del colegio Padre Manjón, que fueron las figuras que posibilitaron de manera concreta el inicio de los estudios de Bachillerato (motivando a las dos hermanas, facilitando los textos, realizando las matrículas, sugiriendo la conveniencia de realizar el examen para obtener beca, etc.). Para Coral, preocuparse por el destino de sus alumnos es una exigente tarea que, al menos en parte, procede de estas experiencias personales anteriores.

Coral y su hermana han vivido juntas la mayor parte de sus experiencias vitales desde la infancia temprana (sólo se llevan un año de diferencia) hasta al menos la adolescencia. Esta vivencia compartida de los avatares del crecimiento parece haber supuesto una importante influencia conformadora de la identidad de Coral. En la evocación de Coral de sus primeros doce años (edad con la que conoció a Joaquín), aparece inevitablemente la figura de la hermana. Ambas asistían a los mismos colegios, participaban en los mismos teatros, vivieron unidas el período del internado en el colegio religioso y estudiaron en el mismo Instituto los cuatro primeros cursos del Bachillerato. Después, los destinos de las dos hermanas comienzan a separarse. La hermana dejó de estudiar y Coral siguió haciéndolo. Además, ambas iniciaron casi por las mismas fechas relaciones con sus respectivos novios.

Esta experiencia de la amistad, que Coral vivió con su hermana, se prolongó después, en el Bachillerato y en Magisterio, con dos chicas: Margarita y Loly,

respectivamente. Así pues, la hermana y estas dos personas parecen haber constituido las experiencias más significativas de la amistad en la infancia, adolescencia y juventud de Coral. Una vez concluidos los estudios de Magisterio, Coral no parece haber tenido amigas (ni amigos) del tipo de las referidas anteriormente. Con el paso de los años y con la dedicación cada vez mayor de Coral a su trabajo, ésta no ha consolidado las amistades iniciadas en los primeros años de docencia.

Los años de la adolescencia, durante los cuales inicia los estudios de Bachillerato, están marcados por la progresiva autonomía de Coral y por el alejamiento del hogar. Al apartarse de la casa propia, Coral buscaba lugares más acogedores donde poder estudiar con tranquilidad. La casa de la madre de su amiga Margarita, la casa de los padres de Joaquín y la casa de los padres de su amiga Loly desempeñarán una función importante en el desarrollo de Coral. La autonomía de Coral se evidencia en su disponibilidad para viajar con las amigas fuera de Sevilla poco después de iniciado el Bachillerato y en el comienzo de sus salidas con Joaquín (a los doce años).

El afianzamiento de la independencia propia corre parejo en Coral a su alta motivación y dedicación hacia el estudio, que parecen estar unidas al elevado autoconcepto forjado a lo largo de la infancia. Cuando Coral se refiere a ella misma (y a su hermana), destaca que eran niñas aplicadas, estudiosas y de muy buenas notas. Para Coral, el esfuerzo personal es algo decisivo. Gracias a su esfuerzo, ha podido mejorar su situación y ayudar de manera decisiva a sus estudiantes. Para Coral, la dedicación intensa al estudio es compatible con una conducta cooperativa y altruista hacia los compañeros. Durante el Bachillerato, Coral fue delegada de curso todos los años. En este contexto vivió una de sus primeras experiencias de oposición colectiva a la institución (se trata de la reivindicación de las alumnas para suprimir la obligatoriedad de llevar un lazo en el cuello, como parte del uniforme exigido).

El deseo de independizarse cuanto antes fue uno de los elementos que inclinaron a Coral a seguir los pasos de Joaquín (que inició Magisterio un año antes que ella), abandonando la idea inicial de estudiar Exactas. A partir de aquí, y hasta el momento actual, los destinos de Coral y de Joaquín se cruzan inexorablemente. No es posible comprender a uno sin referencia al otro. Pero este tema lo comentaré más adelante.

Los estudios de Magisterio parecen haber dejado poca huella en Coral. De hecho, de esta época recuerda sobre todo anécdotas y situaciones muy concretas. Durante estos años, Coral daba clases particulares. Este hecho pone de relieve la capacidad de iniciativa de Coral, forjada en parte a raíz de su conducta de ayuda académica hacia sus amigas y compañeras. La experiencia obtenida en las clases particulares posiblemente ha ayudado a Coral a adquirir una mejor capacidad para explicar los contenidos de las materias que enseña.

Las prácticas de enseñanza han supuesto una doble y contrapuesta aproximación de Coral al mundo real de la enseñanza. Las prácticas de 2º de Magisterio fueron muy positivas. Coral incluso fabricó material didáctico de Física (poleas y palancas) para ilustrar ante los alumnos los conceptos estudiados. En las prácticas de 3º, Coral

conoció un ambiente educativo tradicional que ella aborrece profundamente. A pesar de todo, ella dice que con los alumnos le fue bien. Este rasgo de la capacidad de relación positiva y no conflictiva con los estudiantes, que caracteriza el itinerario docente de Coral, parece estar ya presente en Magisterio.

El autoconcepto positivo de Coral se afianza a lo largo de los años de Magisterio. Tanto ella como Joaquín obtuvieron el acceso directo. Coral tuvo de nota media 9,15. El premio que recibió representó para ella (más por su significación que por la dotación económica) un reconocimiento a sus esfuerzos. Para Coral es importante que los demás reconozcan el trabajo que ella desarrolla. Este premio cumple esta función.

Para poder disponer de otro punto de vista sobre la Escuela de Magisterio en los años 70 he entrevistado a Paco Leal, que fue profesor de Didáctica de Coral y que actualmente continúa como profesor. Paco Leal recuerda el ambiente de la Escuela como muy tradicional, con una orientación católica evidente. Paco Leal fue PNN (Profesor no Numerario). Al recordar su situación de aquellas fechas, se refiere a la represión que existía hacia los PNN's, que sólo cesó cuando se realizaron las llamadas pruebas de idoneidad para alcanzar una plaza en propiedad (entre las anécdotas que recuerda Leal y que evidencian el tono autoritario de aquellos años destaca la referencia a uno de los antiguos directores de la Escuela, que se rompió varios dedos de una mano al golpear fuertemente sobre la mesa en una reunión de profesores). Durante los años 70, la Escuela de Magisterio vivió un período de crecimiento, por lo cual fueron contratados nuevos profesores. Llegaron licenciados de diferentes materias. Paco Leal comenta sus propias dificultades para formarse pedagógicamente (habla incluso de que hubo de acudir al diccionario para ir distinguiendo los términos de pedagogía, didáctica y similares). Desde el inicio de su docencia, Leal ha intentado enseñar sin la presión de la nota, ofreciendo fórmulas muy abiertas de evaluación, y con una metodología activa basada en el descubrimiento. En el curso actual 95-96, Paco Leal sigue manteniendo una postura metodológica y evaluativa parecida, porque está convencido de la necesidad de ofrecer al futuro docente un ambiente pedagógico que le permita experimentar positivamente procedimientos activos de aprendizaje.

A lo largo de los últimos veinte años, Leal ha constatado que la opinión de los estudiantes de Magisterio suele ser unánimemente negativa sobre la formación teórica y cultural recibida. Los alumnos se suelen quejar de que nada de esa formación les sirve cuando llegan a los colegios para hacer las prácticas. Paco Leal se muestra muy preocupado por aportar a los estudiantes experiencias innovadoras, tanto en el ámbito del diseño curricular como en el ámbito de la vivencia real de situaciones innovadoras. Este profesor atribuye una gran importancia a la experiencia personal en la conformación de los rasgos pedagógicos del futuro docente. Por eso, está intentando plantear al comienzo del curso una primera unidad didáctica concebida en torno a la revisión crítica de las experiencias educativas vividas en la infancia y juventud. Paco Leal también se muestra muy preocupado con la calidad de las prácticas educativas que realizan sus alumnos. Por eso, junto a dos compañeros, ha intentado crear lo que él llama una red paralela de prácticas. Así, mantiene contactos con varios centros que pueden ofrecer experiencias interesantes de cara al alumnado de Magisterio. Y en estos centros realizan las prácticas

algunos de sus alumnos.

Paco Leal ha tenido a su hijo escolarizado en el colegio Alonso a finales de los años 80 (en este centro trabajó Coral los cursos 77-78, 78-79 y 79-80), porque dice que tanto su mujer como él prefieren que esté en un centro público. Pero las actitudes autoritarias del profesor del hijo llevaron a los padres a matricularlo en una cooperativa de enseñanza de orientación innovadora. Leal afirma que el colegio Alonso vivió unos años interesantes (hacia finales de los 70 y principios de los 80) cuando hubo destinado en el mismo un grupo de profesores provisionales. Al cubrirse todas las plazas por profesores definitivos, el estilo pedagógico adquirió rasgos muy tradicionales (quiero insistir aquí en que los conceptos de innovación y tradición los empleo en el sentido especificado en el capítulo quinto de la Tesis).

Paco Leal es un profesor muy comprometido con la innovación educativa, tanto en su práctica docente como en otros planos: publicaciones pedagógicas, formación permanente, diseño y desarrollo curricular. Se trata del único profesor (entre los que tuvo Coral en sus estudios) que planteó un programa no convencional para desarrollar su materia. Al igual que en los años 70, en la actualidad Paco Leal sigue llevando a cabo una función educativa heterodoxa y no convencional en un medio pedagógico que parece evolucionar a un ritmo muy lento.

La iniciación a la docencia de Coral (producida en el colegio Alonso entre 1977 y 1980) se realizó a una edad relativamente temprana (con 22 años). En el colegio Alonso Coral formó, junto con varios maestros jóvenes, un auténtico grupo de trabajo, que le permitió vivir el significado de la actividad realizada en equipo. Estos tres años suponen también el comienzo de las actividades de formación permanente, que han tenido para Coral una relevancia indiscutible. Coral conoció las Escuelas de Verano y encontró allí muchas cuestiones interesantes, que ni siquiera se había planteado en los años de Magisterio, dedicados a estudiar intensivamente, a dar clases particulares y a salir con Joaquín.

La iniciación profesional de Coral parece haberse producido de una manera positiva. Creo que hay varios factores importantes en relación con esta cuestión. Uno de ellos es el apoyo pedagógico mutuo encontrado en el ámbito de la vida de pareja. Otro factor se refiere al papel formativo y cooperativo del grupo de maestros jóvenes del colegio Alonso. Y, por último, no hay que olvidar que Coral contaba con valiosas y positivas experiencias educativas previas, como las clases particulares y las prácticas de enseñanza.

El proceso de adaptación a la actividad docente hubo de realizarlo Coral en paralelo al matrimonio y al período de embarazo y crianza de Maite, que nació en 1978. Aunque la abuela colaboró de manera permanente en el cuidado de Maite, es necesario señalar que Coral no parece haber encontrado dificultades para compaginar su papel como madre y como maestra en ningún momento de la evolución de la hija, ni siquiera en el curso que la nueva familia hubo de pasar en Canarias.

Ya he mencionado en diferentes momentos la importancia de Joaquín para comprender a Coral. Joaquín ha leído la mayor parte del material escrito que he ido facilitando, a lo largo de 1995, a su mujer para que lo revisara. En todo momento se ha mostrado conforme con mis apreciaciones sobre Coral. También me ha manifestado que el contenido de las entrevistas realizadas a Coral refleja muy fielmente la evolución que ha seguido ella. En una entrevista que mantuve con Joaquín en junio de 1995, éste me especificó que todo era correcto en las entrevistas, aunque dijo que Coral tiene una expresión oral menos fluida de lo que él creía (esto suelen pensarlo casi todas las personas que leen transcripciones).

El padre de Joaquín fue policía nacional (murió en los años 80) y, en palabras del hijo, el patriarca de su propia familia. El hijo no aceptó esta situación y discutía con el padre continuamente. Joaquín dice que la relación hacia su padre ha oscilado entre períodos de amor y de indiferencia. La evolución de Joaquín y de Coral siguen cursos paralelos desde que se conocieron en 1967 (hay que aclarar que nacieron el mismo año). A Joaquín también le hubiera gustado realizar Exactas. Después cambió su elección hacia Biología, pero finalmente, ante la perspectiva laboral que abría el acceso directo, optó por Magisterio, para poder independizarse cuanto antes (otro motivo que lo acerca a la evolución de Coral).

Al regresar de Canarias, en 1982, Joaquín obtuvo destino en el colegio Bécquer, en el cual sigue en el curso actual (95-96). En este colegio trabajó en equipo hace algunos años, cuando había en el centro profesores provisionales. Al cubrirse toda la plantilla con maestros definitivos, dice que no le ha sido posible formar un equipo de trabajo. Al igual que Coral, Joaquín ha desempeñado la dirección durante varios años (en concreto, los cursos 91-92, 92-93 y 93-94). Joaquín estudia actualmente Ciencias de la Educación. Hace varios años comenzó Biología, pero la abandonó porque las prácticas eran por la mañana y no podía asistir. En los últimos tiempos también ha participado en la Asociación de Vecinos de su barriada.

A Joaquín le hubiera gustado tener más hijos, pero él dice que Coral es muy racional y que ésta le ha ofrecido muchos argumentos para no tener más hijos. Joaquín piensa que Coral ha experimentado un proceso de maduración positivo y que ejercer la dirección de Puntal ha influido en ella de manera favorable. También cree le ha influido a él bastante. Cuando ambos discuten, Joaquín piensa que ella tiene la razón "entre el 95 y el 99% de las veces" (**Joaquín, Entrevista, 20-6-95**). Sobre el colegio y la enseñanza, Joaquín afirma: "No te puedes aburrir nunca con los niños; puedes no trabajar más horas porque no te las paguen, pero aburrirte, nunca" (**Joaquín, Entrevista, 20-6-95**).

A excepción del trabajo común con Joaquín durante un año (en Canarias), Coral no ha tenido más experiencias genuinas de trabajo en grupo que las del colegio Alonso. En diferentes ocasiones, Coral ha tanteado la posibilidad de trabajar en equipo, tanto en el colegio Calderón como, más recientemente, en Puntal. Pero no ha llegado a realizar ninguna experiencia de equipo. De todas formas, Coral ha adquirido una progresiva seguridad en sí misma que le ha permitido llevar adelante por sí misma (es decir, sin el apoyo explícito de un equipo de trabajo) diferentes experiencias docentes a lo

largo de los últimos años. Coral se describe a sí misma en sus inicios docentes como muy insegura profesionalmente, por lo cual acentuaba la importancia de los contenidos en el proceso educativo. También habla de su timidez, que ha superado poco a poco. En este proceso de superación de la timidez y de la inseguridad parecen haberle ayudado las siguientes circunstancias: el apoyo de Joaquín, el haber asumido el cargo de directora y el eco positivo que producía su actividad educativa entre los alumnos y los padres.

En relación con el trabajo de grupo, pienso que hay que señalar la concepción de Coral sobre la dedicación de tiempo a la tarea educativa. Me refiero a las dificultades que pueden suponer para otros maestros las ideas de Coral sobre "no mirar el reloj" y "echar montones de horas". Cuando Coral piensa en una labor de equipo está pensando, sobre todo, en que esto implica una dedicación cuantiosa de tiempo y, por tanto, está postulando una disponibilidad casi total hacia la escuela. Es difícil encontrar profesores que se sitúen en esta postura. Dicho de otro modo: al situar demasiado alto el listón de exigencias para la labor de equipo, es menos probable que otros colegas se interesen por realizar actividades conjuntas.

En realidad, al aludir al trabajo de equipo, Coral está pensando sobre todo en actividades curriculares específicas de formato horario reducido, talleres, huerto, fiestas y salidas escolares; y no tanto en un planteamiento conjunto de las materias curricularmente más relevantes (Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales). Su idea del trabajo conjunto está vinculada a una concepción activista, en el sentido restringido de la expresión. Desde mi punto de vista, este rasgo de la actividad constante caracteriza la vida de Coral, que suele comentar que siempre tiene que estar haciendo algo (por ejemplo, declara que no se suele limitar a ver la televisión, sino que realiza esta tarea mientras a la vez hace alguna otra cosa compatible con la visión de la pequeña pantalla).

La consolidación profesional de Coral se inició en los años que pasó en el colegio Calderón y se ha completado en Puntal. Como hitos más significativos de este itinerario, además del ya mencionado de la dirección, hay que citar: su participación en 1989 como ponente en un curso del Centro de Profesores, del cual surgiría un Seminario de Botánica, cuya coordinación corrió a cargo de Coral; la publicación en 1991 de un libro sobre árboles y plantas de los jardines de Deba; y la enorme popularidad de que goza Coral entre el alumnado de Puntal en general, y no sólo entre los alumnos de su tutoría.

En el caso de Coral se produce un ajuste entre las metas propugnadas y los resultados conseguidos. Este encaje entre unas y otros se produce, entre otros motivos, a causa de la fuerte implicación de Coral en las tareas profesionales, hacia las cuales se muestra disponible de manera permanente (sobre todo en el período en que ha sido directora). Esta dedicación docente se evidencia en la actividad del aula, que suele preparar con detenimiento. El dominio de la actividad de clase se hace patente en que prescinde por completo de los libros de texto y en su capacidad para crear, adaptar y usar un material didáctico variado y motivador. También se pone de relieve la dedicación en el ámbito de la formación permanente, puesto que ha participado en numerosos cursos, proyectos de trabajo y seminarios permanentes.

Coral ha podido realizar muchas de estas tareas, entre otras razones, debido a su aprovechamiento del tiempo. Esta cuestión se refleja en su trabajo docente en el aula. En los últimos cinco o diez minutos de una sesión de clase normal, Coral puede intentar realizar una o dos tareas que aparentemente podría parecer que requieren un tiempo mucho mayor.

Una de las principales limitaciones que creo ver en Coral está relacionada con su falta de interés hacia la lectura (sólo lee libros sobre plantas y algunas obras de ciencia ficción). Desde mi punto de vista, las posibilidades docentes de Coral podrían ampliarse considerablemente si utilizara la lectura como una herramienta para perfeccionar su trabajo docente. Por otra parte, el hecho de que el trabajo de Coral normalmente discorra ajeno a la lectura prueba de modo convincente el carácter experiencial y vivencial de sus planteamientos educativos.

Coral parece haber conseguido la consolidación de su desarrollo profesional y se siente muy satisfecha tanto de su propio trabajo docente como de los resultados que éste produce en sus alumnos y en el entorno social inmediato. Para lograr todo esto, Coral se ha implicado fuertemente en los ámbitos personal y profesional. En la dedicación intensa a su profesión (asumiendo no sólo tareas docentes, sino también extradocentes), Coral ha encontrado una forma de sentirse realizada a sí misma, de ayudar a los alumnos y de disfrutar de la valoración social y pública que despierta su talante profesional. Todo esto lo ha llevado a cabo en función de un ideal de elevada autoexigencia. Al concentrar sus esfuerzos de manera preponderante en torno a su trabajo, Coral ha debido descuidar otras cuestiones vitales importantes, como la amistad. Al no disponer de tiempo para los amigos, Coral afirma que poco a poco sus alumnos han ido convirtiéndose en sus amigos. De hecho, Coral parece identificarse no tanto con figuras de su pasado, sino con algunas de sus alumnas y con su propia hija.

Coral, pues, ha construido su propio mundo en torno a su trabajo. Pero, a la vez, ha logrado un equilibrio entre ese trabajo, el ámbito familiar y otros variados intereses. Se trata de un equilibrio difícil, pero ella parece saber mantenerlo día a día.

13. CONCLUSIONES.¡Error! Marcador no definido.

En este capítulo final de conclusiones ofrezco una síntesis de los principales resultados a los que he llegado en la investigación. Mis reflexiones se refieren tanto a los resultados más importantes como al propio proceso metodológico y a las implicaciones, consecuencias y sugerencias que se pueden extraer de este trabajo. No planteo una mera enumeración de resultados, sino más bien una discusión crítica y reflexiva sobre los contenidos y los procesos de la praxis investigadora vivida. Aunque este capítulo no equivale a los apéndices metodológicos tan usuales en la tradición cualitativa antropológica, sociológica y pedagógica, no renuncio a la presentación de un cierto **balance reflexivo** sobre la tarea desarrollada (como ejemplos de apéndices metodológicos, cf. Elbaz, 1983, 159-171 y Clandinin, 1986, 164-182). Al comenzar este capítulo me propongo ofrecer una visión equilibrada de las luces y las sombras que he encontrado en los métodos cualitativos. Pienso que esta **actitud autovigilante y crítica** es imprescindible, aunque resulte difícil de conseguir cuando uno ha pasado más de dos años pensando en las mismas cuestiones desde unas determinadas coordenadas teóricas y

metodológicas. En todo caso, me gustaría no caer en los peligros de considerar los temas que he investigado y los métodos que he usado como una especie de panacea que puede curar todos los males pedagógicos. Desde mi punto de vista, hemos de mantenernos alertas ante la posible **fetichización** y **dogmatización** de los métodos cualitativos (cf. Pujadas, 1992, 46).

Antes de entrar de lleno en el desarrollo del capítulo, debo aclarar que los epígrafes 8.4. y 10.4. contienen una síntesis crítica sobre los hallazgos más relevantes en relación con la actividad educativa de Jaime y Coral, y que los epígrafes 11.2. y 12.2. tratan los resultados relativos a la historia de vida personal y profesional de los dos maestros referidos. En esos epígrafes se pueden encontrar algunas respuestas a los interrogantes planteados a partir de los propósitos básicos de mi investigación.

Los **propósitos básicos iniciales** de este estudio (ver capítulo cinco) fueron el estudio de estas cinco cuestiones: **a)** la teoría y la práctica de los dos maestros; **b)** la actividad del aula, en sí misma y en el contexto del centro; **c)** la evolución del colegio Puntal; **d)** los procesos de innovación educativa; y **e)** la aplicación del método biográfico a la vida personal y profesional de los dos profesores. A continuación voy a realizar una reflexión crítica sobre algunas de las temáticas más significativas que se desprenden de los casos estudiados. Posteriormente, comentaré algunos asuntos referidos al proceso metodológico llevado a cabo.

CONCLUSIONES EN TORNO AL ESTUDIO DE CASOS ETNOGRÁFICO.

Los casos de Jaime y Coral representan, más allá de la singularidad de cada uno de los dos sujetos, un determinado perfil de profesorado. Se trata, en primer lugar, de docentes que tienen en torno a dos décadas de experiencia escolar, es decir, que se encuentran en la mitad del camino de su itinerario profesional. No he tratado, pues, ni de maestros principiantes (y que, por tanto, estarían conformando o adaptando su identidad docente) ni de maestros que estén en los tramos finales de su vida laboral. En segundo lugar, en ambos casos mantienen una perspectiva personal y profesional (con contenidos y procesos diferentes en cada sujeto) relativamente definida, estable y pautada. En tercer lugar, los dos responden al patrón de una carrera estructurada (en el sentido de Abercombrie et al., 1984, 41-42); en este sentido, ambos poseen un empleo estable de carácter funcional y se encuentran en esta situación desde su juventud. En cuarto lugar, tanto Jaime como Coral responden al perfil de maestros que han desarrollado la totalidad de sus carreras (al menos hasta ahora) de manera continuada en la docencia directa con alumnos. Me parece importante explicitar estos rasgos de los dos maestros con los que he trabajado para dejar claramente establecida la posible influencia de algunas de estas características en los resultados hallados. Así, por ejemplo, Goodson (1984, 51) se refiere a las diferencias encontradas en una investigación entre un maestro de 25 años y otro de 34, atribuyéndolas a los distintos estadios evolutivos y de desarrollo de ambos docentes.

A partir de los estudios de casos etnográficos que he realizado creo que

puedo llegar a conclusiones que suponen una línea de continuidad respecto a los trabajos pioneros sobre los profesores de autoras como Elbaz (1983) y Clandinin (1986). El conocimiento práctico que manejan Jaime y Coral tiene una base fundamentalmente **experiencial y personal**. La teoría que mantienen y la práctica que desarrollan se apoyan en la experiencia propia y en la biografía personal. Esto ocurre tanto en el caso de Coral, que ha cursado Magisterio, como en el caso de Jaime, que no ha tenido formación pedagógica inicial.

En este sentido, el presente estudio puede considerarse que forma parte de una corriente de investigación que intenta ampliar, complejizar y **contextualizar** (en diferentes registros: sociales, culturales, personales, ideológicos, etc.) las visiones más convencionales, restrictivas y "pedagogistas" sobre el profesorado.

A mi juicio, para poder entender las teorías y las prácticas educativas y escolares de los profesores hay que realizar, paradójicamente, un necesario **rodeo** por los vericuetos de la sociedad, la cultura, la personalidad y la biografía. Si prescindimos de estas importantes claves, me temo que no haremos más que rozar la capa más superficial y menos significativa dentro de la cual se esconde el verdadero sentido que los profesores dan a su actividad cotidiana.

La comprensión de la teoría y de la práctica docentes sólo puede llevarse a efecto desde un marco **multidimensional y multirreferencial** (sobre la multirreferencialidad, cf. Farzard y Lapassade, 1993, 10-11), que ponga de relieve la complejidad de la tarea docente.

Los datos más relevantes producidos en el presente estudio apoyan las **concepciones dialécticas sobre la relación entre los sujetos y las estructuras sociales** (para no reiterar los argumentos expuestos en la parte primera de la Tesis remito, entre otros textos posibles, a: Berger y Luckmann, 1966; y Sartre, 1960). Rechazando tanto el sociologismo como el psicologismo, esta investigación ha pretendido dar cuenta del modo en que dos maestros construyen socialmente su propia realidad, en función de sus recursos personales y en el marco limitativo de un conjunto de objetivaciones sociales (como por ejemplo: los contextos sociales, económicos e históricos; la estructura, características y normas del sistema educativo; el ámbito organizativo y normativo inherente al centro escolar; las características, la edad y los antecedentes de todo tipo de los estudiantes; la etapa, el nivel y la especialidad educativos; etc.). Las condiciones objetivas configuran un escenario de referencia, pero los sujetos dotan de sentido ese escenario a través de sus actividades cotidianas. He pretendido mostrar, a través de los dos casos estudiados, que los sujetos construyen universos diferentes que sólo son inteligibles en términos del significado que dichos universos entrañan para sus propios creadores.

Desde esta perspectiva creo que se puede comprender mejor el alcance de la tarea de **resistencia** (en el sentido de Woods, 1994) que llevan a cabo los dos maestros (y, más en general, una parte de los docentes de Puntal) para poder ofrecer una enseñanza de calidad a los estudiantes. Se trata de maestros y maestras que han asumido un fuerte compromiso en relación con la innovación educativa y que intentan desarrollar una

enseñanza que, en muchos sentidos, supone ir en contra de las tendencias convencionales, de las rutinas consagradas por el tiempo, de las actitudes victimistas y de la desimplicación que caracterizan a una buena parte del colectivo docente.

Según mi criterio, los datos acumulados en este estudio indican la manifiesta insuficiencia de las teorías de la reproducción a la hora de explicar las funciones de los profesores en los sistemas educativos actuales, así como el papel activo que pueden desempeñar los docentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (cf. Escámez, 1980; Giroux, 1988).

Uno de los resultados más relevantes de esta investigación se refiere al carácter **individualista** de los planteamientos educativos de los maestros de Primaria y EGB de Puntal, al menos en lo que se refiere a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la actividad escolar cotidiana (no me refiero a eventos extraordinarios, como fiestas, salidas o programas educativos propuestos por agentes externos).

Las **dificultades para el trabajo en equipo** parecen muy numerosas y la evolución de los casos de Jaime y de Coral nos lo demuestran de manera clara. Los maestros de Puntal han vivido experiencias de trabajo en grupo, pero durante períodos muy limitados de tiempo. Esto parece coincidir con los resultados de otras investigaciones y con las impresiones que me han comunicado numerosos docentes de muy diversas características a lo largo de los últimos años.

Una de las cuestiones sobre las que esta investigación puede aportar ideas sugerentes se refiere a la **relación entre la teoría y la práctica** (sobre esta temática, cf. Carr y Kemmis, 1987; Elliott, 1989, 100; Elliott, 1991, 63-66; Clandinin, 1986, 167-171). En los dos casos analizados, la teoría educativa mantenida no depende de un conjunto de racionalizaciones formuladas de manera propositiva. Por el contrario, la teoría educativa de Jaime y Coral está profundamente enraizada en sus vivencias personales y profesionales. La teoría está entretejida en la misma malla que la práctica. En realidad, ambas son dos dimensiones de una misma estructura: por un lado, se trata de valores de carácter global, suposiciones, criterios, normas de procedimiento, etc; por otro lado, se trata de actividades desarrolladas en el aula y en el centro escolar que implican un uso continuo y problemático de los conocimientos mantenidos, la mayor parte de los cuales, a su vez, son generados en situaciones variadas de la vida personal y social, en la práctica escolar propia, en la observación de situaciones escolares, en el contraste de opiniones con los colegas, en las actividades de formación inicial y permanente, y, en fin, en la rememoración de sucesos escolares importantes que dejan una profunda huella en los docentes.

Al igual que en otros estudios, como los de Zabalza (1988) y Arnaus (1993, 467-486), en los casos que he analizado se evidencia el **carácter dilemático, conflictivo y contradictorio** que tiene para los maestros su tarea docente, tanto en un plano explícito como en un plano implícito. La enseñanza constituye una actividad en la que los profesores deben hacer frente a requerimientos múltiples y muchas veces opuestos entre sí. La aspiración de los maestros a una relaciones armoniosas y horizontales con los estudiantes choca con la necesidad de mantener el orden en un colectivo numeroso, cuyos

intereses y necesidades no suelen coincidir con las propuestas que formulan los docentes. Los ideales educativos propugnados por los profesores han de traducirse en un proyecto educativo y en una praxis cotidiana; entre aquellos ideales y esta praxis en muchas ocasiones media una gran distancia, que los educadores tienden a reducir con diferentes estrategias. En suma, los dilemas acompañan a los profesores de manera continua en su tarea profesional y son constitutivos de la propia actividad educativa, que normalmente entraña la posibilidad de optar entre caminos alternativos.

En relación con los **procesos de innovación educativa**, es evidente que resulta más fácil llevar a cabo la innovación de manera individual que colectivamente. En algunos casos, los maestros de Puntal han conocido las experiencias innovadoras de algunos colegas del centro a través de vías indirectas. Por ejemplo, Coral supo una experiencia llevada a cabo por Francisco y A.P. sobre enseñanza sin libros de texto a través de su hija Maite, que era alumna de Francisco.

Otro rasgo importante de la innovación es que suele realizarse de manera parcial y en torno a determinadas materias o áreas del aprendizaje. En términos generales, la innovación afecta en mayor medida a los contenidos curriculares no convencionales (por ejemplo, programas educativos propuestos por agentes externos) y a las materias de menor importancia académica. En este sentido, resulta más difícil la aplicación de metodologías innovadoras en campos como la enseñanza de la lengua o de las matemáticas. Esta dificultad tal vez se puede explicar, en parte, por razones sociológicas, dado que estas materias han tenido un elevado grado de prestigio y han desempeñado un importante papel dentro de los procesos de diferenciación social.

Por otra parte, la innovación que llevan a cabo los maestros está en función de una determinada estructura de pensamiento y de creencias, cuyos contenidos son relativamente estables (al menos entre los maestros de Puntal). Los proyectos que acometen los docentes se incardinan en esa estructura conceptual previa y se desarrollan, modifican, evalúan y abandonan en función de las estructuras cognitivas desarrolladas a lo largo de la vida personal y profesional.

CONCLUSIONES EN TORNO AL ESTUDIO DE CASOS BIOGRÁFICO.

El estudio de la vida personal, en los términos en que he tratado de plantearlo en los capítulos 11 y 12, considero que revela de decisiva importancia de los referentes subjetivos e individuales de cara a la comprensión de la forma en que los profesores sienten, piensan y actúan en torno a la educación y la escuela.

Los dos casos observados muestran de una manera enormemente ilustrativa cómo el conocimiento que manejan los docentes, sus actitudes educativas básicas y sus formas de proceder en el aula y en otras actividades profesionales desarrolladas fuera del aula, proceden básicamente de la historia personal, y ello en un doble sentido: hunden sus raíces en los acontecimientos y hechos vividos (por ejemplo, la escasez de recursos

económicos, la formación educativa en un internado religioso, etc.) y, también, dependen de la manera subjetiva en que cada persona ha ido construyendo (en los ámbitos afectivo, cognitivo e interpersonal) su propia realidad (esto se evidencia, por ejemplo, en las diferentes concepciones en torno al tiempo mantenidas por los dos docentes).

Se está produciendo un importante giro en la investigación educativa, en el sentido de incorporar la temática biográfica como un referente importante en el estudio de los profesores (sobre este tema, remito al último epígrafe del capítulo 4). En el contexto español, mencionaré tres ejemplos. El primero se refiere al estudio de casos de García Jiménez (1991) sobre la teoría y la práctica de la evaluación de un profesor de Segunda Etapa. García Jiménez (1991, 229-243) afirma que el propio desarrollo de su estudio fue imponiendo la conveniencia de un enfoque holístico para poder comprender adecuadamente el problema de la evaluación. Por ello, el autor, cuyo punto de partida era la evaluación, llega al final de su trabajo al tratamiento de la evolución biográfica del sujeto. El segundo ejemplo es el de Arnaus (1993, 456-466), que parte de autoras como Elbaz (1983) y Clandinin (1986), pero que concluye en la necesidad de articular la comprensión de los docentes en torno a un triple eje: la vida profesional, la práctica docente y el contexto educativo. El tercer ejemplo es el trabajo reciente de González Sanmamed (1994), que presenta un estudio de casos sobre las prácticas de enseñanza de dos estudiantes de Magisterio. La autora analiza la evolución biográfica de los dos sujetos y discute su influencia en las concepciones educativas que mantienen.

La historia propia se realiza por parte de cada sujeto en cuestión de manera personal y única, pero en un marco ineludiblemente interpersonal y social. En este sentido, me parecen importantes las aportaciones de Sartre (1960), ya comentadas, que reelaboran críticamente las propuestas derivadas del pensamiento marxista.

Entre las cuestiones más decisivas del estudio de casos biográfico realizado destaco las **implicaciones pedagógicas del proceso de constitución del sujeto humano**. En este sentido estimo que los dos casos comentados aportan elementos sugerentes para una discusión crítica no sólo de cara a conceptos más clásicos, como por ejemplo los problemas relativos a la socialización, sino también en torno a temáticas menos tratadas y más novedosas dentro de las ciencias sociales, como el asunto ya referido de la constitución del sujeto. Uno de los problemas claves que aparecen en este debate tiene que ver con la huella que dejan en las personas las experiencias educativas y escolares vividas. En ocasiones, los profesores tienden a atribuirse para sí mismos la razón del éxito (académico, laboral o social) de sus alumnos, sobre todo de los más brillantes. Recuerdo ahora una significativa frase de Coral, que al hablar de su profesor Anselmo Timón, afirmó: "Y entonces él estaba un poco orgulloso, como si yo fuera creación suya" (**Coral, Anexo 4**). Aquí encuentro resumido uno de los ejes del debate sobre la influencia de la escolarización en la constitución del sujeto. Probablemente, para Timón Coral era un producto de sus afanes y una muestra palpable de su tarea docente. Pero Coral está pensando que la estudiante que ella fue hace dos décadas logró determinados objetivos por sí misma, por su esfuerzo y dedicación.

Otra cuestión que se desprende del estudio biográfico llevado a cabo tiene

que ver con el problema de la **identidad** (cf. Berger y Luckmann, 1966, 216ss.) y del **self** (cf. Elbaz, 1983, 46-50 y 153-154). En los dos casos se evidencia la importancia del **autoconcepto** así como del concepto que los demás tienen del propio sujeto. En el estudio, me ha parecido que existen suficientes datos para relacionar la **identidad personal** mantenida por los profesores con la manera en que desarrollan la actividad educativa. Se trata de un terreno poco explorado que precisa de una mayor profundización. Pienso que es un reto que la investigación educativa ha de afrontar. La indagación de la identidad personal y su relación con la docencia ha sido tratada sobre todo desde la perspectiva de la patología docente (cf. Esteve, 1984; Esteve, 1987; Abraham, 1984; Abraham, 1984a; Abraham, 1984b), pero parece (lo digo con cautela, por tratarse de un campo que no he rastreado en profundidad) que no ha sido abordada desde una óptica más genérica. Esta temática puede resultar de interés no sólo para la investigación de carácter básico, sino también para las propuestas de intervención y formación de los profesores, dado que el fortalecimiento de la identidad personal podría estar relacionado con el afianzamiento profesional y con la mejora de la enseñanza desarrollada por los maestros. Por último, creo que en estas cuestiones se hace preciso el trabajo conjunto de pedagogos y psicólogos, puesto que se trata de una temática que se sitúa en el punto de intersección de las disciplinas pedagógicas y psicológicas.

CONCLUSIONES EN TORNO AL PROCESO METODOLÓGICO.

A continuación, desarrollo algunas reflexiones en torno al proceso vivido en Puntal. Los estudios de casos etnográficos me han permitido el acercamiento a la realidad cotidiana de un centro educativo (Puntal), de dos maestros de ese colegio (Jaime y Coral) y de la vida de las aulas en las que estos han ejercido su labor. Personalmente, esto ha constituido una experiencia muy rica y estimulante, una auténtica praxis, en el sentido que Gadamer (1986) otorga a este término. En un plano más general, creo que resulta muy conveniente **acercarse al estudio de los profesores desde la propia praxis educativa de éstos**, y no meramente a través de vías indirectas, entre las cuales incluyo los enfoques centrados exclusivamente en cuestionarios y entrevistas de contenido precodificado.

La observación de la tarea docente resulta muy compleja, y ello en varios ámbitos:

a) en el **ámbito metodológico**, porque la necesidad de captar la vida del aula conlleva una observación abierta y problematizadora, cuya dinámica y contenidos están sujetos a las características específicas del contexto y a otros factores diversos.

b) en el **ámbito de los propósitos u objetivos de la investigación** (yo he preferido en este trabajo el término propósitos, por su carácter más amplio), dado que el acceso a los escenarios escolares naturales amplía el rango de problemas que pueden ser objeto de indagación, así como la complejidad de las relaciones que un factor dado (por ejemplo, el rendimiento de los estudiantes) mantiene con otros elementos del escenario en cuestión.

c) en el **ámbito de la implicación personal del investigador**, puesto que al tratar de conocer mejor una actividad tan característicamente social como la educativa, el investigador ha de tratar con una intrincada problemática interpersonal, ideológica y axiológica, que constantemente remite no sólo a las creencias del observador, sino también a su mundo experiencial y a sus angustias personales, sociales y educativas (cf. Devereux, 1967).

La observación de la vida del aula es, pues, una empresa de enorme complejidad que entraña evidentes riesgos, sobre todo cuando, como en mi caso, es la primera vez que se acomete de una manera sistemática y continuada. Pero, en contrapartida, los beneficios que resultan de esta observación son cuantiosos y, desde mi punto de vista, compensan con creces las dificultades ya mencionadas. Por eso, me alinee junto a los autores que propugnan la combinación de las entrevistas con la observación de los sujetos o grupos estudiados.

Uno de los objetivos que me marqué inicialmente era que los participantes en el estudio tuvieran su propia voz. Para ello, he tratado de presentar en primer lugar las propias categorías y concepciones de los sujetos, y sólo en un segundo momento mis interpretaciones. La perspectiva adoptada en este trabajo, pues, es la de los sujetos, mediada por la actividad perceptiva, cognitiva e interpretativa del investigador. Además, he querido reflejar voces múltiples, y no sólo las de los profesores (ver, por ejemplo: cap. 5; epígrafes 8.1., 8.2., 10.1 y 10.2.). Además, en los cuatro primeros Anexos ofrezco la transcripción íntegra de las entrevistas que he mantenido con Jaime y Coral, para que el lector pueda disponer de los materiales textuales sobre los que he construido la descripción e interpretación de los casos analizados.

En los casos estudiados (es decir, las tutorías de Jaime y de Coral, a lo largo de todo el año 1994), la actividad escolar se ha modificado en muy escasa medida como consecuencia de la observación llevada a cabo. En el caso del aula de Jaime, el propio maestro ha señalado que ha notado alguna influencia derivada de mi presencia (en el sentido de que el maestro ha reñido menos a los alumnos). En el caso de Coral, la maestra no percibe variaciones apreciables entre la situación antes de mi llegada y durante mi estancia. Desde mi punto de vista, en ambos casos la dinámica cotidiana no ha variado de una manera substancial.

Esto ha ocurrido así en razón de tres factores. Uno de ellos tiene que ver con el alto grado de estructuración de las dos aulas. Inicié mi presencia en el centro al comienzo del segundo trimestre del curso, es decir, en un momento en que ya se habían creado y negociado los rasgos principales de la cultura de cada una de las dos aulas, en las cuales existía una situación ya consolidada, tanto para el docente como para los alumnos (sobre las diferencias de consolidación cultural en las aulas, cf. Rivas, 1992, 315ss.). Es decir, existía a mi llegada un ambiente de clase definido y relativamente pautado, estructurado a lo largo de la experiencia educativa anterior. En el caso de Jaime, se trataba del quinto curso escolar consecutivo que daba clase al mismo grupo de alumnos. En el caso de Coral, la maestra ya había tratado con sus alumnos un año completo, durante el curso escolar anterior.

El segundo factor que ha posibilitado el que no se hayan producido modificaciones importantes en el aula tiene que ver con el proceso de investigación llevado a cabo. Como uno de mis propósitos principales era observar y comprender la actividad educativa, consideré que esto se podría hacer mejor si ésta seguía su curso cotidiano. En algunas ocasiones me planteé la posibilidad de sugerir a los dos maestros procedimientos didácticos alternativos o cambios en los contenidos, la metodología y la evaluación. Iniciar esta actividad de colaboración pedagógica con los profesores hubiera sido plenamente legítimo, pero creo que nos habría llevado a otra dinámica educativa diferente de la que ha resultado finalmente retratada en los capítulos de las partes tercera y cuarta de la Tesis (como ejemplo de investigación interpretativa enfocada desde la perspectiva de la colaboración con el docente, cf. Arnaus, 1993).

Así pues, he debido manejar mi propio rol de manera que fuese lo suficientemente cercano a los participantes como para que pudiese integrarme de manera plena en su mundo, pero por otra parte manteniéndome en mi posición de observador y no en el papel de asesor o formador de los docentes. Se trata de una praxis difícil y exigente, que requiere actitudes de autovigilancia y de introspección. Personalmente creo que he podido llevar a cabo esta tarea de manera satisfactoria. En esto han podido influir dos cuestiones: a) mi experiencia previa del medio escolar y mi conocimiento de algunos maestros y de la propia localidad en que he investigado; b) la inexistencia de una demanda formativa o asesora explícita por parte de los dos profesores.

En relación con el problema de la demanda (sobre esta temática cf. la importante aportación de López Górriz, 1994), he de decir que la investigación surge como una demanda explícita del investigador. Los dos maestros no han formulado a lo largo del trabajo de campo ninguna demanda de carácter explícito, aunque han mostrado una disponibilidad total para ayudarme en mis tareas (para realizar entrevistas, suministrar documentos, anticipar datos sobre actividades previstas, facilitar información sobre la dinámica cotidiana del aula, etc.). Las situaciones en función de las cuales interactúan en el campo los docentes y el investigador son muy diferentes. Los maestros desarrollan su tarea cotidiana y lo hacen en su propio medio natural. Suelen estar escasos de tiempo y para ellos los fenómenos educativos forman parte de una vivencia que experimentan de manera implicativa y conformada históricamente. Por otra parte, el investigador dispone (al menos ante los ojos de los profesores) de "todo el tiempo del mundo", puesto que acude al campo para hablar, preguntar, escribir y deambular por el aula y por el centro. Sus intereses están guiados por los propósitos formulados inicialmente en su proyecto de investigación y por la evolución ulterior de los mismos a lo largo del proceso. Además, la tarea de investigación está relacionada con dos actividades básicas (la lectura de literatura pedagógica y la escritura) que los maestros (al menos la mayoría de los que he conocido en Puntal) no suelen realizar de manera frecuente.

Un problema relacionado con mi demanda se refiere al escaso de grado de concreción con que he podido informar a los maestros sobre los contenidos de la investigación, en la medida en que se trataba de un diseño de carácter abierto, que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En particular, esta cuestión ha afectado sobre todo al

estudio de casos biográfico, que para mí representaba un esfuerzo tentativo y sobre el cual podía ofrecer una información poco concreta y detallada. Al final de las entrevistas sobre historia de vida, Coral comentaba sobre este punto:

Ayer [alude al 30-1-95] me preguntó Joaquín: "Pero en concreto, ¿cómo es lo de la investigación de Pepe?". Digo: "Mira, a mí no me preguntes, porque... lo mismo me pregunta que... eso, que si me gusta limpiar el polvo, que lo mismo me pregunta que...". Digo es que no sé, la investigación de Pepe en concreto, pues no sé cómo será al final, es que... no sé, muy exhaustiva y tocando todos los aspectos de... de nosotros, ¿no?. Hombre yo me imagino que de detalles que yo te digo sacarás una cosa general. Porque tú no vas a decir que si limpio el polvo los fines de semana (**Coral, Anexo 4**).

En relación con la participación de los profesores en las investigaciones realizadas por agentes externos al centro escolar, hay que señalar que las perspectivas de los docentes no tienen por qué ser convergentes con las perspectivas de los investigadores, excepto en los casos en que se planteen proyectos de colaboración conjunta en torno a la mejora de la práctica educativa. Aunque mi estudio no ha tenido este enfoque, hay que resaltar las experiencias realizadas para llevar a cabo proyectos colaborativos entre maestros e investigadores (cf. Cryns & Johnston, 1993; Feldman, 1993; Vicente, 1993; Koerner, 1992). De todas formas, la colaboración entre investigadores y participantes parece tropezar con enormes dificultades. Una de ellas es la falta de tiempo, como se pone de relieve repetidamente en el intento de Arnaus (1993) de colaborar con una profesora de catalán de Segunda Etapa de EGB. Por su parte, López Górriz se refiere a los problemas relacionados con la implicación de los participantes:

Se nos han presentado distinto tipo de dificultades a la hora de generar un proceso que permitiera al práctico pasar de práctico a práctico investigador. De este modo, cuando se expuso el proyecto se plantearon [las participantes] compartir ciertas responsabilidades investigadoras en el grupo, a nivel de observaciones en las aulas de las compañeras, de las transcripciones de las sesiones, de cierto nivel de análisis a partir de las mismas, de una posible producción conjunta escrita, etc.
La realidad ha sido que ninguna de estas tareas investigadoras asumió el colectivo (López Górriz, 1994, 750).

Entre los investigadores educativos, existe una creciente preocupación hacia los temas de la participación de los maestros en la investigación y hacia el problema de la democratización del proceso investigativo (cf. Mehan, 1979, 204-207; Elbaz, 1983, 168-169; Zeichner y Gore, 1990, 342). Esta sensibilidad en relación con la cooperación entre observador y docente es uno de los rasgos más destacables de los modelos críticos y radicales de investigación educativa, que ponen el énfasis en la crítica de las relaciones de poder y de desigualdad presentes tanto en los enfoques positivistas como en una parte importante de los estudios de corte interpretativo (cf. Carr y Kemmis, 1986). En particular, creo que hay que reseñar las aportaciones procedentes de la investigación-acción participativa, sobre las cuales puede consultarse el importante trabajo de Lucio-Villegas (1991).

Por lo que respecta al trabajo que he llevado a cabo en Puntal, debo decir que he tratado de mantener una relación horizontal no sólo con Jaime y Coral, sino

también con los demás participantes, incluyendo a las madres y a los alumnos. He tratado de evitar los sesgos derivados de una supuesta jerarquía de credibilidad, mediante la cual se otorgaría mayor relevancia y legitimidad a las opiniones procedentes de los miembros situados en los puestos superiores de la institución (en el caso de las escuelas, los profesores y, sobre todo, el equipo directivo).

Por otra parte, como no se trataba de establecer un determinado perfil de los profesores de Puntal ni de evaluar la calidad pedagógica de la docencia ni tampoco de comparar los dos casos analizados, he procurado mantenerme fiel a estos criterios, que fueron planteados en las negociaciones iniciales entre el investigador y los docentes de Puntal. En este aspecto, he coincidido con el criterio de Clandinin (1986, 181), que rechazó explícitamente la posibilidad de evaluar o comparar a las dos maestras con las que trabajó.

Desde el punto de vista ético, en mis relaciones con Jaime y Coral he pretendido actuar con honestidad, ofreciendo mis propias opiniones e interpretaciones, pero solicitando a la vez la contrastación de las mismas por parte de los participantes. Esta tarea la han asumido Jaime y Coral de una manera bastante natural. En mi opinión, ni se han distanciado de la investigación (por ejemplo, con actitudes de indiferencia o de recelo) ni se han involucrado de manera intensa (por ejemplo, manteniendo una intensa curiosidad por los resultados o sugiriendo la reorientación de algún aspecto del proceso investigador).

Las consecuencias del proceso etnográfico que he llevado a cabo en Puntal aún no pueden anticiparse. Aunque varias personas han leído ya el cap. 6 (sobre el centro), todavía no se ha producido el proceso reflexivo que, de manera implícita o explícita, acarreará la difusión de la investigación en el ámbito del colegio y la previsible discusión posterior de los profesores (y de otros participantes, como las madres de la A.P.A.) con el investigador. Por otra parte, los análisis y las interpretaciones que he desarrollado en torno a la práctica educativa y a la historia de vida de Jaime y de Coral pueden ser un elemento que favorezca la reflexión de estos maestros sobre su vida personal y profesional, pero esto va a depender del propio contenido del presente informe, del talante con que los maestros lo lean y de la propia actitud que mantengan en relación con la mejora profesional.

El procedimiento etnográfico y cualitativo puede resultar de gran utilidad para los maestros a la hora de examinar críticamente su propia realidad escolar. Según Martínez Rodríguez (1990c), el uso de la etnografía por parte de los docentes favorece:

- * El conocimiento de los procesos de pensamiento de los alumnos.
- * La explicitación de mecanismos ocultos (curriculum oculto, pedagogía invisible)(cf. Bernstein, 1975).
- * La creación de una actitud más crítica y reflexiva en la realización de trabajos.
- * El distanciamiento metódico del profesor de su realidad más inmediata.
- * Y, por último, la autoformación y la formación en grupo.

En opinión de Erickson et al. (1980, 54), "la investigación de campo, lo mismo como **cuerpo de conocimientos** sobre los procesos de enseñanza... que como **conjunto de estrategias de investigación**, puede ser usada por los que participan en las

tareas educativas de diferentes formas". Por su parte, Arnaus(1993, 486-495) plantea que el cambio y la transformación de la enseñanza han de partir de la comprensión de la vida profesional docente, estimulando la reflexión sobre la propia práctica y la superación del individualismo característico de la cultura de los profesores. Los cambios en la enseñanza sólo pueden llevarse a término si son asumidos y decididos por los profesores, puesto que son ellos los que han de responsabilizarse de las consecuencias que acarrear esos cambios.

Esta discusión nos conduce al tema de los profesores como investigadores y a los enfoques reflexivos y reconstructivos de la formación docente (sobre estos tópicos, remito al capítulo tres, para no reiterar las referencias bibliográficas pertinentes). Erickson (1986) recuerda las diferencias entre la profesión docente y otras profesiones:

A los docentes de las escuelas... no se les exige, como parte de su trabajo, que reflexionen sobre su propia práctica, que profundicen sus conceptos sobre la misma, ni que comuniquen sus ideas a otros... No se dispone de tiempo ni de un público institucionalizado para dicha reflexión...

No sucede lo mismo, en igual medida, respecto de otras profesiones. En el caso de los médicos y los abogados, e incluso de algunas profesiones no elitistas y más similares a la enseñanza, como la asistencia social, es un asunto de rutina que el profesional caracterice su propia práctica, tanto con fines de una investigación básica como de la evaluación de sus servicios...

Para que la enseñanza primaria y secundaria alcance su mayoría de edad como profesión..., los docentes deben asumir la responsabilidad adulta de investigar su propia práctica en forma sistemática y crítica mediante los métodos apropiados (Erickson, 1986, 292).

El dispositivo etnográfico que he empleado en Puntal creo que puede adaptarse a las características y peculiaridades de las necesidades formativas de los docentes. Esto exige un proceso de traducción o reconversión de la metodología cualitativa al contexto profesional y escolar de los maestros. Una de las cuestiones más urgentes en este ámbito se refiere a la publicación de obras básicas para uso de los maestros en sus pequeños proyectos de investigación. Se han publicado pocos textos que resulten adecuados para los maestros y, además, algunos de ellos reflejan realidades y ejemplos foráneos. Esta es una de las tareas y uno de los retos que me parece relevante intentar acometer, en colaboración con otros colegas, en un futuro inmediato. Por otra parte, para esta tarea de elaboración de propuestas de investigación **para** y **con** los docentes, parece muy conveniente la convergencia de los enfoques interpretativo y crítico.

Entre las **limitaciones** que encuentro en mi estudio, señalo las que me parecen más relevantes. Una de ellas tiene que ver con el propio enfoque cualitativo. Al primarse el estudio de los contextos enfatizando los aspectos singulares, únicos y no repetibles de éstos, pienso que se limita de manera considerable la utilidad de la aproximación cualitativa en el ámbito específicamente pedagógico. Desde mi punto de vista, para que la investigación de corte etnográfico resulte un instrumento provechoso para los maestros, es conveniente ir más allá de la mera recreación de los particulares escenarios estudiados, aportando sugerencias para la mejora de la calidad de la enseñanza. Estas sugerencias podrían ser generadas de manera inductiva desde el propio análisis de contextos educativos concretos. Aunque no he orientado mi investigación por estos

derroteros, mi experiencia en Puntal me indica la conveniencia de explorar en el futuro estas cuestiones, cuya fuente de inspiración procede de las aportaciones de Elliott (1991, 142-160) y de mi convicción de que posturas "singularistas" como la de Pérez Gómez (1983, 1992) son insuficientes. Para que la etnografía resulte un instrumento útil en manos de los formadores y de los maestros parece razonable pensar que debe ofrecerles algunas propuestas (aunque sean muy abiertas) sobre modos interesantes, motivadores y actuales de intervención educativa. En este asunto, más que ofrecer una solución, lo que pretendo es plantear (y, por consiguiente, plantearme a mí mismo) una problemática compleja y de difícil articulación.

Es usual que los informes cualitativos contengan una autorreflexión final del investigador en la cual se planteen los aspectos positivos y negativos del estudio en cuestión. En mi caso, como se trata de una Tesis Doctoral y, por tanto, de un trabajo que debe ser sometido a la valoración pública del correspondiente Tribunal, creo que no procede que yo realice un balance pormenorizado de los posibles aciertos y defectos de mi trabajo. De todas formas, quiero señalar dos cuestiones. La primera se refiere a la amplitud de los propósitos iniciales. Al pretender abordar un amplio abanico de temáticas educativas, he conseguido (o, al menos, pretendido) situar en una perspectiva dialéctica y relacional las cuestiones tratadas (éste era uno de mis principales criterios en las fases iniciales de preparación del trabajo de campo). Pero, por otra parte, la consecuencia negativa de este proyecto ha sido que inevitablemente, a medida que avanzaba el desarrollo de la investigación, he debido concentrarme en la profundización de algunas temáticas y en la mención menos profunda de otras. La segunda cuestión consiste en que el estudio refleja en una forma probablemente incompleta la comprensión en términos sociales y culturales de los casos estudiados (y me refiero tanto a Puntal en su conjunto como a Jaime y Coral). En este sentido, he encontrado dificultades para, sin forzar el sentido de los datos disponibles, realizar una interpretación cultural (en el sentido de Wolcott, 1985) de los casos ya aludidos. Por otra parte, esta tarea hubiera requerido la observación y la recogida de datos intensiva del vecindario y del medio local en donde se sitúa Puntal. De aquí deduzco la conveniencia de plantear proyectos de investigación en equipo para poder documentar de una manera más completa los diferentes aspectos implicados en la doble comprensión (es decir, en términos socioculturales e individuales) de las actividades educativas.

IMPLICACIONES DE ESTE ESTUDIO.

El trabajo que me dispongo a concluir tiene a mi juicio **implicaciones** en varias direcciones:

* En la **reconsideración viva, no cosificada ni reduccionista, de la vida escolar** y, en especial, de la vida docente.

* En el ámbito de la **formación inicial**, que precisa de una importante modernización y reorientación. Este estudio, al igual que otros muchos (cf. por ejemplo el reciente trabajo de González Sanmamed, 1994), sugiere una reconsideración de los

curricula y de las prácticas de enseñanza de las Escuelas de Magisterio (y también de los Cursos de Aptitud Pedagógica). Dado que el conocimiento que los maestros manejan tiene un carácter experiencial, práctico, contextual y no sistemático, parece conveniente que los conocimientos psicopedagógicos, culturales y disciplinares trabajados en Magisterio intenten plantearse en formatos no academicistas. Como requisitos para estos planteamientos más abiertos, creo que es necesario disminuir el número de estudiantes por profesor, favorecer el trabajo de equipo entre los formadores de los maestros e impulsar una fuerte renovación institucional de los centros de formación de maestros. Por otra parte, las prácticas deberían de favorecer la adquisición de recursos instrumentales, didácticos y metodológicos para enfrentar mejor las cambiantes situaciones escolares que encontrarán en su trabajo los futuros docentes. También es importante que los estudiantes en prácticas puedan acudir a las aulas de los profesores más competentes, de manera que éstos puedan ayudarles a desarrollar una pedagogía activa y dinámica. Aunque resulta un problema de difícil solución, estas cuestiones deberían de abordarse en un plano institucional y no depender de iniciativas personales (a esta cuestión se refiere Paco Leal, que fue profesor de Coral en la Escuela de Magisterio y que continúa su docencia en esta institución; ver Anexo nº 6). Creo que la lectura de informes de investigación como éste (y como otros realizados en nuestro contexto; cf. Arnaus, 1993; García Jiménez, 1991; González Sanmamed, 1994) puede constituir una importante fuente de reflexión y de inspiración para los formadores de maestros y de profesores.

* **En la formación permanente y el desarrollo profesional docente.** Para asesorar, formar y ayudar a los profesores ha de tenerse en cuenta la diversidad de perspectivas personales y profesionales que existe tras la aparente homogeneidad de los participantes en cualquier actividad formativa. Por otra parte, los problemas ligados a la práctica escolar, y a los dilemas, necesidades y expectativas que ésta plantea, deben constituirse en el núcleo fundamental de las actividades de formación y desarrollo profesional. Las actividades formativas deberían tener una relativa continuidad, de manera que favorezcan la profundización del profesor en uno o varios aspectos de su trabajo y de sus propios intereses. Además, estas actividades deberían estar relacionadas de manera directa con cuestiones educativas y escolares, de modo que se favorezca la máxima transferencia posible de los nuevos aprendizajes al marco escolar propio del docente. Otro rasgo que habría de favorecerse es el referido a las actividades y a los proyectos de equipo. El caso de Puntal revela lo que ya han puesto de manifiesto otros estudios: el escaso nivel de trabajo en grupo de los profesores, sobre todo en relación con los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje.

ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE NUEVOS ESTUDIOS.

A partir de la experiencia llevada a cabo en Puntal, se me ocurren algunas **sugerencias para nuevos estudios:**

* Investigaciones sobre la vida del aula en diferentes ciclos y etapas educativos, comparando las diferencias y similitudes entre las diferentes clases (sobre la comparación de contextos escolares, cf. Mehan, 1979, 199-204).

* Seguimiento longitudinal de la evolución de los maestros de Puntal a lo largo de los próximos años.

* Estudio del profesorado innovador de Deba, analizando la evolución del mismo y las diferentes estrategias de adaptación (en el sentido de Lacey, 1993) en función de la especialidad, la etapa educativa en que imparte docencia, el centro en que trabaja y otros factores importantes.

* Contraste entre los maestros innovadores y los docentes de orientación tradicional. Este trabajo permitiría definir de manera fundamentada e inductiva (en el sentido de Glaser y Strauss, 1967) los polos oposicionales de enseñanza innovadora/enseñanza tradicional.

* Estudio comparativo entre maestros noveles (por ejemplo, con menos de 5 años de experiencia), maestros veteranos (por ejemplo, entre 15 y 25 años de experiencia) y maestros en la fase final de su carrera (por ejemplo, más de 35 años de experiencia).

* Investigación sobre las perspectivas con que los profesores abordan los procesos de implantación de las nuevas etapas educativas y los nuevos diseños curriculares derivados de la Reforma de la enseñanza.

* Investigación sobre la dinámica participativa en los centros escolares, tanto en el ámbito oficial como en el ámbito informal y cotidiano.

* Estudio sobre los equipos directivos y los procesos de liderazgo, organización y gestión de los colegios.

* Investigación en torno a tareas importantes que los profesores llevan a cabo en su labor docente (evaluación, selección del conocimiento escolar objeto de transmisión, uso y diseño de materiales curriculares, relaciones interpersonales en el aula, etc.).

* Sobre las historias de vida personales y profesionales de los docentes, se podrían explorar las siguientes cuestiones: a) vivencia personal e influencia de las experiencias escolares que han tenido los docentes en tanto que alumnos; b) la dinámica de las relaciones familiares infantiles y actuales y su relación con las ideas y prácticas educativas; c) el nivel y estadio del desarrollo cognitivo y moral de los profesores; d) la identidad personal y profesional y su posible relación con las ideas y prácticas educativas; e) las diferentes etapas profesionales y la búsqueda de rasgos comunes a cada una de ellas; f) las trayectorias profesionales de profesores y de profesoras, estudiando en especial la situación y las perspectivas de las mujeres docentes.

REFLEXIÓN FINAL.

La presente investigación concluye aquí, pero no se trata de algo acabado, sino más bien de un proceso abierto, y ello en un doble sentido. Para mí mismo, puesto que en el futuro tendré que llevar a cabo nuevas interpretaciones sobre la experiencia vivida, tratando de responder a las inquietantes preguntas: ¿Pero ocurrió realmente lo que yo creo que sucedió? y ¿He sabido reflejar en estas páginas el pulso vivo, contradictorio y múltiple que anima las vidas y los afanes de los participantes?). Y también se trata de un proceso abierto para los posibles y, ya a estas alturas del texto, generosos lectores, que formularán sus propias, variadas, sugerentes y personales interpretaciones, conformando un círculo que nos envuelve ineludiblemente a todos. El autor concluye aquí su relato. La voz del lector puede, pues, articular ya su visión y su juicio sobre un texto que a partir de este momento no pertenece en exclusiva ni al autor ni a los participantes.

**ANEXO N.º 1: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON JAIME
SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA (BALANCE DEL CURSO
1993/1994).**

FECHA: 12-9-94.

LUGAR: EN CASA DE JAIME; POR LA TARDE.

DURACIÓN: 60 MINUTOS.

Pepe (investigador): Estamos hablando de lo de la mesa, lo de la mesa, la situación de la mesa, ¿no?.

Jaime: Sí, que lo hago para deshacer un poco la idea de que la autoridad máxima es el maestro, y entonces pues está arrinconada como un mueble más, lo que pasa es que como tiene más medios, tiene más cajones y tiene allí las cosas del maestro, pues por eso...

P. Sí, hay que tenerla...

J. Hay que tenerla, pero vamos, que siempre la he tenido yo más o menos arrinconada y casi nunca he dicho "mi mesa" sino o "la mesa" o "la mesa grande".

P. Sí, está como un elemento más del mobiliario...

J. Del mobiliario, exactamente...

P. Del mobiliario de la clase, que hay una estantería, que hay libros y que hay otras cosas.

J. Eso es.

P. Vamos a ver..., una cosa que me interesaba ver es la opinión que tienes sobre si se ha podido modificar un poco la clase, por el hecho de que yo haya estado allí...

J. Yo creo que sí, yo creo que sí...

P. ... Tanto, tanto en la perspectiva de los alumnos como en la tuya.

J. Sí, sí, se ha modificado. A ver, verás tú... en lo, en mí, me he retenido... yo me... me he enfadado menos... ¿sabes? y en los niños también he notado un afán quizá de protagonismo al principio, de decir que yo estoy aquí, ¿eh?, y después también yo creo que ha sido la influencia positiva que han intentado mejorarse en sus manifestaciones extremas.

P. ¿Dar una imagen positiva?

J. Dar una imagen positiva. Quizá no... no sea muy acentuado esto, ¿no?, pero que ha habido algo, ¿sabes?.

P. Esto es una cosa que interesa porque siempre es una de las cosas que cuando se hace una investigación de este tipo, que uno participa más o menos en la clase, que no es ... un vídeo que se pone ahí, sino una persona que interactúa, que a veces ayuda, o que... pues entonces es interesante... no porque se piense que no va a haber influencia, sino porque es bueno saber qué tipo, ¿no?. De todas maneras, por lo menos yo he visto que en tu caso, cuando tú has tenido que reñir a gente, o castigarlos, o en algún caso ponerlos en las esquinas de pie, o lo que sea, también lo he visto, ¿no?.

J. Pero verás, es que también cuando tú no has estado... cuando tú no has estado... no es que te hubieras marchado, sino sin estar tú, pues la gente se ha portado peor... y entonces quizá, esa es la idea que tengo yo, que a lo mejor no es exacta, pero que cuando tú has estado allí ha habido más moderación.

P. Pero como yo no he estado detrás de un cristal, no lo puedo saber.

J. Exactamente... pero no es tampoco muy llamativo, ¿no?, que yo por ejemplo sé que hubiera tenido Fran o alguna gente que no se han portado muy mal contigo... o sea pero Fran hay veces en que se porta... te responde de mala manera y yo no recuerdo haberle oído ninguna respuesta fuera de tono, sino que ha sido muy pasivo, ha estado allí echando el rato, te mira, aguanta el chaparrón y hace lo que le da la gana después, ¿no?... y quizá en más gente, pues... en David también he visto una actitud muy positiva...

P. Sí...

J. Que no es que sea demasiado negativa, y entonces quizá eso mismo, pues me ha ayudado a mí, bueno pues, voy a estar moderado también yo, porque no ha habido motivos para...

P. Que ha sido una cosa de animarse mutuamente...

J. Exactamente, yo creo que nos hemos alimentado unos a otros, pero que en otros aspectos no creo que haya influido, o sea, yo noto más que quizá he reñido menos a lo mejor influido por tu presencia o porque no ha habido necesidad tampoco de reñir mucho, ¿no?.

P. Pero la idea de que tú riñes poco y eso la tenían ya los niños cuando yo llegué, ¿no?.

J. Sí, sí, sí... sí.

P. ¿Gonzalo?...

J. Gonzalo...

P. ... Gonzalo decía "nada más entrar en esta clase me di cuenta que aquí no había ninguna disciplina...", más o menos es el texto ese que decía, más o menos, ¿no? y comparaba con el colegio que él tenía del sitio de donde procedía que... bueno, llamarle por su mote al... a algún directivo, a un cargo directivo eran dos meses de no sé qué... o sea una cosa militar, ¿no?. Bueno, vamos a ver. Después yo tengo la idea de contrastar muchas de las cosas que han ido... que han ido pasando, ¿no?, o de las pautas que tú llevabas para trabajar con los niños. Bueno, una posibilidad de comentarlo es por materias, o por espacios de... esa es una posibilidad, ¿no?. Si escuchas lo de los niños, ya verás que así nosotros hablábamos, por ejemplo, bueno, pues vamos a ver en lenguaje qué es lo que veis... y después hay... o sea, una primera posibilidad, pues... comentar lenguaje, las matemáticas, que tú sobre la marcha me ibas haciendo comentarios, pues esto me gusta, o esto veo yo que soy más tradicional, o esto sé que lo hago con más... y después ya podemos comentar otros aspectos más específicos, de relaciones con los alumnos, de... pero ya verás que se van a ir mezclando un poco unos con otros. Entonces vamos a hablar un poco de las materias, de la que idea que te haces tú de cada materia, de... del uso, por ejemplo, del libro de texto... eh, eh... en cada una de las materias, ¿no?, la actitud que ves tú en los alumnos en... por ejemplo, no sé... en lenguaje. En lenguaje la estructura que tenáis era... el texto... bueno, los temas que llevabais del texto, y después, complementando eso, estaban...

J. Con las lecturas...

P. Bueno, y tú completas lo que veas que yo no he...

J. Sí, que... quizá por un poco de cobardía no me decidí a llevar una dinámica completamente abierta en Lengua, y entonces lo más cómodo fue agarrarme al libro de texto, que no me parece mal el planteamiento que hace el texto... entonces lo que he hecho es algo seguidista por completo en Matemáticas. En Matemáticas, he seguido el libro de punta a rabo, quitando quizá alguna cosita o añadiendo otra cosita. Pero el libro de matemáticas está de... Eso por la perspectiva de... mía. Después...

P. En Matemáticas, ¿no?

J. En Matemáticas.

P. Tú. una vez, me parece que me dijiste que Matemáticas era lo que más te gustaba...

J. Sí, me gusta, pero... no es que más me guste, sino como... hay momentos en que me encuentro completamente a gusto explicando Matemáticas porque hay allí un ambiente de... que la gente está relajada... porque quizá sea una disciplina que es lo que yo echo en

falta, que quizá hay... las Matemáticas reúnan en mi transmisión de conocimientos lo que yo pretendo, que la gente esté atenta porque le interesa... Habrá casos extremos que le dé igual, y gente que no necesite motivación, pero cuando yo veía a gente de la medianía para atrás, que estaban realmente, pues no voy a decir encantados ni en el paraíso, pero, bueno, que aquello pues no les aburría... y entonces, en ese aspecto, yo creo que lo que a mí me dice la enseñanza, mi idea de la enseñanza que la gente esté a gusto, sin obligar, pues yo creo que se reúne ahí, porque quizá sea... no sé, no sé explicar por qué, pero que es algo ya concreto, que no cabe di... disentir...

P. Sí, no la ambigüedad de otras cosas...

J. No entraba la ambigüedad... y hay momentos pues que me he sentido muy a gusto. Después, en Lengua, pues... no estoy yo muy satisfecho. Quizá haya yo avanzado mucho más, o sea... haya sido muy pretencioso, y a lo mejor cosas elementales en las que los niños fallan, y que me las van a pedir ahora los maestros, por ejemplo, como es una caligrafía... hay niños, por ejemplo, que tienen la letra horrorosa, y gente que tiene bastantes faltas de ortografía... en fin... ahora mismo no sé cómo está la media... pero que detalles mínimos... hay fallos, y yo quizá haya sido muy pretencioso en meterme en leer muchos libros, cuando a lo mejor a los niños no les interesa tanto el...

P. El ritmo ese...

J. El ritmo forzado, ¿sabes? Que si hubiera sido más machacón, hubiera tenido mejor... mayores resultados.

P. Yo te notaba, a final de curso, pero al final... bastante, en mayo y eso... te notaba ya muy preocupado por todo lo que era, ... el repaso... bueno, también porque acababas el ciclo y tenías como la responsabilidad de...

J. ... De darlo...

P. De dar a la Segunda Etapa lo mejor posible el curso...

J. Sí, sí...

P: Entonces, el repaso, ver las lagunas esas que quedaban, ¿no? y entonces... Después, se veía que el planteamiento como más abierto era en Experiencias, ¿no?...

J. En Experiencias...

P. A ver, ¿qué es lo que tú tratabas de hacer en Experiencias?.

J. Pues en Experiencias era eso, experimentar lo que nos rodea, eso era la base, y en función de trabajos... lo que pasa es que también es un planteamiento que quizá no llega mucho a ellos, aunque a la mayoría yo los veía bastante a gusto, ¿no? con el planteamiento...

P. Se les veía interesados...

J. Se les veía interesados, sí, pero, por otro lado, tienes lo que... la opinión sobre todo de los padres, que los padres me decían, es que no van a saber nada de historia, nada de contenidos, y eso fue lo yo les daba por apuntes, en lugar de coger un texto, pues cogíamos un mapa y yo decía los ríos son tales y tales y las montañas, y la historia, estos son los hechos más importantes, que eso pues era en unas diez o doce clases. Y con los trabajos pues me parece a mí que es una...

P. Claro, se acostumbraban a hacer un índice...

J. ... A hacer un índice, a hacer unas conclusiones, a hacer un esquema... después, pues a buscar un libro, aunque fuera copiado, pero tenían que manejar varios textos, unos se los facilitaba yo, otros pues los buscaban en su casa, ponían la bibliografía... o sea, que a mí me parece algo que es muy interesante y que ellos manejan un vocabulario de trabajo, como por ejemplo, dicen voy a buscar información o no tengo información, o saben que tiene que buscar varias fuentes, que no solamente es una única fuente, en fin, yo creo que eso es positivo y que quizá se haya transmitido aceptablemente, ¿no?. El que no trabaja le da igual, le pongas lo que le pongas, ¿no?.

P. También algo parecido en la clase de Coral se veía que ella en Matemáticas llevaba un planteamiento muy cerrado, o sea muy...

J. De texto, ¿no?...

P. No usaba mucho el texto, pero dictaba... o sea, iba explicando, después dictaba un poco los teoremas o lo que sea, y era una cosa más de establecer unos contenidos importantes y después hacer ejercicios y eso, ¿no?. En cambio en Naturales iba más en la línea de...

J. De investigar... o de buscar...

P. ... De hacer trabajos, de consultar y eso, ¿no?. Después, había, aparte de esto... son como las tres materias que te implicaban más tiempo, ¿no?...

J. Sí, más fuertes...

P. Después, estaba... los niños tenían inglés, que eso tú no estabas en esa hora allí, y... tenían música... a ver, háblame un poco de la música, a ver qué pasaba en música.

J. Pues... [se ríe]... la música que yo creo que es la primera vez que la he dado yo... y la... lo que me planteaba es que supieran un poquito el lenguaje de la música, introducirlos un poquito en el lenguaje, que supieran lo que es leerla un poquito y simplemente eso es lo que yo me planteaba, que tuvieran acceso a un instrumento facilito, que supieran distinguir un poquito las notas, y ya está... a mí me hubiera gustado también... lo que pienso hacer este año es audiciones de música, aunque sean... cosas muy llamativas, pero que tengan la

idea de otra música alternativa a la... a la rítmica, a la actual, y más o menos algo así, lo que pasa es que al principio la gente encantada con la flauta, y conforme va pasando el tiempo, pues aquello iba... iba degenerando, de manera que la mitad de la clase, pues no... era poco tiempo también...

P. Tres cuartos de hora, ¿no?...

J. Tres cuartos de hora, y lo que es que... como tú eres el maestro de todo, y estás acostumbrado, que te cuelas en Matemáticas, y te cuelas en Lengua, pues te cuelas y... entonces pues vas excluyendo poco a poco... y vamos, yo creo que ahora sí, pues si ahora es de nueve a diez, pues es de nueve a diez.

P. De todas maneras, yo lo que he observado es que muchos se dejaban la flauta...

J. ... en casa...

P. ... u olvidada, o...

J. Y algunos incluso escondida en la maleta para no sacarla... claro, ya lo dejas pasar un día, otro día me la he olvidado, solamente hubo dos o tres que se opusieron a tocar, que eran el Fran y Pablo y no sé quién más, que no querían flauta porque decían que eso... que era una tontería, ¿no?

P. Me dijo una vez Davinia, en la clase de música, "esta música parece de muertos", dice "yo [prefiero] algo más movidito", y entonces digo... bueno... Eso, porque, claro, para atraerlos a música, pues a lo mejor hace falta algo... variado, que tú piensas que esa música es la que deben de conocer algo mejor, porque lo otro ya lo tienen en la radio, en su casa...

J. En la televisión...

P. Pero, mezclando, a lo mejor...

J. Es que han llamado al timbre... [contesta una llamada].

P. Bueno, después también lo que era tu... tu actividad con niños, había... un momento, bueno unos espacios en que tú ibas a sustituir a...

J. A Manuel a Nuevas Tecnologías, y allí pues no he hecho casi nada...

P. ¿Y qué es lo que pasaba allí, en ese horario de Preescolar, qué es lo que...?.

J. En ese horario era, como Manuel tenía... secretaría, pues yo me iba, creo que eran tres horas en semana, me parece... y entonces lo único que he hecho es... pero vamos eso tenía que estar hecho, superhecho y requetehecho, lo que pasa es que era muy poco tiempo... cuando faltaba la compañera del embarazo, pues entonces se acabó, y lo que estaba haciendo era simplemente minutar las películas, haciendo un inventario y minutar las

películas, y eso es lo que está hecho, pero no está acabado.

P. Y en eso vas a seguir...

J. Y en eso voy a seguir este año.

P. Vamos a ver, otra cosa... bueno, yo tenía aquí apuntado... como varias cosas... bueno... una de ellas es que... estaba tu hijo... ¿cuántos años le has dado clase a tu hijo?

J. Cinco.

P. Cinco, ya... yo no he advertido ninguna diferencia de nada, o sea que yo... si no sé que es tu niño, no advierto que haya una diferencia ni nada, ¿no?, pero, bueno, por lo menos se te habrá ocurrido en esos años alguna reflexión de ser padre y de ser maestro...

J. Se me han ocurrido, exactamente...y bueno, en el caso de mi hijo en concreto, me parece a mí que ha sido un éxito, bajo el punto de vista mío y de él también, ¿no?.

P. ¿En qué sentido?.

J. Verás tú, porque la manera de ser de mis dos hijos... yo tenía un miedo tremendo, ¿eh?, porque entrábamos en el colegio, pues Kiko decía, la postura de Kiko es... "yo entro por la puerta principal porque soy...".

P. ¡Ah!, soy hijo del cuerpo... [risas de los dos].

J. Y mi hija... es lo contrario, no quiere saber nada de nada y si me ven con ella, pues si alguien me ve en la escuela, pues... no sea que me digan...entonces, con la postura de él, bueno desde el principio, con la madre, lo dejamos claro, yo soy allí tu maestro y aquí tu padre, y de hecho delimitamos muy bien que las relaciones con el colegio de madre es... Remedios, y yo soy maestro.

P. Sí, porque no puedes ir a protestarte a ti mismo, o...

J. O ir a protestarle a José de mi hija, y esa postura que él... lo ha asimilado, él, por ejemplo, nunca me ha dicho papá, que yo recuerde,... y tampoco maestro, esa palabra la ha evitado, y entonces ha dicho... lo que sea lo ha pedido él, o ha protestado, o ha... pero que ha comprendido la situación, y yo creo que también por los compañeros... los compañeros lo han comprendido, me parece, o sea que no han visto ellos...

P. Compañeros, te refieres...

J. Los niños, los niños... los compañeros no sé lo que pensarán.

P: Sí, sí, yo en los niños lo he visto que, incluso él te protestaba como otro... pero al nivel de los demás, o sea que si había una cosa que tú no...[ininteligible]... pues ahora os calláis,

ahora esto, ahora cambiamos de tema, o lo que sea,... pero veía que era uno más de la gente protestando...

J. Que yo no esperaba que hubiera resultado así, ¿no?, que yo hubiera tenido que actuar, él, por ejemplo, se queja de dos cosas, de que a él lo discrimino aquí, se queja la madre, ¿no?, que yo a él le riño más que a los demás y que soy partidista con las niñas, que yo a las niñas... vienen quejándose [sic] un niño y una niña, y le riño al niño y a la niña pues no le riño, o sea que soy...

P. En clase...

J. En clase.

P. ¿Y tú qué piensas de eso, porque yo también tenía anotado aquí sobre los niños, niñas...?.

J. Pues, verás tú, quizá... dé esa imagen, o sea que el resultado, después de decir, ¡concho!, pues le he reñido yo a... pero que no estoy yo en desacuerdo con que haya actuado mal... porque... a lo mejor estoy equivocado, pero los niños... las niñas son más picaronas... y a lo mejor hacen más daño que los niños, pero ponen la cara buena, y esas cosas yo no las he tenido en cuenta, o... no lo he visto, o sea que si se han peleado dos, yo estoy seguro que la culpa la ha tenido no los niños, sino en este caso Pepito... y claro los niños se han quejado, y mi hijo entre ellos, se han quejado que, que sí, que soy amigo de las niñas, que soy parcial con las niñas, ¿no?.

P. Pero en general las niñas se suelen portar mejor en la clase también, ¿no?.

J. Yo creo que sí, porque coincide que hay un grupo de niñas que son charlatanas, porque... yo he defendido muchas veces las posturas de las niñas... digo: son charlatanas, les tengo que reñir, pero a la hora de la verdad, pues quien da el callo y quien trabaja son... muchos niños, pero... la mayoría de las niñas y la mitad de los niños..., porque los golfetes son niños.

¡Error! Marcador no definido.P. Sí, o sea, por ejemplo, lo que era así actividad de moverse por la clase, ir de un sitio a otro y eso... la impresión mía es que eran más niños, ¿no?...

J. Claro, pues entonces yo compensaba más... pues que, hombre, si habla un niño y una niña, pues lo normal es que le riña, pero si el niño habla tres veces y la niña una, pues que le llame la atención al niño, y, claro, objetivamente le has llamado la atención al niño que está hablando y a la niña no, es verdad, pero también, por lo que yo vivía, quienes alborotaban más o fastidiaban más eran los niños, aunque después decían: "no, porque a mí me ha dicho...", en fin, ya... el mundillo de ellos, ¿no?.

P. Bueno, otra cosa que tenía apuntada yo es... como el concepto de disciplina, que tú lo has señalado un poco, ¿no?. Tú me dijiste en alguna ocasión: "yo sé que tengo un concepto

de disciplina que está hoy desfasado".

J. Sí.

P. Bueno, ¿cuál es el concepto de...?

J. Verás, bueno, que la disciplina que la gente pide es la que me pedían a mí... la gente pide: "niño, cállate ahora, porque tienes que callarte" y "esto se hace porque lo digo yo", y yo esa disciplina no estoy de acuerdo. Lo que pasa es que la gente pide esa disciplina. O sea, a mí, por ejemplo, los padres lo que me achacan a mí más, los padres dicen: "hay que ver cómo los has tenido tú", vamos, lo normal, "como están acostumbrados, vamos a ver ahora...". Yo me imagino que lo dirán en el plan de disciplina o de relaciones personales, me imagino que irá por ahí... y yo, la verdad, no, no... yo diría: estoy satisfecho de esa relación.

P. Porque tú esos aspectos los valoras mucho, las relaciones personales con los alumnos...

J. Exactamente, yo los valoro mucho, y sé que eso está... porque es que ahora mismo mis compañeros, pues bastante, pero no tanto como yo, ¿no?, y con otros colegios, pues ya es la diferencia abismal, donde "Yo soy don Fulano y no te vayas a pasar", ¿no?. pero a mí me parece que los tiros tienen que ir por... no es porque lo haga yo, sino yo creo que eso tiene más valor que lo otro y más en un colegio pequeño donde puede... la gente se desmadra menos; en un colegio grande sería de locos.

P. Yo he visto que la idea del diálogo tenía mucha importancia en las clases y ocupa mucho tiempo del desarrollo de las clases y con la pauta esta que tú haces de ante un problema o una situación que surja, pues darle la palabra a la gente, a veces... en turnos, o sea, primero abrir un turno y luego abrir otro y, no sé, los niños deben tener la impresión de que puede decir cada uno lo que quiera sobre los temas, y algunos se aprovechan de una manera... que hablan por los codos, ¿no?, nunca acaban de... lo que pasa es que, después, lo que a mí me llamó la atención, en algunos casos, cuando se ha presentado un conflicto de verdad, es que... esa idea de pedir la opinión y eso, al final, no conduce a una solución del problema, por ejemplo, estoy pensando, claro, es un ejemplo nada más, lo que pasó con Jesús, el de Educación Física, cuando los castigos y eso, ¿no?.

J. Sí, es conflictivo...

P. Claro, es muy delicado, porque a lo mejor tú no estás de acuerdo con un tipo de castigo, pero tampoco quieres romper la baraja...

J. Es un compañero, es que viene un compañero por dos meses...

P. Porque tú, la frase que dijiste es que de esa manera... le quitabas hierro a la situación...

J. Sí.

P. ... de cara a los niños, ¿no?

J. Verás tú, a mí me cuesta mucho el... poner en evidencia a mis compañeros y yo creo que por ahí van los tiros. O sea, yo quería decir a los niños que tenéis razón...

P. O sea, tú tienes que hacer una síntesis entre lo que es adaptarte a una disciplina buena en el sentido ese amplio en que tú la entiendes y el contexto de los compañeros y de llevar unas relaciones y no romper un poco...

J. Exactamente, ésa es en resumidas cuentas mi postura, aunque después no esté de acuerdo ni con una cosa ni con otra, pero creo que eso es lo que yo debo defender ante la situación de una clase.

P. Porque, claro, ahí los niños tenían posturas muy diferentes, tú das libertad para que se expresen todos y entonces, claro, al final, un barullo, los niños... "que lo expulsen, que lo expulsen". También se complicó la cosa porque llegó el director y les dijo otra idea diferente, que al profesor hay que hacerle caso siempre, que la Educación Física...

J. Claro, ésa es la postura de director, porque yo estoy seguro que José no es así... claro, es postura de director.

P. Del papel, del rol...

J. Del rol, del rol de director...

P. Del papel ese que está cumpliendo, sea Jaime, sea...

J. Hombre, porque me imagino que si yo hubiera sido director, a lo mejor no lo digo con esas palabras, pero el sentido hubiera sido el mismo, y más cuando llega de visita, no es como cuando está en una asamblea, en que va a escuchar y.. claro, vas dos minutos y tienes que irte y salir airoso lo mejor que puedas.

P. Ya, ya, ya... defender a la institución.

J. Claro, después dijo lo que dijo, y la gente... por eso, yo creo que van a chocar, yo quiero hablar, bueno, hablar no, que choquen y que ellos razonen... porque allí se discutió todo o casi todo, ¿eh?, en la clase... cualquier problema que ha habido, y eso no lo van a hacer los demás, porque en primer lugar no tienen tiempo. Cuando vaya Coral, pues va a decir: "toca Matemáticas", y luego ya veremos si sobra tiempo, o el que sea, ¿no?

P. Claro, tú es que a esto dedicabas bastante... no es posible saberlo así en términos... pero bastantes de las notas que yo tengo, algunas son tomadas más o menos el hilo de la discusión, y otras pues el resumen o un poco el tema que se discutía, pero era muy frecuente esta... claro, entonces, esto lo que me daba a mí la idea de que el tema de las relaciones personales y de lo no académico le dabas mucha importancia y lo considerabas muy prioritario, al mismo nivel por lo menos que las materias y eso, ¿no?. Pero, bueno, en

Segunda Etapa tendrán otra...

J. En Segunda Etapa tienen otra dinámica que...

P. Bueno, están muy mediatizados por la cosa de los horarios...

J. Por los horarios, y que es una hora, y tienes que dar una hora y...

P. Quizás, no sé, pero me imagino que en Segunda Etapa estas cosas las reconducirán un poco a la tutoría y eso, pero, claro, cuando llegan a la tutoría ya se habrá olvidado, si ha pasado hace varios días...

J. No obstante, yo estoy de acuerdo con esto. O sea, que me siento... identificado con esto, de decir que creo que ésa es la línea. Bueno, ésa es la línea, no... ésa es la línea que a mí me gusta... y más o menos los tiros van por ahí. Lo que pasa es que topo siempre con el programa y el tiempo.

P. De los trabajos que hicisteis de Experiencias, ¿cuál crees que fue más motivador para los niños?

J. Yo creo que todos los que se han hecho han sido motivadores.

P. O sea, han sido el de Andalucía, de las cartas y todo el tema de estudiar Andalucía, la patata, la televisión...

J. Sí, esos son prácticamente. Antes hicimos el cuerpo humano; ése no estabas tú porque fue al principio. ¿Y cuál más hicimos?. No me acuerdo ahora mismo... lo que pasa es que quizás tendrían que ser los trabajos no tan largos, porque los niños les gusta una cosa y acabarla.

P. Verle el resultado.

J. Verle el resultado inmediato. Y esas cosas tienen los problemas que tienen los trabajos, que al principio van todos encantados y después... yo siempre procuraba una actividad, o una salida, algo relacionado con eso. Lo que pasa es que este año quizá no haya coincidido... con nada quizá. Pero otros años que hemos hecho Educación Vial, pues hemos salido a la carretera, o hemos hecho...

P. Noté yo que ya en el tercer trimestre, no sé, la... el tema de las salidas tú lo condicionaste más al buen comportamiento de los niños y al...

J. De hecho tampoco había previsto grandes salidas, ¿eh?. Ellos querían salir a un viaje largo, ¿no?. A un viaje largo, decían Granada, o decían Córdoba, o decían Jerez, o decían una granja-escuela, y exactamente, tampoco estaba la cosa muy clara ni tampoco teníamos un objetivo muy claro. Porque, por ejemplo, Jerez, ¿qué sentido tiene...?. me planteo yo en un tercer trimestre en un quinto curso. Hombre, si estuviéramos viendo el vino, o si

estamos viendo los caballos, pues mira. Pero ir a Jerez, pues no tiene mucho sentido.

P. No, la gente va al Zoológico...

J. Al Zoológico, pero es que esta gente coincide que ya lo habían visto otro año, ¿sabes?. Eso es, si coincide, es algo... los animales, pues entonces al Zoológico de Jerez.

P. Sí, algo que se relacione con esa actividad...

J. Que ellos lo que querían [era] una excursión por salir.

P. Sí, bueno, en este colegio he visto yo ese énfasis grande en las salidas, tratar de que no sean salidas simplemente de ir a divertirse, sino salidas relacionadas con algo, con cosas que se estudian o con temas relacionados.

J. Hombre, lo que pasa es que... muchos problemas. Ellos tienen muchas ganas de ver a Fernando el Católico, no: Fernando III el Santo, en la Catedral y es algo... con eso sí me he quedado yo con ganas. Lo que pasa es que ya se limitó la hora... no sé, se limitó la hora porque por lo visto estaba en mal estado y lo querían tener muy poco expuesto, o sea, se unió a eso. Después, yo cargaba las tintas con el mal comportamiento. O sea, que una cosa sobre otra, ¿no?.

P. Vamos a ver, sobre el tema de cómo te organizas tú la enseñanza... lo que yo veía allí es que tú tenías como una pauta de programación a nivel de trimestre, al comenzar un trimestre, pues... tú organizabas un poco... pidiéndole sugerencias a los alumnos, o sea, haciendo una labor de colaboración. No tanto decirles: "esto es lo que vamos a hacer", sino pidiendo sugerencias o que miraran por ejemplo el libro, para ver las ideas que tenían ellos, ¿no?. Y después, a nivel semanal, pues tú pones una hoja allí en el tablón de anuncios, y te haces una idea un poco y también les ibas anticipando un poco las cosas que iba a haber, o sea, que no les coja de sopetón un control dos días antes o lo que sea, sino que tengan un poco... ése es más o menos el esquema, ¿no?.

J. Sí, más o menos, más o menos. O sea, parte del Plan de Centro y entonces pues como viene la distribución trimestral, pues... eso es, lo que pasa es que es darle participación a ellos, que me parece más, "mirad a ver el libro", "¿cuánto tiempo creéis...?", aunque ellos vayan muy despistados... que digan un número... pero ya el hecho de mirar un libro y de decir su opinión, pues ya es un poco de meterse en el tema y motivar un poquito, ¿no?.

P. La impresión mía, claro yo he visto sólo el comienzo del primer trimestre... pero lo que vi ahí... la impresión que veía, como un intento por tu parte, pero que los alumnos no, no entraban en el tema...

J. Exactamente...

P. No sé si es porque asumen que dirán, no sé, a lo mejor pienso que dicen: "este maestro, hay que ver, no quiere ser el maestro que nos dice lo que hay que hacer, pero nosotros

somos alumnos, no unos compañeros".

J. Yo creo que también es porque esa actividad... porque en un principio... eso lo venimos haciendo quizás desde 3º, de otra manera... yo le daba incluso a los padres una hoja, lo que pasa es que de los padres, ya muchos no le echan cuenta. O sea, que como llegan ya de rutina, pues no le dan valor, ni les motiva y les da igual... esa es una de las cosas que a mí... no, lo que pasa es que no sé encontrar el camino... que nuestra naturaleza... nos adaptamos a lo que sea, y ya está, y cuando estamos muy amargados, aunque sea una cosita o algo, nos agarramos, que nos dé un poquito de luz, pero que... [fin de la cara A].

P. ¿Es conveniente que un maestro esté tantos años con los mismos niños?.

J. No,no. Yo creo que lo ideal son tres.

P. Y a partir de ahí ya darle otros modelos...

J. Otro modelo y otra pauta...

P. Porque, claro, ellos deben de estar muy influidos por la pauta tuya educativa, por tu forma de enseñar y eso, y la mayoría de ellos durante un...

J. La mayoría de ellos cinco... cinco años.

P. Vamos a ver, de cosas del aula... bueno, si hace falta volveríamos sobre algún, algún tema... de... vamos a hablar ya un poco de otras cosas, ya a nivel de centro y eso, en relación con los padres... bueno, yo la impresión que me... que tenía de este año es que a veces, como que te faltaba tiempo o que necesitabas más tiempo para las tareas que te proponías, en el sentido de que, por ejemplo, volvisteis de la Casa Rosa, me parece que se llama lo de la Agencia del Medio Ambiente, y, claro, yo vi una documentación allí que... y ya me dijiste tú, claro, o yo entré en la materia, ¿no?. Digo: "es que en analizar esto hace falta pedir excedencia y estar un mes seis horas sentado", ¿no? [risas de los dos]. ¿Cómo ha influido este aspecto...? No sé si quieres hacer demasiadas cosas, porque, claro, por ejemplo, los trabajos... exigen un tiempo mayor de revisión, de evaluación, que... los controles, que los hacías relativamente frecuentes, ¿no?. ¿Cómo el tema del tiempo...?, bueno y cuando ya me di cuenta que no tenías tiempo es cuando llegaba lo de Secundaria [se alude a las oposiciones de Orientador a centros de Secundaria] y que no, que no te las preparabas. Claro, en esto también influyen muchas veces, por ejemplo, la edad que tienen los hijos, ¿no?, porque, claro... por introducir un tema... yo tengo niñas pequeñas, tú también, y en cambio, hablando con Coral ella me decía que tenía todo el tiempo del mundo para... porque, claro, la niña está ya en B.U.P. y no tiene problemas.

J. Te refieres concretamente al colegio.

P. Al colegio, lo que es la... o a la actividad... no sé, si tú has notado que te faltaba tiempo o

que el tiempo era...

J. Yo creo que siempre me ha pasado lo mismo, que no he aprendido todavía yo a controlar bien el tiempo.

P. Tú estabas en la música también...

J. Estoy estudiando música...

P. Ayudas a tu hija en las tareas, a la niña mayor, esto todo lo tengo yo que me lo ibas diciendo, y además le das clase a un niño...

J. A un niño sordo, tres veces por semana. Y, después, lo que más tiempo me ocupa es el taxista [risas de los dos].

P. ¡Ah!, de llevar y traer.

J. Mi hija iba, lunes... a la gimnasia rítmica, a M. Pero todo esto lleva un proceso, no de ir a M., sino en tal colegio vas y dice: "es que no me gusta... es que las niñas son muy chicas... es que allí no hay", pero todo eso lleva un proceso de buscar, y después llega a M., y tienes que ir a por ella, porque M. está a varios kilómetros. Después van a música, yo tres veces, los niños otras tres veces, el niño iba lunes, miércoles y viernes a entrenar al fútbol, lo tenía que llevar, luego, los sábados iba con otros niños a competir donde fuera...

P. Ahora entiendo yo lo de taxista, que no es una metáfora, ¿no?.

J. No, no, ¡qué va!. ¿Qué más?, había más cosas también por ahí. Bueno, en fin, todo el día pendiente de eso. Y después la niña chica también quiere su, su tiempo. Y yo creo que esa sensación, yo he tenido siempre quizás más cosas por delante de las que he podido hacer, y quizás no haya terminado nunca ninguna decentemente.

P. Bueno, para tu tranquilidad, eso es lo que dicen casi todos los maestros cuando se les entrevista... [risas de los dos]... casi todos, menos alguno de estos que ha conseguido el equilibrio de ver que tiene tiempo para todo lo que quiere hacer. Bueno, vamos a hablar un poco del tema de los padres, las relaciones con los padres, la... tú aquí habías puesto, en lo de la Memoria de este curso, habías puesto lo de las reuniones, que se habían hecho tres, que habían asistido...

J. Sí, la mayoría, la totalidad casi, y después... pues... no sé, yo las relaciones con...

P. Tú te has llevado bien con los padres, ¿no?.

J. Sí, yo me he llevado bien con los padres, en general. No creo que haya tenido ningún problema... ningún gran amor tampoco, o sea, ninguna madre que esté... sino yo creo que ha sido una relación positiva y afectuosa, ¿no?. He tenido problemas con niños que a lo mejor iban mal y los he citado y han venido, pero eso no cuenta, ¿no?. Yo hablo de la

mayoría de la clase, con, por ejemplo, con Fran, pues la madre de Fran: "Usted no me ha llamado", bueno, cosas así que, que son tan evidentes, que sí la he llamado, que había un compromiso casi escrito, pero no escrito, que iba a venir todas las semanas, con las libretas del niño, y no vino, y después ella interpretó que yo tenía que llamarla, o sea son cosas así, ya, malentendidos, que pueden ser hasta con mala intención, ¿no?. Pero, después, yo creo que son positivas. Están los padres más o menos bien. Solamente me han achacado siempre la disciplina, eso me lo han achacado siempre. De una manera o de otra, siempre ha habido su toque de... que los niños hacen lo que quieren, que vamos a ver luego lo que va a pasar en Segunda Etapa, que hay que ver que tú eres uno más con ellos...

P. Esa es la impresión que daba a veces de...

J. Es que a mí me gusta eso.

P. Sí, que tú lo ves positivo... pero yo no entro a juzgarlo, ¿entiendes?.

J. No, para mí es conflictivo, en cuanto que mis compañeros no tanto y la sociedad no tanto, eso no está de acuerdo. Y el papel del maestro es que eres, no una figura, sino un referente, ¿no?. Eso es por lo que para mí es conflictivo, pero no por otro punto. Que a mí me digan: "Jaime", y me digan con toda sinceridad, pues para mí tiene mucho valor, que a mí me digan "Don Jaime" y por detrás estén diciendo "vete por ahí con...".

P. Esto es lo mismo que dice Coral, que es más importante este talante de respetarlo a uno en este sentido de valorarlo, de... que no tanto la forma externa de... que se refleja por ejemplo en el don, como decía ella...

J. Hombre, en el don o en hablar con cierta distancia o el ocultar cosas. Hombre, tampoco lo vas a decir todo, pero que haya una confianza me parece positivo. Yo creo que ése es el tema. Hubo quizás al principio malos... que había gente en los primeros años que no sabían leer, porque llevaba un método más... muy sui generis, ¿no?, y hubo gente que hay que ver, pero no muchos, pero también los hubo, gente que estaba, que: "hay que ver, que mi hijo no sabe leer", que "a ver qué va a pasar"...

P. Bueno, en esos primeros años siempre ocurre... vamos a ver, de cosas del colegio, fuera del aula, pues... por ejemplo, la exclusiva... bueno, tú es que estabas en 5º y 5º era...

J. Era un pegote, un curso ahí desfasado...

P. Tú estabas de líbero.

J. De líbero.

P. No, me refería un poco a ver... porque yo he podido venir a la exclusiva más que un día o dos que he venido, ¿no?, pues ver el comentario que me hacías un poco. Bueno, en principio, en el colegio se cumple el horario...

J. Sí, se cumple el horario, lo que pasa es que se cumple, pero se puede cumplir mejor. Se puede rentabilizar yo diría que mucho más... claro, yo eso lo achaco a que hay muchísimos intereses, muchas maneras de ver las cosas, no se sabe programar...

P. ¿En qué sentido, más de un espíritu de equipo de la gente y eso?.

J. Exactamente, exactamente, o sea, que no vamos a una. A mí me gustaría, yo ya lo he propuesto montones de veces, pero, vamos, no cae bien o no sé decirlo bien... ya con la Reforma estábamos muy retrasados. Pero mi argumento era: "nos reunimos los diez, o doce o trece, y vamos a dedicarle una hora a leer en voz alta esto y a comentar esto".

P. Sí, forma de aglutinar también, ¿no?.

J. Forma de aglutinar y de ver qué piensas tú y... eso me parece a mí básico y eso es muy fácil, eso no cuesta ningún trabajo, en leer, una persona que lo lea, y que escuchemos los demás, y después nos paramos, dentro de... diez minutos, por ejemplo... eso me parece a mí... y a partir de ahí... pues vamos a empezar, ¿por dónde comenzamos?, cuando todo el mundo haya conocido los documentos... porque hay gente que... José, Francisco y a lo mejor yo, pues somos a lo mejor porque estudiamos... hemos leído, los que más tenemos eso... otra gente ni siquiera ha leído un papel. O sea, que hay muchos niveles de conocimiento y muchas maneras de ver el tema, ¿no?. Cuando hablamos del manejo de aparatos, bueno, pues que todo el mundo sepa... o sea, ir todos a una, pero quizás sea tarde, o no es tarde, pero... Laboratorio, vamos a ver lo que tenemos en el Laboratorio, pero todos allí. Y después ya que cada uno...

P. Eso no lo he visto yo, esa cosa más global no la he visto. He visto muchas iniciativas, pero más... o sea, buenas ideas de una persona que hace una cosa, otras que hacen otra, pero no tanto esa cosa así global.

J. Eso es lo que yo veo en falta en el colegio para que... que hubiera contribuido quizá a tener un proyecto más común. Porque desde luego, hay iniciativas, un montón buenas ahí. De... vamos, yo no sé. Yo por ejemplo hablo de Francisco, que trabaja como un... quizás con sus maneras, porque ya es mayor... o Manuel también, pero que después, a la hora de la verdad, no hay un mínimo... un mínimo es una fiesta, pero que tampoco eso...

P. Sí, yo he visto que ahí, donde formáis ya un colectivo así, es en las fiestas o en lo que es la... pues el interés por los recursos de la comunidad, por el tema de los programas municipales, ¿no?, ahí sí veo yo que se participa más y eso.

J. No es por municipales, sino porque como más o menos se vive en el entorno, pues...

P. Digo lo que ha habido de salud buco-dental o de velódromo, pero, vamos, lo mismo las cosas que manda el Ayuntamiento de Sevilla o que veis que se pueden aprovechar otras cosas... organizar algo así, pues de fiestas, etc. Yo tenía apuntado así, otro tema a nivel de colegio, que no es ya de trabajo, que es el tema de los robos, es que yo he visto que... bueno, no sé si será todos los centros, pero este centro está castigado, porque tengo el

cuadernillo ese que hicieron Coral y Francisco el primer año que funcionó el centro, que tú eras director y viene una entrevista ahí contigo, me parece, y ya te quejas de que os habían robado el colegio varias veces y que era un problema, que no teníais rejas, que no había alarma, que el Ayuntamiento tenía hacía falta que colaborara para...

J. Es que ahí, al principio, coincidía... pasaba todo eso, al mismo tiempo había muy poca vivienda ahí, pocas casas y pocas casas habitadas, y entonces era... un colegio nuevo, que se suponía con mucha dotación, pues aquello era ideal para... robar.

P. Y ya el primer año lo robaron...

J. El primer año, pues, pueden ser seis o siete veces, ¿eh?. Después ya poco a poco se fueron poniendo rejas, se puso la alarma. Con todo y con eso, pues ya... han robado, ¿lo sabes?, que queman el sensor, lo calientan y en el momento que se está calentando suena, pero inmediatamente ya deja de sonar, y ya está, ya tienen acceso libre adonde les dé la gana...

P. Tienen ya una tecnología moderna...

J. Y, claro, cuando suena...es que, si cruza un pájaro, o un papel, suena la alarma. Entonces la gente escucha, y dice, pues "un papel, o "un pájaro", y claro la gente no acude. Calientan eso y ya lo insensibilizan, pero, claro, ya, otra vez se vuelve sensible, pero ya lo que han hecho es darle la orientación a la pared, y ya se...

P. Entonces ya no detecta...

J. Claro, pues, a la policía montones de denuncias, en fin, que...

P: Después, hay como un tema... tú has sido director dos años, ¿no?.

J. Dos años.

P. Pero ya en el Calderón...

J. Era también dos, fue dos.

P. Ya... aunque íbamos a hablar un poco sobre todo de este curso. Pero, por ver la etapa esta tuya en el Puntal, ¿no?... ¿cómo fueron más o menos esos dos años de... bueno, era el arranque del colegio, no?.

J. El arranque del colegio. El año fue muy malo, muy malo porque nos quitaron, nos hicieron una supresión, y... en el Ciclo Medio, no teníamos portera, nos mandaron lo que sobraba de otros colegios, que fue un curso muy malo. Y el segundo ya fue mejor, yo creo que he dado una imagen no positiva, no voy a decir negativa, porque eso es ya más... de director. A mí me...

P. ¿En qué sentido?.

J. No, verás tú. Yo estoy tranquilo con lo que hacía.

P. ¿Como has dicho, una imagen... no positiva?.

J. No positiva. Se unían varias cosas. Como yo era de la oposición en aquellos momentos...

P. En aquellos momentos... ¿cómo es?.

J. Yo había sido concejal... Se unieron montones de cosas, de que nos habíamos movido mucho en el APA del Calderón para quitar el desdoble, y que yo en aquella época creo que era concejal, me parece a mí...

P. Tú, ¿cuántos años has sido concejal?.

J. Seis meses.

P. ¡Qué barbaridad! [risas del investigador].

J. Pero coincidió en aquella época... verás, el motivo del concejal... es que yo estaba en la lista, me parece a mí que yo estaba el nueve o el diez, no me acuerdo... uno se puso malo, otro dimitió por problemas, y entonces entré yo, porque en aquel momento tenía el PSOE mayoría absoluta, eran trece, y la oposición doce, unido con el PP. Entonces se puso enfermo uno y para echarle abajo los presupuestos... éramos doce a doce, ése era el motivo, un motivo de número nada más. Porque yo entré en diciembre, y en junio fueron las elecciones del 91. Claro, se unía... porque el Ayuntamiento no me echaba caso, vamos, que los Ayuntamientos no echan cuenta a nadie ahora mismo, pero bueno, si te pueden hacer daño no siendo del carro, pues...

P. ¡Ah, ya!, por influencias de...

J. Después, mi espíritu siempre ha sido el...más o menos, que la gente haga su libre albedrío, siempre que haya unas normas mínimas,y que soy muy mal... muy buena persona, pero... muy, muy mal... papelero.

P. Y hoy, cada vez más dice que tienen que ser más papeleros, ¿no?, que esa función está absorbiendo a otras, ¿no?.

J. Que no llevaba los papeles..., que las cartas... en fin, eso es lo que más o menos...

P. Esa fue la etapa de...

J. Tanto... no, en Calderón sí dimos el callo bien dado. O sea, que... pero ahí ya... no sé, quizás fuera un equipo más exigente... los compañeros del Puntal.

P. Sí. Porque ahí vinisteis un grupo que os unía un poco la idea de...

J. Nos unía un poco la idea, verás...

P. De que no estabais muy a gusto en el Calderón, ¿no?.

J. Eso es. Nos unía lo que nos separaba.

P. Los disidentes, tú lo has dicho...

J. Los disidentes... aunque estábamos en el poder. Porque yo era el director, Coral el jefe de estudios y C. el secretario.

P. Sí, C. L., ¿no?.

J. No me acuerdo yo... quién era... no, Francisco el secretario y C. L. el jefe de estudios. Y nos vinimos para allá... pues nosotros tres, Coral, José, Luis, L. [una maestra] y A. P. [un maestro]. Vamos, lo que nos unía era que... vamos, hablábamos, podíamos hablar con toda tranquilidad de educación, aunque pensáramos distinto, podíamos hablar, y en otros ambientes no se puede hablar, porque es que... no se puede hablar. Se habla de fútbol, y no se puede hablar de educación. Eso nos unía, y después, que teníamos cierta inquietud, ¿no?, eso era lo que nos unía, y después nos hemos dado cuenta que no nos une tanto, pero, en fin, yo estoy de acuerdo con que estemos ahí. No me arrepiento de nada.

P. O sea, que quizás teníais unas expectativas como muy altas al principio, ¿no?.

J. Exactamente, exactamente.

P. Y la evolución no ha ido...

J. Yo creo que no nos hemos sentado... es que tampoco hemos tenido tiempo, Pepe. Porque cuando ya hicimos el traslado, ya era el curso ya... funcionando, o sea, funcionando... como si fuera por ejemplo... hoy o ayer, que faltaran dos o tres días para que el niño entrase, y entonces, mientras arreglas clases, pones papeles, lo mínimo... [ininteligible]. Luego hay una supresión, luego, como siempre hemos estado volcados en el exterior, o sea, como lo que tú mismo nos has dicho, pues no nos hemos sentado a hablar. Eso es lo que yo creo que nos... después, comenzamos, hace varios años, otra cosa muy interesante, pero mal orientada... vamos a poner cuatro cursos. Pues se comenzó la idea de que cada nivel, que cada clase fuese hablando de lo que hacía en su clase, y luego pues a hacer un debate. Eso se hizo, creo que fueron dos o tres días, y después ya hubo problemas; la gente no estaba de acuerdo, y se cortó. O sea, que quizás sea un embolado demasiado gordo... porque hay gente que a lo mejor no le gustaba lo que hace y...

P. O sea, a ver si la idea que me hago es correcta... que... de esas expectativas iniciales, lo que ha derivado es en un colegio donde cada uno tiene sus iniciativas y eso, pero que no se ha llegado a hacer algo más sólido a nivel de Claustro o de un grupo así numeroso de

gente, ¿no?.

J. Sí.

P. Esa es la idea que yo tenía de observar el año pasado [el investigador alude al curso escolar 93-94] y es una cosa compleja, ¿no?.

J. Por ejemplo, tu intervención ha sido muy buena, porque está, por ejemplo, Luis. Luis es un teórico. De lo que dice Luis a lo que dice Francisco, dices, aquí hay dos polos completamente opuestos. Pero yo, por ejemplo, me gustaría... porque yo a Francisco lo conozco desde hace ya más de veinte años, y sé que Francisco da el callo. A lo mejor hay cosas que no estamos con lo que dicen los Movimientos de Renovación. Y lo que dice Luis, a ver lo que dice Luis, tu aportación teórica, a ver lo que va a diferir de lo que diga una editorial. A la hora de ponerlo en práctica. Yo no creo que ahí haya grandes diferencias. Ni para que Luis diga: "yo no estoy de acuerdo con eso", ni para que Francisco salga por otro tema. Y eso, esas posturas quizás radicales de uno y de otro es lo que nos impide a que nos sentemos. Porque dices: "bueno, ¿de qué vamos a hablar?, si uno va a hablar a y otro b, pues no hablamos de nada".

P. Sí, por ejemplo, yo veo que en el último Claustro del curso pasado, pues empezasteis... al hacer el balance del curso y eso, pues empezasteis como a hacer buenos propósitos para este año en el sentido de, por ejemplo, organizar a lo mejor talleres, o ver... una actividad así más... que implique a más gente, ¿no?, y que implique un poco al colegio así... o a un grupo grande de gente. Y en cambio ha empezado el curso, o va a empezar el curso, y eso no está... y ahora, al comentar la propuesta de José, pues veía ideas como muy diferentes de...

J. De los dos. Por ejemplo, de Luis y de Francisco.

P. No, e incluso de otras personas que han intervenido, que cada uno lo veía como en un polo un poco diferente. Todo eso me causaba un poco dificultad de comprender...

J. Y desorientación, porque dices: "¿y yo qué voy a decir aquí?".

P. Porque quizá la imagen que tenéis más, exterior, es de, quizás, no lo sé, a lo mejor es la imagen que yo me había hecho, pero que no la tiene la gente que esté más cerca de vosotros, es que era como un grupo de gente más o menos cohesionado, de un grupo que se relaciona mucho con la comunidad, que le gusta que los padres y que los alumnos participen.

J. Pero eso sí se tiene. No estamos cohesionados, pero tampoco estamos descohesionados, sino que no estamos unidos, pero no es que estemos desunidos, ¿sabes?.

P. No, sí, que esa capacidad de colaborar y eso, no está rota ni mucho menos, ni está, pues como en otros colegios, pues que la gente no van a comer juntos, que la gente... si éste participa en esta celebración, pues yo no voy, sino que no hay ni mucho menos ese

ambiente. Vamos a ver, entonces ya está todo lo de... la etapa de director, la evolución del centro... no sé, quizá una cosa que interesaría ver un poco es... el planteamiento educativo que tú has tenido el año pasado. ¿De dónde crees tú que procede, o sea...?.

J. ¿La fuente teórica?.

P. No tanto teórica, sino... o teórica o... bueno, teórica me recuerda lo de las lecturas, que hablemos un poco de las cosas que te gusta leer, sean de... de lo que sea.

J. Primero aludo a P. [alude a un maestro]. Yo he leído cosas, no todo lo que ha escrito...

P. Las cosas de formación...

J. Las cosas de formación. Verás. Y en los planteamientos... yo no sé si tú habrás leído algo de P., si quieres te lo dejo, si tienes tiempo para leerlo...

P. Sí, sí, he leído, y en la biblioteca [de la Facultad de Ciencias de la Educación] yo ahora tenía para pedir el último libro suyo.

J. Bueno... la pedagogía s. [alude a una perspectiva pedagógica], lo que él pretende, yo no sé lo que querrá decir eso, pero yo lo leo y digo: "si esto es lo que yo quiero". O sea, es, como... no es porque yo diga: "voy a hacer lo que dice éste", sino... es que me sale... que me identifico con él, esa constante dialéctica...

P. Los del Calderón, cuando diga pedagogía s., dirán: "hay que ver donde hemos llegado" [risas de los dos].

J. Se llame s. o no, me parece que esa constante dialéctica es muy vivo [sic].

P. ¿Y eso, cómo se reflejaría. O sea, en qué ves tú que se refleja esa dialéctica? ¿O sea, en tener en cuenta a padres y alumnos?.

J. Sí, en tener en cuenta todo eso, pero que... más que nada los alumnos, que son los que están allí, porque el padre puede opinar y a lo mejor opina sin conocer lo que está diciendo siquiera ni lo que pasa, ¿no?. Esas discusiones de clase, de que me ha dicho Fulano... o sea, de lo que tú dices de las discusiones de clase. En ese aspecto, yo creo que yo buscaba eso, o sea, no lo buscaba, sino que no lo huía, no le huía, ¿no?. Y yo qué sé, yo de mi formación, pues yo realmente, he leído muy poco. Me gustaría haber leído mucho más. Yo lo que he leído cosas de... porque yo tengo una mezcla tremenda... yo he leído bastante de psicoanálisis, me gusta mucho la línea psicoanalítica, la veo que no... tiene las alas muy cortas, o sea, muy largas pero de ver los resultados muy...

P. ¿A largo plazo?.

J. Muy a largo plazo. Pero que es la línea que más se acerca al humanismo. Me gusta mucho la línea humanista también. O sea, de que yo creo que la persona es...

P. Toda la gente que ha estado en los seminarios le gusta la cosa humanista, ¿eh?. Vamos, es la idea que tengo un poco... aunque después la concreten en ideologías diferentes porque, claro, es una palabra que... es muy amplia, ¿no?.

J. Es muy amplia, muy amplia. Claro, y no sabes... claro... porque todos los programas políticos son iguales. Tú dices un programa político de un partido y de otro, bueno, ¿qué diferencia hay?.

P. No... yo me refería más a los últimos tiempos. O sea, ¿que... si tienes un poco el hábito de la lectura o no lo tienes, o en verano...?.

J. No, yo me llevo muchos libros. Por ejemplo, pues este año lo que me he llevado... cosas de dibujo, de dibujo infantil, no de dibujo, sino de interpretación del dibujo. He leído muy poco. Vamos, a lo mejor he leído, pues vamos a poner cincuenta páginas, ¿no?. La prensa sí me la leo diariamente, sobre todo el periódico éste [alude a Diario 16], diariamente, casi de "pe" a "pa", y ya está. Me gustan mucho las biografías, pero no las leo. O sea, es que yo estoy ahora mismo en una situación que tampoco... con los niños... mira, por ejemplo, hace... cuando los míos tienen ahora la edad... los grandes tienen la edad que tiene A., yo tenía una frustración tremenda porque no podía leer, porque estaban siempre los niños así... y entonces yo lo que me hice... me lavé la mente, digo no me voy a amargar, porque eso, de verdad, es amargarte...

P. Sí, el estar en dos cosas y no poder...

J. Eso es amargarte... por lo menos lees un artículo que te interese a ti, porque otra cosa no tienes tiempo. Pero un artículo que te interese a ti. A lo mejor es este recuadrito [coge el periódico]... a ver lo que dice. Y estar los niños "papá", o que tu mujer te llame para lo que sea, porque, dice mi mujer: "bueno, ¿voy a llamar a la vecina?". Pues me llama a mí, aunque me enfade, o sea... que lo que he hecho más bien es borrarle la mente y no amargarme por eso. Porque tengo ahí varias cosas a lo mejor para empezar, cosas de la escuela... a mí me gustaría mucho lo que tú estás haciendo, pero quizás el campo... investigar en la escuela y publicar algo sobre una investigación que haya... pero, claro, eso no tienes tú ni la objetividad... pero, en fin, la objetividad, te puedes ir a otro colegio... pero que no le puedes dedicar tú el tiempo que quieres, y entonces lo que haces es amargarte y dices, bueno, pues...

P. Sí, no ponerse objetivos que después ves que no puedes realizar y en constante dejarlo y seguir. Muy bien. Y después, de lo que es actividades de formación y eso, en estos últimos años, ¿qué línea has llevado, más por tu cuenta, de ver cosas, o de participar en cursos o de...?.

J. Yo creo que ha habido de todo. Yo he hecho últimamente cursos, pero, más que nada, yo he ido buscando lo que me haya sido de utilidad, pues para un diplomita, ¿no?. Por ejemplo, lo último que he hecho es el curso del Colegio de Psicólogos, que te comenté... buscar bibliografía o buscar documentos...

P. Bueno, en cierto modo, lo de la música también es formación... porque lo llevas a la escuela, o sea que no has hecho... es decir: yo aprendo música...

J. Eso es algo que veo en mí: que nunca he hecho nada para mí.

P. Porque quizás para ti sería más cómodo no hacer la experiencia del año pasado, por ejemplo, de la música, que no sabes cómo te va a salir, que es una novedad, ¿no?...

J. Y siempre... por ejemplo, he hecho cursos de barro; después los he aplicado a la escuela... u otras cosas. Pero noto de verdad ya en mí, te lo digo como persona, el vacío de no haber tenido tiempo... no, tiempo, no, porque yo estoy seguro que el tiempo lo buscas... pero no haberle dado forma a una serie de inquietudes, ¿no?. Porque después, a lo mejor, pierdes el rato ahí, viendo cualquier...

P. Eso me pasa a mí. Me pongo a ver la tele y digo : "hay que ver, me quejo de que no tengo tiempo para hacer la tesis...".

J. Pero es que después también es necesario... o sea, que es un conglomerado que te sientes frustrado, pero dices: "bueno, y entonces me vuelvo loco".

ANEXO N.º 2: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON JAIME SOBRE LA HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL.

La historia de vida personal y profesional de Jaime consta de cuatro entrevistas. A continuación figura el texto completo de estas entrevistas (a excepción de algunas supresiones, realizadas de común acuerdo con el entrevistado), que totalizan 160 minutos, es decir, dos horas y cuarenta minutos. Todas las entrevistas fueron realizadas por la tarde. La primera, con una duración de veinte minutos, se celebró en la Sala de Profesores del colegio el 25 de mayo de 1994, cuando el investigador llevaba más de cuatro meses visitando el campo. La segunda entrevista duró cuarenta minutos y se realizó en el mismo lugar que la primera una semana más tarde, el uno de junio de 1994.

La continuación de las tareas de observación del aula y la realización de las entrevistas sobre el balance de la práctica educativa del curso escolar 1993-1994 demoró la continuación de las entrevistas sobre la historia de vida. Así, pues, la tercera entrevista tuvo una duración de cuarenta minutos y se llevó a cabo en el Laboratorio del colegio el siete de febrero de 1995, mes y medio después de concluido el trabajo de campo propiamente dicho. La cuarta y última entrevista fue realizada en casa de Jaime el 20 de febrero de 1995 y duró una hora. Es preciso aclarar que las entrevistas grabadas fueron precedidas de conversaciones informales entre el entrevistado y el investigador, por lo cual los comienzos de las mismas pueden aludir a cuestiones previas no grabadas. De esta manera se pretendía garantizar un

ambiente informal y confiado durante las grabaciones.

ENTREVISTA N° 1 (CARA A DE LA CINTA N° 1).

DURACION: 20 MINUTOS.

FECHA: 25-5-94.

LUGAR: SALA DE PROFESORES DEL COLEGIO.

HORA: POR LA TARDE.

Jaime.- No, qué va, que era interino, eso lo sabes tú, no en un colegio sino en la Administración. Al año siguiente me vengo al Lope porque... buscando un ambiente más abierto. Aquel era un ambiente muy cerrado, muy antiguo. Eso fue el 73-74; luego, el 74-75, nuevamente volví, no te puedo decir por qué, probablemente porque había allí algunos compañeros que, por lo menos, conocía; otra vez en el C.; al año siguiente nuevamente a Lope y ya ahí tengo la oposición, que es cuando se gana la oposición que es en el 75. Luego, en el 76...

Pepe.- ¿Ese es el año en que empiezas Psicología?

Jaime.- Exactamente, acabando de la oposición. Y luego estoy en lo que es ahora mismo Garcilaso pero que antes se llamaba N.S., que eran las Portátiles le llamaban que es más o menos en el mismo sitio. Y me dan ya el primer destino definitivo en Coripe, que ya estoy estudiando y me interesa...

Pepe.- ¿Eso está en Cádiz, no?

Jaime.- En Sevilla. Pero después viene Algodonales que es de Cádiz, que es mi pueblo ya, o sea que está en el límite de Cádiz. Luego estoy otro año en el Palmar de Troya, buscando más que nada la cercanía porque entonces voy y vengo. En Coripe me quedaba una noche,

cuando estaba estudiando y ya en el Palmar de Troya venía todos los días de Deba al Palmar y luego venía por la tarde a la Facultad y luego a mi casa. Y después ya en Deba estamos ocho años en Calderón y después de los ocho otros siete aquí. Y el motivo de venirnos es...

Pepe.- Que básicamente los dos últimos centros estos que has dicho son 15 años en total que es la etapa más importante, y ahora mismo llevas trabajando como 20.

Jaime.- Este el 22. Te salen 22.

Pepe.- Sí, sí, 73-74...

Jaime.- No, antes el 72-73, el C. Es que estoy dos años en el C. y dos años en el Lope alternos.

Pepe.- Muy bien, vamos a ver entonces una de las cosas por las que podíamos comenzar... es viendo un poco tu experiencia como escolar, o sea, los años de alumno. O verás, esto tiene un... que tiene la biografía profesional... puede tener una versión más neutra, como más académica, de ver un poco todo este tema educativo, de la experiencia educativa, etc. Y puede tener una visión más relacionada con lo..., esto te lo he dicho ya alguna vez, ¿no?, con los sucesos personales de la vida de cada uno para tratar de enmarcarlos ahí. Entonces, bueno, dentro del respeto a la intimidad y a lo que cada uno de vosotros dos queráis preservar, pues la idea mía era tratar por lo menos de dar pie para que podáis relacionar la experiencia personal con la experiencia profesional. Entonces, algunos de los alumnos míos cuando hacían trabajos de este tipo pues algunos empezaban comentando a veces la profesión de los padres, o el marco educativo familiar de los primeros años porque entienden que ha habido cosas que les han marcado o que han sido pautas importantes.

Jaime.- Ya, ya.

Pepe.- Podemos empezar por ahí o por la experiencia como escolar de los primeros años que tú recuerdes...

Jaime.- Yo lo que recuerdo es mi maestro, que tengo un recuerdo muy positivo de él. Fue de las primeras personas que a mí me impactaron. Era una persona muy dura que daba mucha caña pero era una persona muy recta, o sea, que si él decía que tal cosa estaba mal, pues estaba mal aquí, pasado mañana, ayer,...y si estaba bien, estaba bien toda la vida, equivocada o acertadamente. Yo creo que le caí muy bien; a mí me alababa mucho. Yo no era una gran cosa pero un niño que trabajaba, que era muy bueno...

Pepe.- O sea, tú empezaste con seis años o...

Jaime.- No, yo empecé ya mayor; ocho o por ahí tendría. Fui antes a un colegio pero lo tengo muy perdido, serían unos meses quizás. Es que en aquellos pueblos, en Algodonales, lo que había eran unitarias.

Pepe.- Sí, tú ¿en qué año naciste?, ¿en el 50?

Jaime.- En el 49. Entonces había niños y niñas y en mi pueblo lo que había no eran colegios. Lo que había una escuela, mi escuela concretamente estaba en lo alto de una bodega y había otra escuela de niñas al lado. O sea, mi escuela era la de Don Diego y la de al lado de Don Ernesto. Y entonces estar en la escuela de don Diego era un privilegio, que había que tener un enchufe, o ser amigo o ser muy bueno para decir los pasamos con don Diego, pero se hablaba con don Diego, no había que andar con nadie. Entonces, don Diego, si le caías bien o...entrabas y si no, pues no entrabas. Y no sé yo, recuerdo que mi padre...el que me admitiera a mí don Diego era para él una gran cosa, entonces mi natural era de niño bueno, obediente, trabajaba, hacía muchas cosas; será por eso que a mí me alababa mucho; también me daba cuando no me sabía las cosas de memoria, pero yo creo que comprendía, por lo menos ahora lo veo así, que comprendía que me pegaba con razón, que yo tenía que saberlo, me lo decía el maestro y tenía que hacerle caso. Y yo cuando he vuelto a mi pueblo, lo que pasa que ya murió, pero siempre lo he buscado o él ha intentado saludarme, o sea que ese contacto...

Pepe.- Ha quedado ahí algo...

Jaime.- De varios años por medio, de dos, o a lo mejor lo he visto a los cuatro, pero he ido a verlo. Que me ha preguntado y...yo me acuerdo una cosa de las últimas veces que le vi cuando yo estuve afiliado al PC [Partido Comunista] en Coripe y él era anticomunista pero me dice un día de las conversaciones: "¿No te habrás hecho comunista?", porque era reciente la democracia. Y le dije: "Pues sí, don Diego, he cogido ese camino", "¡No me digas!". A pesar de estas cosas...

Pepe.- A pesar de esas diferencias,se mantenía algo, ¿no?

Jaime.- Yo, la verdad, don Diego para mí es una persona que ha aportado mucho, por lo menos,a mí. Yo tengo compañeros que después hemos hablado y me hablan de que pegaba mucho, que pegaba excesivo, que era muy borracho,...es cierto, que estaba tuberculoso...Todas esas cosas son ciertas pero él se volcaba de tal manera que para él no existía la hora. O sea, yo a lo mejor iba al colegio a las once, salíamos a comer a las tres y volvíamos a las cinco y salíamos a las nueve. O sea, que era la escuela...había que trabajarla y la trabajaba realmente, esas cosas sí me habían impactado; yo no sé si yo quiero ser maestro por él, o no sé, pero lo tengo muy grabado...

Pepe.- En esa época, tu padre por esa época ¿en qué trabajaba?.

Jaime.- En esa época mi padre, en el campo, campesino. Entonces, la ilusión de mi padre era que su hijo fuese más que él.

Pepe.- Campesino. ¿Pequeño propietario o ...?

Jaime.- Las tierras eran de mi abuelo, las trabajaba él y después compartían beneficio. Ese era el tema. No era ni asalariado ni sin asalariado.

Pepe.- Ni el propietario. Y tu madre, por esa época...

Jaime.- Mi madre pues era ama de casa y ya está. Vivíamos en las afueras del pueblo.

Pepe.- ¿Tenías que andar mucho para...?

Jaime.- Quizás un par de kms...

Pepe.- Yo he estado alguna vez en Algodonales pero no sé si ahora mismo...

Jaime.- Te voy a decir dónde vivía yo. Un par de kms. antes del pueblo y unos 200-300 mts. antes de la bifurcación hacia Ronda, hay allí como varios edificios altos , pues ahí vivía yo. Iba andando y luego en bici; cuando no tenía bici, comía en casa de mi abuelo o de mis tíos, depende de la temporada, y cuando tenía bici volvía a mi casa...

Pepe.- Comías y después te reintegrabas por la tarde.

Jaime.- Que ese era todo mi trabajo. En verano a ayudarlo o nos íbamos a un cortijo que había por allí en el campo. Esto era lo que yo recuerdo de mi...

Pepe.- ¿Cuántos años pasaste con don Diego?

Jaime.- A los ocho..., pudieran ser 3 o 4. Nunca lo he pensado eso...

Pepe.- Tampoco es tan...

Jaime.-Yo tengo la escena de cómo jugábamos a las bolas, cómo corríamos por aquel sitio.

Pepe.- ¿Estabais niños y niñas juntos?

Jaime.- Niños, niños solos.

Pepe.- ¿Y las niñas?

Jaime.- Las niñas estaban con D^a María y con...

Pepe.- Lo que has hablado de D. Diego y D. Ernesto son las escuelas de niños.

Jaime.- De niños. Y las niñas estaban con D^a María, que estaban cerca pero como formando un ángulo recto en otra calle. Y en otro sitio que creo que lo llamaban "Bajo el arco", no me acuerdo ahora mismo el nombre de por allí. Después estaban otras escuelas más, pero que el maestro era muy borracho, que es donde estuve yo, que estaba cerca de mi abuela y por eso me llevaron allí, y era D. Anselmo, y eso lo tengo yo muy olvidado, no sé si es que se fue, no sé si es que estaba allí mientras yo estaba con D. Diego. Eso ya como yo con D. Anselmo perdí el contacto, yo ya no sé lo que pasó después, no tengo ni

idea.

Pepe.- ¿Cómo era...tú tienes recuerdos de la experiencia escolar?

Jaime.- Yo sí, recuerdo los primeros años...

Pepe.- ¿Qué se aprendía?

Jaime.- Yo en mis primeros años de colegio...Ahora mismo no porque de vez en cuando me acuerdo...pero ya no es ni significativo; pero en mis primeros años de ejercer yo lo que hacía era repetir lo que D. Diego, lo que yo había visto en D. Diego, o sea que mi maestro nos tenía organizados en mayores, medianos y pequeños. Los pequeños no eran en estatura sino en conocimientos pero vamos que más o menos coincidía, a lo mejor en los pequeños había un grandullón y en los mayores un enanillo.

Pepe.- O sea, que tenía como tres niveles.

Jaime.- Entonces se dedicaba fundamentalmente a los medianos y a los mayores. Y los mayores eran los que le daban a los pequeños, los que le enseñaban algo a los pequeños. Y estaba constantemente rotando por los tres pero fundamentalmente a los medianos y a los mayores. Y a los pequeños iba un mayor de su confianza, lo ponía: "Venga, enséñale tú a sumar a este grupito y a este grupito...". Y aquel sistema a mí me gustaba un montón. Yo recuerdo, bueno, muy lejano, y tengo resaltado lo positivo, pero que yo me recuerdo de la escuela, estaba trabajando siempre. Yo creo que tenía que tener, con la distancia de los años, una organización que a mí no me faltaba trabajo y que tenía yo la responsabilidad o el temor, temor, no era otra cosa, de rendir aquello de lo que tenía yo que hacer, o estudiar geografía...Yo recuerdo que cuando, yo no me examiné de ingreso, pero los que se examinaron de ingreso eran un éxito muy bueno; a Ronda iban los de bachiller y a Puerto Real los de F.P. Se exigía ingreso para bachillerato o ingreso para 1º de Oficialía.

Pepe.- Más adelante si hace falta ya volvemos sobre esto.

Jaime.- Sí, porque yo ahora mismo, me viene el plan de estudio o no me viene el plan de estudio.

Pepe.- Sobre el número de alumnos que estabais, tú tienes una idea...

Jaime.- Yo te puedo decir que seríamos unos cuarenta, en los banquitos estos típicos dobles con el sitio para el tintero para mojar la pluma.

Pepe.- Eso sería por el año 57 o algo así.

Jaime.- Exactamente, 57, o mas bien 58 y 59.

Pepe.- Yo nací en el 58. Nos llevamos nueve añitos. Bueno, después de esa experiencia, supongo que entonces en el caso de tu padre sería importante el hecho de que en un medio

rural...

Jaime.- La idea del seminario viene porque económicamente no hay posibilidad...

Pepe.- No, espera, no me refería al Seminario sino un poco a la idea de apoyarte en el contexto escolar quizás para mejorar un poco la situación que es un poco común a las zonas rurales andaluzas esos años un poco el... tu promoción.

Jaime.- Mi padre de verdad muy preocupado, la imagen que tengo yo es muy preocupado por darme a mí lo mejor que él podía. Por ejemplo recuerdo que me tomaba las lecciones o me ponía cuentas aparte o no me dejaba salir. O sea, que en aquella época...

Pepe.- ¿El sabía leer y escribir? Te lo digo porque era una época en la que había un analfabetismo fuerte...

Jaime.- Yo creo que mi padre ha tenido muy mala suerte, que no ha tenido un enchufe, lo que había antes, porque era un campesino pues bastante bien de cultura porque yo recuerdo a mi padre estar leyendo y gente escuchando lo que él leía; eran novelitas por entrega de aquella época, a lo mejor eran de amoríos o de lo que fueran. Pero yo tengo esa imagen como por un cierto interés por la cultura. Mi padre se presentó a un montón de oposiciones de Auxiliar de Juzgado, yo recuerdo, de eso...

Pepe.- ¿Y no las sacaba o qué?

Jaime.- No las sacaba, no, lo cateaban porque allí había un general.

Pepe.- Que era el que señalaba a este o al otro.

Jaime.- Exactamente, mi padre no se ha significado políticamente... ahora sí, hombre porque más o menos está inclinado a la izquierda y... Pero antes el republicano era mi abuelo; claro, mi abuelo era republicano y todos eran republicanos y todos eran antifranquistas. Entonces yo tengo la imagen esa aunque mi padre...

Pepe.- Como una cierta solidaridad familiar...

Jaime.- Exactamente. Pero yo no me acuerdo haber hecho nada... Los primeros años que yo me fui al seminario, más o menos me enganché un poquito, no mucho, pues él me decía que qué va, ten cuidado... pero yo sabía que él sentía pero...

Pepe.- Que no era un hogar politizado...

Jaime.- Exactamente, aunque había un sentimiento de fondo ahí.

Pepe.- Y a tu abuelo...

Jaime.- No tuvo... Yo sé que lo que después hablando con mi padre, lo que él dice es que

cuando había mítines o había reuniones pues mi abuelo iba a las reuniones de los republicanos. Pero no como militante sino que era un amigo, era un conocido, o por ideas, pero que tampoco mi padre me sabe definir a fondo...

Pepe.- Pero él no estuvo en la guerra, no participó de forma activa...

Jaime.- Mi padre no porque eran varios hermanos, o sea si mi padre se hubiera ido, sería a la nacional. Lo que pasa es que de tres hermanos, era el tercero que le hubiera tocado estar en filas, y al parecer, existía que el tercero Franco decía que el tercero no...

Pepe.- Que era el que cuidaba la familia.

Jaime.- Era el que cuidaba la familia bien decía el padre mi abuelo: Elige dos o de los tres elige uno; mi padre era el más joven, mi abuelo eligió a él y los otros dos siguieron, vamos, no les pasó nada pero estuvieron en la guerra...pero él no se hubiera ido, como le pasó por ejemplo a la familia de mi mujer, que inmediatamente se van al bando republicano como militantes, vamos, con eso no hay vuelta de hoja.

Pepe.- Bueno, ya luego tenemos que buscar un seudónimo para tu nombre de cara a la investigación. Le he dicho a Coral que vaya pensando en el suyo y cortito para que se escriba fácil en el ordenador.

Jaime.- A mí me da igual. Yo tengo aquello de verdad que cuando iba a ayudar a mi padre, yo ya comprendía cuando estaba en el Seminario, eso sí y quizás sigo con esa idea, la injusticia tan grande que hay con los campesinos andaluces; por eso los que hablan de Diego Cañamero...

Pepe.- Hoy han ocupado...el telediario...

Jaime.- No lo he visto.

Pepe.- Hoy han ocupado el aeropuerto de Sevilla. Entonces se han puesto en medio de la pista, han dicho que allí no despegan ni aterrizan aviones hasta que alguna autoridad del gobierno los reciba; acaban de llegar los antidisturbios, a la una o a las dos han llegado fuerzas antidisturbios para ver qué órdenes reciben.

Jaime.- Pues a lo mejor son... quizás buscando la imagen o la foto en época electoral. Pero la gente de campo para mí es lo más digno, lo más honrado, no sé, lo más honrado no, lo más honrado que se puede ser, vamos también que otros sean honrados.

Pepe.- Ese ha sido un poco el origen ese y el conocer a la gente del campesinado andaluz.

Jaime.- Exactamente, sí.

Pepe.- Bueno, después de esta experiencia escolar y con D. Diego, ¿cuándo entras en el Seminario, más o menos?

Jaime.- Pues en el Seminario entré, vamos a ver, yo tenía 12 cumplidos, entraría en el 61, pero yo entré en La Palma de Condado, que todavía no estaba acabado aquel colegio, y entramos a final de diciembre del 61, aunque en verano es cuando se va poniendo el tema... Lo tengo quizás como borrado y quizás como complejo de culpa porque esto ha sido muy labrado en el Seminario. Yo sé que mi padre me influyó a mí porque mi padre..., mi maestro decía: "El niño tiene que estudiar", y mi padre decía: "¿Y cómo va a estudiar?". Mi maestro decía, porque venían becas: "La primera beca o la segunda, en cuanto venga una beca es para el de Puerto Real", porque yo estaba o me tenían destinado a F.P.

Pepe.- ¿Esas becas de quién dependían? Del Ministerio de Educación...

Jaime.- Me imagino que del Ministerio de Educación. No sé cómo sería el tema ese; esto te lo digo como recuerdo con mentalidad infantil, que a lo mejor no era así.

Pepe.- Sí, a veces distorsionamos las cosas...

Jaime.- Distorsionamos..., pero yo tengo una primera beca, la beca es para el niño. Pero la beca no venía y entonces mi padre: "Yo creo que la única salida es que vaya al Seminario; después sigue o no sigue..."

Pepe.- ¿Es esa una salida muy común en esa época?

Jaime.- Muy común en esa época y más en los ambientes rurales, ambientes pobres y que se quiere subir, cambiar.

Pepe.- Ahí los sacerdotes, los curas, tenían en los pueblos ese papel de reclutamiento de los chavales, ¿no?.

Jaime.- Lo que pasa es que llega allí un salesiano que se llama D. Ernesto, de Morón, no sé si vivirá, D. Ernesto Núñez Salguero, pues lo que tiene la misma, me imagino que harán, los franciscanos,...todas las congregaciones...Pues este hombre llega a aquel pueblo y ahora le dice que qué niños cree...va a los maestros porque el único contacto son el cura y los maestros...

Pepe.- Sí, sí, son los que informan...

Jaime.- Eso, eso; entonces mi maestro le dice fulano y fulano: éramos cuatro. Cuatro. Entonces lo primero que hace es una entrevista, un examen,...y hay tres que le parecemos muy bien. Y nos vamos en diciembre, creo que fue en diciembre. No me acuerdo. Eso fue en la Palma del Condado, allí hicimos primero y segundo; el concepto era también eso, que era un niño muy bueno, estaba a la cabeza del curso, muy trabajador...

Pepe.- ¿Tú estabas interno allí?

Jaime.- Interno.

Pepe.- ¿Y cuándo volvías? ¿Los fines de semana?

Jaime.- Las vacaciones eran sólo un mes o 20 días al año. O sea, yo me iba en diciembre o vamos a suponer que fuera en julio, pues hasta el otro junio.

Pepe.- ¿Y en ese tiempo no volvías?

Jaime.- Nunca, nunca.

Pepe.- Pero te visitarían.

Jaime.- Eso sí, tampoco mucho porque no había muchos medios. Y en aquella época parece que se era más independiente. Yo tengo esa idea. Entonces dos o tres veces al año.

Pepe.- Hoy con esa edad un niño quizás no sería capaz de seguir ese régimen espartano de ausencia de la familia.

Jaime.- Sí, sí. Es muy duro los primeros días, pero yo recuerdo también que me adapté bien. Yo recuerdo perfectamente, que lo vi en un hipermercado, hacía muchos años que no lo veía, lo vi en un hipermercado, y yo recuerdo que las primeras noches, estábamos juntos porque éramos paisanos, nos llamábamos paisano, lloraba mucho. Yo lloré dos o tres noches pero...a la cuarta o la quinta..

Pepe.- Dirías: ¿Cómo voy a estar llorando hasta dentro de seis meses?

Jaime.- Sí

Pepe.- ¿Tú tienes que ir a por tu niña ya?

Jaime.- Sí, a las siete sale, pero en fin, no te preocupes. Después yo cada vez noto..., yo no sé si aquello es cierto o no es cierto, pero a pesar de que lo he pensado mucho y quizás por eso no lo tengo claro, si realmente me gusta o no me gusta.

Pepe.- ¿El qué?

Jaime.-El Seminario, ¿sabes?

Pepe.- ¿En qué sentido? ¿Como espacio educativo y de formación...?

Jaime.- No, de ser yo cura. A mí aquello, quizás me hubiera distorsionado pero como los salesianos están destinados a la enseñanza, a mí no me desagradaba la enseñanza. Ahora mismo me gusta y cuando soy mayor, ya te contaré el razonamiento que yo me hacía muy distorsionado, eso sí lo tengo más reciente. Pues que a mí me gustaba aquello; ahora lo que no sé si la vida religiosa, quizás no, porque ahora mismo estoy de acuerdo con la decisión que tomé, o sea, que no me arrepiento de haberme salido. En fin, que yo estoy muy a

gusto, yo vivo feliz allí, solamente cuando...bueno, después me fui a Morón tres años,...allí hice primero y segundo y después tercero, puede ser en el año 64...

Pepe.- 63-64 es tercero. Sí, tú empiezas el 61-62, 62-63, 63-64.

Jaime.- Eso es, 64-65, 65-66, tercero, cuarto y quinto, con mucho latín, muy fuerte, o sea, una preparación que dan en el Seminario muy buena...

Pepe.- Una base que se le nota, por lo menos eso es lo que suelen decir mis alumnos, que se nota la base de formación humanística, de preparación de cara a estudios posteriores...

Jaime.- Claro, tenías tus clases, después te conocían perfectamente, tenías tu tiempo de estudio y tenías que estudiar.

Pepe.- Claro, es una vida dedicada a eso...

Jaime.- Exclusivamente, y muy pocas salidas. Si tenías otras fantasías te las quitaban o tú te las tenías que ahogar. Mucho deporte, mucho jugar, bastante...Lo que puede ser hoy una vida que la gente lo toma como castigo en un colegio de Huelva, de Málaga, el Campillo... Lo que puede ser el Campillo hoy pero más aceptado.

Pepe.- Como más mayoritario porque era un modelo muy fuerte de la época.

Jaime.- Yo por eso, con este compañero que tú dices, no tengo el rechazo...Yo tengo la timidez, o no, potenciada o no conseguida, yo lo achaco mucho a esa época...

Pepe.- Haber vivido una adolescencia un poco...con pandilla, con su...

Jaime.- Exactamente, más libre, más natural, no tener niñas...en aquellos momentos...eso sí lo echo yo en falta, vamos. Y lo noto que es un bache que tengo yo.

Pepe.- Claro, que cada elemento educativo te da una cosa y te quita otras.

Jaime.- Hombre, claro, encontrar lo perfecto...Nosotros íbamos orientados para curas... no podíamos estar viviendo en un ambiente disoluto...pero que con ciertas cosas..."Es que los curas son tal..." Yo la cara no la tengo que dar por nadie pero los que yo he conocido son personas íntegras, muy sacrificadas, y nosotros dormíamos y el primero que se levantaba era él, o sea, que él al frente, y si había alguien malo allí te cuidaban a ti, o sea, que sí, que lo que habla la gente de los curas, aunque yo estoy muy alejado del tema este, como ya sabes, pero yo reconozco que aquella gente era íntegra, había sus más y sus menos, gente más enfadada, más histérica, que sí...que también puede ser que los que estén juntamente con los estudiantes estos sean gente un poquito más escogida. No va a ser cualquiera por sorteo.

Pepe.- Sí, que seleccionaran a la gente que tenga una vocación muy grande para trabajar con la gente joven e irlos formando, y que vayan viendo un poco las pautas de la vida

religiosa...

Jaime.- Yo tengo ahora mismo que conocí en aquella época, no sé si tú lo conocerás, es R.,... está trabajando en la Consejería, que ha sacado la oposición este año...

Pepe.- No sé si lo conozco.

Jaime.- Ese era allí clérigo y yo tengo un recuerdo muy...

Pepe.- Clérigo, ¿qué significa?

Jaime.- Clérigo era, cuando se terminaba Filosofía, tú hacías cinco años, un noviciado y tres de Filosofía, y ahora ibas tres de clérigo...

Pepe.- Cinco años, después uno y después tres...

Jaime.- Eso es. Yo llegué hasta ahí, yo hice la Filosofía...

Pepe.- Hasta ahí van nueve.

Jaime.- Eso es, que no llegaron a ser nueve porque como entré en enero, o sea, nueve cursos, pero naturales serían ocho y medio. Hacen tres años de prácticas, que están en los colegios, que no son curas pero...

Pepe.- Esa es la época del clérigo...

Jaime.- Eso es lo que llaman clérigo. El clérigo es otro concepto muy amplio pero allí...

Pepe.- Eso es, eso es, sí, tres años de prácticas.

Jaime.- Lo dejamos ahí y después...Lo que estamos contando la vida profesional y la vida...[Fin de la primera entrevista].

ENTREVISTA N° 2 (FINAL DE LA CARA A Y CARA B DE LA CINTA N° 1).

DURACION: 40 MINUTOS.

FECHA: 1-6-94.

LUGAR: SALA DE PROFESORES DEL COLEGIO.

HORA: POR LA TARDE.

Pepe.- No importa que vayamos ahora muy rápido o muy lento. Luego, al escuchar yo las cuestiones, yo volveré sobre algunas que vea más relevantes o importantes...Bien, y le daremos vueltas un poco a la idea que te haces actualmente con los niños con los que llevas ya un número de años respetable, un poco...Vamos a ver, yo en realidad no sabía que tú habías hecho Seminario, entonces después estaba yo pensando que una de las cosas que había que preguntar y que investigar es la experiencia en la escuela de Magisterio y primero pensé que era una contrariedad el hecho de que...pero después me pareció que era una cosa positiva porque se puede ver el contraste un poco con una cosa que es muy conocida que es la formación de los maestros en la escuela de Magisterio y se puede ver un poco otro ambiente de socialización y eso, ¿no?. Bueno, vamos a ver, tú después de lo que hablamos el otro día has estado pensando algo...

Jaime.- No, no he pensado nada.

Pepe.- O sea, que te vinieron los recuerdos esos de momento pero no...Bueno, mejor...

Jaime.- Igual que ahora mismo, estoy en blanco, vamos.

Pepe.- Ahí habías destacado en la experiencia tuya en el Seminario una de las cosas que valorabas era la dedicación de los curas y de la gente, de los responsables del Seminario, como uno de los aspectos que tú veías como más positivos...¿Qué otros aspectos crees tú que te han influido en la manera en que sea, de la experiencia; por ejemplo, el ambiente con los compañeros, qué sentido tenía...?

Jaime.- Yo veía un ambiente muy sano, de mis compañeros yo creo que éramos un curso muy trabajador, muy comprometido, es el recuerdo que tengo yo de aquella época de mis compañeros. Llega el momento ya hacia el final que empezamos a pedir cosas raras, como eran: vamos a pedir vivir en comunidad fuera del Seminario, o sea, que las mismas reglas...

Pepe.- Ah, que os estabais haciendo ya heterodoxos de la institución.

Jaime.- Había incluso una revista, que hacíamos y que era algo heterodoxo como tú dices, que era algo que no se sabía por dónde comerse, que parecía un planteamiento muy extraño buscando...el tema es para decirte que ahora mismo no hay nadie de mi curso, no sigue nadie, pero...

Pepe.- No sigue nadie que sea cura.

Jaime.-Eso, nadie que sea cura. Quizás quede alguno...

Pepe.- ¿Cuántos erais aproximadamente?

Jaime.- Podríamos ser en primero 40, después van disminuyendo, hay incorporaciones...Después en el...Ah, nos unimos...en Morón éramos ya 20...y en el Noviciado no recuerdo si éramos 17 o 18, pero ya veníamos de dos Seminarios, de Morón

y de la parte de Extremadura, no me acuerdo del pueblo de donde era..., de un pueblo de Badajoz donde estaban...porque esto funciona por provincias religiosas, parecido a las diócesis pero no exactamente diócesis, más o menos coinciden pero hay varias provincias...

Pepe.- Como el distrito universitario...

Jaime.- Eso, Cádiz, Sevilla, Huelva,...y a lo mejor no tiene nada que ver con la Región Militar...o algo así...Entonces los de Badajoz nos unimos con lo que sería quizás Andalucía Occidental. Y lo hicimos el Noviciado...y creo que había otro en Córdoba si no tengo mala...si no lo recuerdo mal...y era eso, no llegábamos a 20 de dos Seminarios en el Noviciado. Después se profesa; se profesa el día..., es hacer profesión de votos de pobreza, castidad y obediencia, por tres años que fue lo que yo hice. Eso se hace el 16 de agosto que fue cuando murió San Juan Bosco,...; se entra un curso escolar más o menos en agosto y se está todo el año de Noviciado y después se hacen los votos y es cuando comienza la filosofía eclesiástica, la filosofía tomista y después cuando se hacen los clérigos.

Pepe.- Entonces el ambiente de ahí con los compañeros, o sea, ¿cómo era: de colaboración, había independencia de la gente...?.

Jaime.- Yo creo que era de colaboración y yo recuerdo de hecho hoy nombres, rostros, que a mí me dicen ahora mismo cómo era A. C., el que tú me comentaste el otro día...

Pepe.- Él me ha dicho que tuvo un hermano en los salesianos, F. C.

Jaime.- Puede ser, a mí el apellido C. me suena...

Pepe.- Y estuvo en Morón, lo que no sé yo...F. C.

Jaime.- Quizás fuera unos años superior a mí...Pero iba a decirte que si me dicen: "¿Cómo era fulano?" Y no sé describírtelo pero me encuentro con ese rostro y le digo: "Tú eres fulano de tal y tal...", a lo mejor han pasado ya 30 años, 30 o por ahí, o veintimuchos...Lo que pasa es que ha pasado mucho tiempo y yo no he frecuentado el ambiente religioso..., ni el ambiente de los salesianos...y me he ido distanciando mucho pero tengo por un lado un recuerdo positivo en este aspecto de haber tenido gente con la que yo he querido allí y por otro lado un poco de represión porque a mí no me hizo todo bien en este aspecto, de quizás una actitud más reflexiva o de más rectitud, de una disciplina interior, todo esto yo creo que sí, que no sé si es que yo me considero así o me hizo así el seminario. Pero después un aspecto de mucha timidez, sí...

Pepe.- Sí, ya esto lo mencionaste el otro día.

Jaime.- Sí, esto yo lo achaco al Seminario posiblemente lo mismo que digo que lo veo antinatural...

Pepe.- No te preocupes, que los que estudian esto de la biografía, señalan que después de

20 años, el recuerdo de la experiencia siempre está influido por cómo ha vivido uno la situación...

Jaime.- Y además pasa una cosa, lo mismo que yo te decía algo de mi maestro que es como yo lo veía o como mis padres me lo decían...porque yo no he madurado ahora mismo en estas situaciones pasadas, que a lo mejor era una vivencia infantil que no, que yo no he vuelto, no he rehecho esa experiencia, es tal como yo la sentía ha quedado en mi memoria el eco que a lo mejor puede ser totalmente falso, claro...

Pepe.- Después, lo que sería el curriculum, los conocimientos y eso, lo que trabajaste allí, ¿qué crees que te ha quedado más, si tuviéramos que decir los conceptos, procedimientos y actitudes, como lo dice ahora la Reforma?.

Jaime.- Yo creo que a mí me ha quedado todo, o sea, no todo, que no sabría diferenciar...

Pepe.- ¿El gusto por la música y la idea de inculcarle la música a tus niños...?

Jaime.- ¿La música? Allí sí me imbuyeron, pero también tengo rechazo por la música, precisamente allí; o sea, a mí la música me educaban, había sesiones, que creo que hay que volver a eso, una hora y escuchando música clásica y por obligación, allí sentado y ahora vais a escuchar una pieza de fulano...y eso sí nos lo hacían ver. Pero al mismo tiempo me rechazaba porque tenía un oído horroroso. Decían que tenía una voz para llevar un canto, para hacer solista o para dar una introducción...y entonces tocaban bandurrias, guitarras, laúdes, una especie de rondalla...iban los que teníamos buen oído y los que no hacíamos limpieza, barrer...era una hora después de comer, después del desayuno, una hora o media hora, no me acuerdo, un tiempo que se pasaba en los músicos o...

Pepe.- O sea, los alfa y los beta. Esto como en la mili que decían: a ver, formar, ¿quién quiere ir a misa? Y salían, y los que no, venga, a repartir fregonas y cepillos...Y al día siguiente...

Jaime.- Allí no era así pero era con palabritas más bonitas: cada uno sirve para una cosa, pero a la hora de la verdad era eso...

Pepe.- Justificando más...

Jaime.- Y entonces, claro, te crea un poco de rechazo. Ahora a mí la música me gusta, yo soy malo para la música, me cuesta muchísimo trabajo. Yo digo ahora que soy adulto, me cuesta mucho trabajo pero si lo hubiera hecho de niño, no tengo facilidades para la música. Lo que pasa es que es como un compromiso que tengo con los niños, con mis hijos: tanto la madre como yo, que mira, que el conservatorio está cerca del colegio, pues sí, que queremos ir. Y ahora veo yo a mis hijos que tienen una gran aptitud, un buen oído y una habilidad. Y que se echan para atrás, y entonces yo me he apuntado,...pues los tenía que traer, los tenía que esperar,...los tenía que llevar,...ahora mismo ya pueden mantener un poco de más independencia; antes la clase era de una hora; si venía y volvía,...que la hora o

se iba sentado en el coche o a lo mejor iba a cualquier sitio...Luego en casa tienes que ponerte: venga que hay que hacer esto. "Bueno, papá, esto ¿qué es?" O sea que un poco de estar un poquito en el ajo.

Pepe.- Después podemos ver eso más adelante. Vamos a ver un poco del programa de estudios del Seminario...

Jaime.- Yo creo que allí nos daban fuerte; y había gente que repetía. El que no tenía los contenidos que ellos creían, los niveles mínimos, pues repetían curso; y yo creo que mi curso era un curso fuerte...

Pepe.- De una buena preparación, ¿Y en qué se insistía más?

Jaime.- Yo creo que se insistía en todo...Lo que pasa es que era...

Pepe.- Pero conforme avanzaban los años, quizás lo de la Filosofía...

Jaime.- Claro, claro, cada curso se acentuaba más lo propio, pero que tanto en una preparación científica como matemática, física y química, yo todo eso sí lo he dado...Nosotros nos examinamos también de sexto y Reválida. Si estábamos por libre y sí hicimos en primero de Filosofía, esto sería en el 68, nos examinamos en San Isidoro y yo recuerdo que éramos 17 ó 18 y aprobamos todos menos uno o dos que le quedó un grupo. Aquella época eran grupos de Ciencias y Letras, Específico, y creo que era Idiomas, y aprobamos todos, no con notas brillantes, algún bien y algún notable, pero...aquello que yo recuerdo que fue algo...una idea como de alabanza de los profesores; decir: pues de 17 han aprobado todos menos uno o dos que les ha quedado un grupo o dos. Una buena proporción.

Pepe.- Y era una enseñanza muy memorística, de hacer razonar a la gente, de pequeño grupo, de ir...

Jaime.- Yo creo que era muy innovadora en aquella época, eh, porque teníamos un tal Teófilo, era joven, por lo visto un cerebro que venía...porque los que eran cerebros iban a Roma, a la Pontificia de Roma, a estudiar Filosofía y Teología y traían una preparación...

Pepe.- Alfa ya.

Jaime.- Eso, alfa. Y esto, aquello a mí, no lo he pensado bien, ahora lo estoy recordando, porque te digo que es algo que yo he rechazado, no mucho, he dicho "esto no me interesa" y lo he tenido olvidado pero yo recuerdo que nos ponía a trabajar por grupos de 3 o 4, un texto de Filosofía, de lo que fuera, hombre no iban a poner existencialistas ni marxistas...

Pepe.- A Sartre, "La muerte de Dios" o cualquier otra cosa de esa...

Jaime.- Algo de Santo Tomás o algo que tuviera un poquito de más crítica...sacar de ahí...y después cada portavoz de grupo...o sea, que eso es la dinámica de grupos que tú ves hoy

como lo más innovador y eso eran los años 68. Y aprender a discutir y a exponer tus ideas y después, que nunca visto eso, que era de este señor, era un doctor en Catequética, bueno, pues todas las ideas que íbamos diciendo, ahora el hombre le daba una refundición de manera que todas las ideas...

Pepe.- Que iba como recogiendo las aportaciones...

Jaime.- Pero era concretamente, o sea, uno era de Filosofía y otro era de Catequética, enseñar religión; bueno, pues eran reuniones de grupo, de 3 ó 4, y todas las ideas que decían los portavoces del grupo, que procuraba que fuera el portavoz rotando, pues se apuntaban en la pizarra y tenía la habilidad de ir coordinando todas las ideas, o sea, que todas tenían validez...

Pepe.- O sea, integrando ideas.

Jaime.- Y todas aquellas ideas las encuadraba en el momento que él creía. Yo no me fijo ahora en el razonamiento si era manipulador o no, pero en el procedimiento eso era muy revolucionario, muy innovador; o sea, todo lo que diga un grupo tiene su valor en tal sitio, a lo mejor era disparatado, seguramente no, pero en aquel procedimiento cabía. Tenía otro que a mí me encantaba, que también estará por ahí, se salió, se llamaba V. F. F., extremeño, y me impactaba el espíritu de sacrificio que tenía, la manera de preocuparse de nosotros y la manera de dar las clases. Yo creo que sin querer ser, me siento a gusto en momentos de la clase siendo, o sea, que yo me veo en él, que no busco verme, pero me veo en él y me encuentro a gusto. Era una persona que intentaba que todo el mundo captara la idea, sin quizás imponer pero llamándote la atención, a disposición de la mínima dificultad que tuvieras. Yo la idea que tengo sobre Don V. es ésa y por eso quizás la enseñanza, pues claro, sabes que los salesianos se dedican a la enseñanza, debe ser una congregación muy...

Pepe.- Para tu información, yo he estudiado un año en los salesianos de la Trinidad, en 4º de bachiller, que fue el curso 73-74, no el 71-72, y he estudiado tres años en la Laboral de aquí de Sevilla que estaba regentada por los salesianos.

Jaime.- Sí, Primo de Rivera se llamaba o por ahí...

Pepe.- Yo he estado tres años ahí interno, y como pedagogo tengo que conocer la pedagogía de Don Bosco.

Jaime.- Aunque Don Bosco era más bien la gente de oratorio, más humilde, más pobre...lo que pasa que desvirtúa un poco y empieza a impartir clases a la gente un poco más pudiente...y hay dos puertas, por ejemplo, en Utrera, pues está la puerta de los becarios, de los pobres, y la puerta de los ricos, una contradicción grandísima, pero en fin...

Pepe.- Bastantes órdenes religiosas lo que han hecho también es tener un colegio en la zona residencial con un precio elevado, etc., y parece que como para lavar la cara, después, en una zona suburbial o más dificultosa, un colegio donde se ofrece una ayuda a la gente...Ahí en esa época que estamos hablando al final de los años 60...

Jaime.- Este Don V. es más joven, puede ser de 4º, 5º, de antes, sí la época de los 60, del 64, 65...

Pepe.- En esa época, ¿cómo percibías tú o cómo crees tú que se percibía allí la influencia un poco del clima político, del franquismo, o era una cosa independiente?

Jaime.- Era independiente. Nos tenían al margen de la política pero era una tendencia franquista. Verás tú, yo recuerdo que estando en San José del Valle, y estuve allí dos años, 66-67 y 67-68, y yo recuerdo que en aquella época hubo un referendun de Franco. Lo que me impactó a mí...

Pepe.- En San José del Valle, después de Morón.

Jaime.- Allí estuve el Noviciado y 1º de Filosofía. Y después 2º y 3º de Filosofía estuve en Priego de Córdoba, que fue de donde me salí, y yo me salí en junio del 70. Pues...

Pepe.- Tenías tú una cantidad de traslados de colegios...tremenda.

Jaime.- Pero antes era mucho más estable; lo que pasa es que eran ya los tiempos de la apertura cuando la gente ya tenía más facilidad para estudiar y no iba a los Seminarios.

Pepe.- Me habías dicho San José del Valle y después...

Jaime.- Priego de Córdoba.

Pepe.- Eso es ya 2º y 3º de Filosofía.

Jaime.- 3º de Filosofía en junio del 70. Allí existía y existirá porque lo decía Don Bosco, un detalle muy bonito: cuando se va a acostar, se rezan las oraciones en la Iglesia y entonces viene una autoridad que puede ser un clérigo o un señor que tenga 20 años o ya cuando ya llega alguien a pasar la noche, se le invita a que dirijan unas palabras a los que están allí, y entonces daba las buenas noches y un comentario del día, siempre con una orientación religiosa,...

Pepe.- Una reflexión moralizante...

Jaime.- Moralizante, religiosa, si es posible salesiana...aceptable totalmente...Y yo recuerdo que en aquella época, tendríamos que ver ahora cuando fue el referendun, 66-67, tuvo que ser, de Franco...Entonces San José del Valle era una zona... [Fin de la CARA A de la cinta nº 1].

Jaime.- Que decía que era una zona muy comunista en aquella época. Y entonces recuerdo que dijo, aquello me impactó a mí mucho, que me acuerdo que puede ser hasta literal, que

había escrito en la papeleta "Muera Franco" y no sé qué cosas más en la papeleta de voto, papeleta que no sé si era para refrendar la ley orgánica de no sé qué; entonces destacaba aquello como muy negativo, con todas las cosas buenas que había hecho Franco y cómo a este hombre se le ocurrió decir eso, qué odio tendría, o sea, que esto lo venía reflejando de...y eso te daba a entender que este hombre pudiera ser más...

Pepe.- Pero eso es como la excepción, quieres decir ¿o no?.

Jaime.- No, que pudiera ser, pero que allí nadie le contradijo ni nadie...

Pepe.- Pero en la actividad diaria y eso, no había un clima explícito a la ...ni de instrucción de Formación del Espíritu Nacional, las Leyes del Movimiento...

Jaime.- No, no, nunca. Eso nos dieron un librito y nos lo comentaron porque cuando nos examinamos de sexto...

Pepe.- Claro, en el curriculum básico te lo piden...

Jaime.-Sí, pero aquello era como un poco ajeno, como una María que había que pasar por el trámite pero el comentario era más bien ajeno...O sea, había allí una idea que se defendía quizás más la integridad moral; que, claro, eso era antifranquista pero, vamos, iba más bien por defender una idea pura de integridad, de defensa del pobre, pero después, a lo mejor, en realidad no era así porque nosotros...

Pepe.- Pero que explícitamente no había una intención de ...

Jaime.- No, no. Después habría sus más y sus menos; todas las manifestaciones públicas, por ejemplo, esta era en favor del Régimen pero que después se procuraba...Yo creo que eso es algo que tiene la Iglesia muy metida un poco como Institución. Oficialmente, pues, mantiene una cercanía al poder aunque después empiece a decir: "Hay que ver el ministro...", me imagino. En fin, que la idea que tengo yo más o menos de la Iglesia es hipocritilla, de alabarte delante de ti y después del ministro que a ver qué...

Pepe.- Una idea de aprovecharse y después tener colaboración con el poder político...

Jaime.- Yo creo que sí. Y eso me parece a mí viejísimo.

Pepe.- Después, cuando tú recuerdas y evocas la época del seminario, una época muy dilatada, bastantes años, de lo que son los conocimientos trabajados allí, ¿te queda mucho de recuerdo, de memorizar y eso?

Jaime.- Me queda poco porque no nos hacían mucho hincapié en la memoria; en el bachillerato había mucha más memoria; en el bachillerato tenía que ser de memoria la retahíla de lo que fuera. Pero allí era más comprensivo; el concepto que tengo, y creo que era así, que era una cosa muy moderna...

Pepe.- O sea, que tú allí en realidad es donde aprendiste a estudiar, a hacerte un método de trabajo y eso...

Jaime.- Yo creo que sí, pero en la práctica, que quizás no o sí lo buscaban pero decían eso: subrayar esto, coger las ideas, apuntar esto, discutir...que yo creo que eso es la base de una...

Pepe.- Y eso para ti, mirado desde ahora, ha sido más relevante esa influencia que no la de unos contenidos y conocimientos determinados.

Jaime.- Yo creo que sí.

Pepe.- Porque allí por ejemplo Filosofía llegaste a estudiar...

Jaime.- Filosofía entera.

Pepe.- Los tres años, ¿no?

Jaime.- Eso es. Lo que pasa es que hubo tal mezcla de asignaturas civiles y religiosas...

Pepe.- No se sabía dónde estaba la frontera.

Jaime.- No se sabía pero, en fin, la orientación de la Filosofía, porque dábamos Lógica, no simbólica como teníamos en la Facultad, sino...

Pepe.- Silogística aristotélica.

Jaime.- Exactamente. O sea, que todo lo de Aristóteles, Santo Tomás y después una referencia a los críticos, a los existencialistas, y ya está. Eso lo tengo también muy olvidado...

Pepe.- Historia de la Filosofía.

Jaime.- H^a de la Filosofía, exactamente. También estudiamos con vistas a esto H^a de la Pedagogía; de eso tengo yo hecho apuntes a multicopista, ciclostil se llamaba...No sé si se habrá roto, espero que no, porque era un niño con una paloma así, los dos tomos de H^a de la Pedagogía. Teníamos un libro también de Psicología, que me parece que se llamaba "Educar", hecho en Roma...

Pepe.- Sí, con la orientación así un poco salesiana...

Jaime.- Entonces se hacía mucho hincapié en todos los pedagogos religiosos, mucho más hincapié en la pedagogía salesiana.

Pepe.- ¿Estudiaríais también al padre Manjón...?

Jaime.- Sí, pero más en la salesiana...

Pepe.- Sí, claro, en lo más específico de lo que se suponía que te iba a influir allí...Venga, vamos a avanzar. Luego te sales en junio del 70, con los calores del verano...

Jaime.- Ahí me fui yo. Te voy a decir ahora una persona que tú debes conocer...Nos salimos tres...

Pepe.- Aquí tienes ya 21 años.

Jaime.- Tengo 21, cumplidos en Abril. Nos fuimos: J. P. R. y J. L. S., quizás esté de profesor en la Facultad...

Pepe.- Pues ya me has dado la pista. Cuando vea a J. P. R. le pongo el casete..., no hace falta ni decirle "Háblame del Seminario"...

Jaime.-Pero J. P. R. venía de Sevilla, quizás de la Trinidad y entró directamente en el Noviciado. Era conceptuado allí como un superinteligente, de los que sacaban diez. Había dos, uno que era él y otro un granadino que quizás lo conozcas, A. M. L., por lo menos ha hecho la tesis doctoral; yo he visto en el cuaderno...hace varios años Psicología en Granada. Yo he visto que ha hecho la tesis doctoral sobre algo, no me acuerdo qué y ha publicado en el cuaderno que hace el Colegio [de Psicólogos] de la recensión de libros venía publicado una paginita sobre...eran dos, uno sevillano y otro de la Andalucía... porque allí en Priego nos juntamos...

Pepe.- Los orientales y los occidentales...

Jaime.- Claro, porque cada vez había menos gente, menos gente...

Pepe.- Y está situado en la confluencia de las dos Andalucías.

Jaime.- Eso.

Pepe.- De A. M. L. ya veré yo si hay algo en la Biblioteca...

Jaime.- Tiene que tener mi edad.

Pepe.- Y a J. P. R. sí lo conozco.

Jaime.- Bueno, pues nos salimos en aquel mismo día y los tres nos fuimos al Campamento de Puentezuazo de Chipiona.

Pepe.- ¿Al campamento de Fuente de qué?

Jaime.- Puentezuazo. Eso existe todavía. Tú vas camino de Rota y pone Puentezuazo, un campamento. Porque entonces había que hacer el campamento de Magisterio de la

Falange. Y entonces era un requisito para aprobar la Reválida de Magisterio y para hacer las oposiciones. Algo así como el C.A.P. para los licenciados...

Pepe.- Espera un momento, ahora sigues. Cuando abandonáis los tres ¿Cómo es el proceso del abandono? ¿Habláis primero con la familia o como tenéis 21 años ya, no habláis?

Jaime.- Nosotros, no, porque verás tú, es una contradicción del seminario que nosotros discutíamos mucho. A nosotros, nuestro debate con 16-17-18 años era ver programas de TV a las diez de la noche, no se puede ver...Nuestro razonamiento: ¿Cómo nos creen adultos para hacer votos de una responsabilidad muy seria y ahora?... O sea, que por un lado allí eres un adulto superadulto...Entonces para estas cosas no cuentan tus padres porque no están allí...o sea, yo te lo cuento como yo lo viví pero que era una idea universal. Entonces la decisión la tomas tú, de entregarte a Cristo...

Pepe.- Y cuando decide uno irse, ¿qué hace?

Jaime.- Vas a un Superior y le cuentas que te quieres ir. Te piden el por qué: ¿no estás a gusto?, qué hay...Entonces yo te voy a contar la visión mía y la visión de ...La visión de allí es...a mí me apreciaban, que no era una persona brillante pero que era una persona de batalla, para dar la cara, que era una persona transparente, al menos es lo que siempre me han dicho a mí, que no se explicaban qué me pasaba; entonces intentan ocultar lo que ocurre; un día o dos antes te separan de la habitación y luego te marchas. O sea, yo me entero que J. P. R. y J. L. S. se van..., nos enteramos cuando nos vemos los tres en el autobús. Fíjate qué cosa más significativa. Cuando nos vemos en la puerta de Córdoba, que pasa el coche hacia Carcabuey y viene para acá, nos vemos allí...

Pepe.- Entonces esto es una cosa que vosotros no comentáis entre vosotros...

Jaime.- Hombre, yo lo que hice...

Pepe.- Porque esto es una cosa que se ha fraguado poco a poco, con tiempo, y quizás por un sentido de la prudencia...

Jaime.- Por un sentido de la prudencia porque dices por no... a los compañeros. Lo que pasa es que yo me rebelé y dije: "Yo me tengo que despedir de mis compañeros". Y me parece a mí eso, con gentes con las que has estado siete, ocho, nueve años, pues tengo que decirles adiós, y entonces me despedí...No sé, que fue una sorpresa, vamos, allí los tres, que nos veníamos el mismo día, en la puerta allí del colegio... la visión más personal es que yo cada vez me ahogaba más, físicamente, no el ambiente irrespirable que hubiera de odio, no porque allí no había eso, no, pero..."Y yo ¿qué voy a hacer?...yo, uf, lo que me espera...", o sea, físicamente yo sentía que no podía respirar a gusto. Y eso va sobre todo en el último año. Porque ahora mismo, cuando llega la renovación voto por tres años, luego renueva por otros tres que es los años de clérigo y luego haces los votos perpetuos, que coincide con la entrada en la Teología, que son 4 años de Teología y después ya te ordenas de sacerdote; cuando acabas los 4 años de Teología...

Pepe.- ¿Qué carrera más larga, no?

Jaime.- Sí, mucho. Son igual pero es que en los seminarios diocesanos normales anulan los tres años de clérigo y no hacen votos sino Filosofía y Teología y ya está. Hombre, está bien porque da tiempo de madurar y de pensar. Mi idea era esa, una de las ideas obsesivas que yo tenía era la siguiente, que ahora mismo no tiene explicación ninguna pero en aquel momento era el dilema vital: cuando yo comprenda, porque a mí me habían dicho, me habían imbuido mucho que la enseñanza era un don superior, el dedicarse a la escuela era una misión muy digna,...entonces yo no concebía cómo podía estar, digo, cuando yo pueda conjugar el estar casado y poder transmitir el ser profesor, yo lo digo, porque a mí realmente me gustaba por lo menos desde..., yo no te puedo decir desde cuando, pero por lo menos desde que yo estaba en 4º ó 3º, a mí me gustaba el transmitir conocimientos; a lo mejor mucho antes pero después, seguro que no; a lo mejor, del recuerdo de don Diego, no lo sé; te vas como preparando para eso, pero claro, como te dicen lo del celibato, de ser virgen, de no casarte y la enseñanza, pues veo por un lado que me quiero casar y por otro aquello; para mí no se puede conjugar. Y ese era mi dilema; yo lo veo clarísimo; yo no podía...porque realmente la teoría es que estás a disposición total de los niños. Claro, si yo tengo ahora mis niños y mis niñas, solamente voy a estar 4 ó 5 horas...

Pepe.- Ese es uno de los argumentos de...

Jaime.- Exactamente, eso es lo que yo...y eso me duró muchos años después también. Lo que pasa es que no sabes ya por qué lo abandonas, ya porque...o no razonadamente, pase lo que pase. Eso es lo que yo recuerdo. A lo mejor si me preguntas más..., esa es la idea general...

Pepe.- No, sólo que me ha causado curiosidad y...ya voy entendiendo un poco el proceso del abandono.

Jaime.- No, yo, cuando salgo, tengo muy claro que voy a ser maestro si puedo seguir para adelante más, pero, vamos, la enseñanza la tengo muy clara desde antes...pues los tres tenemos la misma idea.

Pepe.- Y os vais a hacer los campamentos esos.

Jaime.- Sí, vamos a hacer los campamentos de verano. Entonces yo no sé cómo J. P. R., porque tuviera más conocimientos, se había enterado de dónde había que ir, ya el plazo se había acabado...o sea, que vamos, dormimos en Sevilla, no me acuerdo dónde...

Pepe.- Vamos, que ni vacaciones ni nada.

Jaime.- No, directamente a U. Estamos allí 21 días y ya nos vamos a nuestras casas. A J. L. no lo he vuelto a ver; a J. P. R. sí lo he visto más veces.

Pepe.- Ahora está en Cádiz.

Jaime.- En Cádiz, en la E. Sé que fue Coordinador de Z. de Enseñanza, hace ya seis años.

Pepe.- Le tenían mucho respeto a él. Cuando hablaba, decían: "Ese parece que piensa".

Jaime.- Yo siempre he tenido la opinión de ser alguien muy íntegro, muy esquemático y de ir completamente al grano, con pocas cosas y no le puedes poner pero porque bueno...

Pepe.- Sí, sí, tiene muy claro el esquema...

Jaime.- Para mí, la síntesis es perfecta que hace; la idea, porque ahora me dices pon un ejemplo y no, pero es puramente sintético y a su síntesis no se le podía poner un pero. Estaba dicho con pocas palabras.

Pepe.- Estaba hecho todo. Bueno, y después de eso, qué.

Jaime.- Después de eso, cuando me salgo, me voy a Algodonales donde están mis padres y mi hermana y allí estoy hasta, verás, coincido ya con la venida...

Pepe.- Perdona, hay dos años ahí entre el abandono del seminario y el comienzo de la enseñanza:70-72.

Jaime.- Sí, eso está mucho más reciente ya y no está vivido como...porque yo quizás las cosas del seminario las tengo...

Pepe.- Muy tapadas...

Jaime.- Exactamente, como censuradas...Y a partir de aquí son las cosas más conscientes.

Pepe.- Las cosas más claras.

Jaime.- Como más consciente, más cercano, aunque haya dos meses. Pues me voy a Algodonales, mi padre trabajaba; aunque empezó en el campo, pudo colocarse de cobrador en los Amarillos; estuvo trabajando en el pueblo muchos años, estaba yo todavía en el seminario de chiquillo. Entonces estuvo en varias líneas hasta que desapareció una y se vino aquí a Deba. Y yo me salí..., sería ya julio cuando yo llegué a mi pueblo...Y nos vinimos [a Deba] el día de los difuntos del 70, o sea que no llega a los 4 meses.

Pepe.- O sea, que prácticamente no hiciste vida rural...

Jaime.- No, no tuve tiempo ni...Yo vivía muy encerrado porque es que yo había ido a mi pueblo con sotana...después eran unos tiempos...yo sí salía aquellos meses con el que era alcalde precisamente en Algodonales, que yo lo conocía de mis tiempos; resulta que su madre y la mía eran amigas. Entonces se entera, viene a verme, salimos, pero una relación más bien...que yo estaba como escondido...

Pepe.- Como el que se ha separado y está ahí...

Jaime.- Irme a Deba que allí no me conoce nadie...y cambiar el rollo.

Pepe.- O sea, que esto era como Nueva York para ti; cuando llegas aquí a Deba, es una ciudad grande...

Jaime.- Que rompo con este esquema...Entonces, cuando me vengo, mi padre conoce a gente, no sé a quién ahora mismo, tendría que pensar,...total que cuando...ah, yo estoy en la Facultad, claro, que cuando salgo del campamento intento conseguir un año de prórroga en la Mili y me dicen de malas maneras que como yo no he dicho nada, que no han hecho ningún papeleo,...que ya había pasado el plazo, que lo tenía que haber pedido quizás en febrero, no me acuerdo ahora, mucho antes,...entonces yo intento conseguir prórroga como puedo, tengo una beca salario y no puedo seguir...porque me exigían matrícula oficial, que hice los cursos comunes, pero yo iba algunas veces a clase...en fin, que hablé con los profesores y me dijeron que no podía ser, ¿cómo era?

Pepe.- Pero ibas ¿a dónde?

Jaime.- A la Facultad de Filosofía. Entonces,... no, no era así; claro, yo no me podía matricular, yo tenía beca salario pero no me podía matricular porque no tenía título para matricularme, o sea, tenía que tener aprobada la Reválida de Magisterio. La Reválida es que vas a la Escuela de Magisterio y ahora te hacen un examen global, con parte, prácticamente una oposición, con parte teórica...

Pepe.- Los estudios tuyos para homologarlos con...

Jaime.- Eso es; entonces yo voy unas veces a la Facultad, otras veces a la Escuela de Magisterio, a ver qué encuentro por allí. Y en esa época hay aquí una escuela a la entrada de Sevilla, en el antiguo Río Guadaira, antes frente al hotel Al-Ándalus nuevo, en la Barriada Santa Ana, ahí hay una escuela que pone Santa Matilde, y ahí entro...se va uno a la mili...no sé cómo mi padre lo conoce...total que entro ahí hasta abril que me voy a la mili, o sea, que ese curso, desde que salgo hasta Navidad, porque fue antes de Navidad cuando yo tengo conocimiento de este colegio, pues estoy deambulando, yo qué sé, en el olvido, con un cambio muy radical de una vida a otra. Y ya en Navidad voy al colegio antes de Navidad y me dicen:"Pues ven después de Reyes" y entra otra dinámica ya de escuela hasta que me fui en abril a ..fue un trimestre nada más...A la mili, en la mili estoy desde abril del 71 hasta junio del 72. A partir de junio del 72 es cuando comienzo la escuela. Hay algo también...

Pepe.- Ahí en la mili, hiciste algo relacionado con la enseñanza.

Jaime.- Sí, también, todo el tiempo dando clases. O sea, en el campamento no pero en el cuartel, que también llego en junio, porque la mili eran 14 meses.

Pepe.- ¿Y la hiciste aquí en Sevilla?

Jaime.- No, en San Roque, en la Línea de la Concepción. No era ni uno ni otro, sino en la Sierra Carbonera que está allí, no sé si tú conocerás aquello, allí hay un destacamento de artillería antiaérea que pertenece a Jerez de la Frontera y allí es donde estuve ese tiempo de la mili...

Pepe.- ¿Que estuviste en clase de adultos?

Jaime.- De mis compañeros. Y después iban a hacer exámenes oficiales y sacaban el Certificado de Estudios Primarios.

Pepe.- Entonces esa es tu primera experiencia educativa.

Jaime.- No, hay otra experiencia más. Cuando estamos en Priego de Córdoba, a los de 3º de Filosofía nos ofrecen la posibilidad, a los que queramos, y más o menos ellos tenían la garantía de que podíamos desempeñar un papel, pues allí se abren unas clases de adultos de bachillerato y de primaria. Entonces yo estoy en 3º de Filosofía dando geografía de España; me acuerdo muy bien que tenía un librito...

Pepe.- ¿Tercero de qué?

Jaime.- De Filosofía en Priego de Córdoba.

Pepe.- Sí, y les das geografía, dices.

Jaime.- Sí, geografía de España, que era asignatura de 1º de bachillerato en...el curso 69-70, que en aquel plan había geografía de España en 1º.

Pepe.- Por esa época, estaba yo en 2º.

Jaime.- Y yo me acuerdo que yo era muy servilista, seguidista, del libro; tenía yo mucha preocupación por lo que decía aquel libro,...aprendérmelo de memoria yo y después transmitirlo yo para demostrar que yo lo sabía muy bien...

Pepe.- Esa experiencia, ¿qué te duró?, ¿un año?.

Jaime.- Un año o quizás empezaríamos en Navidad. Vamos, que fue con continuidad. Esa fue la primera experiencia.

Pepe.- Y esos alumnos de bachillerato, ¿en qué sitio estudiaban?

Jaime.- Allí mismo en el Seminario. No, era gente que trabajaba durante el día en lo que fuera y ahora aquí venían, se les abrían las puertas del Seminario...y luego iban por libre a donde fuera.

Pepe.- Sí, al Instituto que les correspondiera.

Jaime.- Que quizás fuera en Priego.

Pepe.- ¿Y en la mili?

Jaime.- En la mili estoy todo el tiempo, desde que...

Pepe.- ¿Con analfabetos sobre todo?

Jaime.- Con analfabetos sobre todo. No, tuve también con el grupo más avanzado. Tuve analfabetos pero los llevaba un compañero de Málaga. Yo ya llevaba otro grupo de gente más bien orientado a examinarse de certificado, o sea, lo mismo que aquí había antes dos niveles, que no me acuerdo cómo se llamaban...

Pepe.- De cara a una preparación ya de título académico, no elemental. ¿Y qué recuerdas tú de esa experiencia?

Jaime.- No tengo...vamos, totalmente perdida, no tengo ninguna experiencia personal. Quizás recuerdo más salvajadas por parte de los jefes, salvajadas auténticas, pero no tengo ninguna...

Pepe.- ¿Salvajadas, a qué te refieres, a bromas pesadas?

Jaime.- A bromas pesadas; a decir: "te voy a pegar una patada en los cojones", y dársela; de decir: "niño, ponte bien que te voy a dar una bofetada o dos hostias", y darle dos hostias; de decir: "hay rumores de que en tal lado se fuma droga",... que era la primera vez que yo escuchaba la palabra droga, o por lo menos aquello en una compañía...¿Tú has hecho la mili?

Pepe.- Sí.

Jaime.- Estos términos te sonarán. Fue en una batería, porque en Artillería es batería como se llaman...

Pepe.- Yo he hecho la mili en el País Vasco, en cazadores de montaña; pasaba un frío...

Jaime.- Allí había rumores de que se fumaba; entonces nos forma el capitán S. M., sería un militar hijo de su madre, que por lo visto bebía, y nos forman allí, y allí dice nada ni nadie sabe nada, no sé si es verdad o no; bueno, pues nos tiene cuatro horas, corriendo no, sino paso ligero, descansar, paso ligero, descansar, o sea, que allí hubo 10 ó 12 que cayeron,...una auténtica salvajada..., y ese mismo día, otra vez el mismo capitán, nos pone a llevar piedras, por ejemplo, las de aquí las llevamos allí, y ahora descansamos, y esas piedras las traemos aquí.

Pepe.- Eso es lo que llama Freinet el trabajo del soldado, y pone el ejemplo de llevar la leña y volverla a su sitio.

Jaime.- Eso es literal, Pepe. No es que sea limpiar hasta allá. No, no, es que el castigo es llevar piedras que pesaban mucho allí, y ahora las traéis para acá porque a mí me da la gana o porque no hay chivatos o nadie chiva lo que ha pasado, o dé la cara de cualquier cosa, que estaría mal, no me acuerdo qué era, y cosas así, de...; también murió un chaval haciendo instrucción, en fin, estas cosas son ya quizás más accidentales, pero yo también tengo recuerdo de eso...lo que pasa es que coges direcciones y no le escribes a nadie más...que es tiempo muy perdido. A mí me cogió un período muy vital cuando tenía precisamente el primer trabajo, que me partió por la mitad.

Pepe.- ¿Y lo que son las clases en...tienes algún recuerdo de lo que fue el período de clases?

Jaime.- No, nada, ninguno. O sea, que aquello era muy militar; sin embargo, antes sí tengo yo recuerdos del colegio ese. Fueron quizás muy...porque es que allí hasta me decían lo que yo tenía que hacer...

Pepe.- Sí, que no lo veías como una experiencia pedagógica.

Jaime.- Sí, "Mira, hoy haces dictado y corriges tal cosa..."

Pepe.- Sino como librarte a lo mejor de otras tareas...

Jaime.- Exactamente. ¿Maestros? Maestros fulano y fulano, va la ficha maestro. ¿Vosotros no queréis dar clase? No, vosotros vais a dar esto. Te lo dicen así pero luego te dicen: "Hoy haces dictado y problemas". O sea, yo tenía una hora o poco más por las tardes y estaba librado de lo que fuera...

Pepe.- De servicios, de guardias...

Jaime.- Eso es. Y entonces, que te decían lo que tenías que hacer. Que no es que tuviera una hora, y dijeras: ayer en matemáticas aquello estaba muy flojo...

Pepe.- No recuerdas tú de preparar cosas...

Jaime.- Exactamente. Fui cabo 1º, todas esas cosas... que te ponen la oportunidad... mientras más subes menos haces...

Pepe.- Yo me quedé en soldado raso. Y después de eso ya, dos veranos después de abandonar el seminario,...

Jaime.- Echamos los papeles, nos vinimos unos cuantos maestros para nuestras provincias para pedir interinidad, y entonces, en septiembre del 72, fue cuando comenzamos a trabajar.

Pepe.- Y ahí empieza ya...

Jaime.- Te voy a decir un alumno que tengo yo muy aventajado. Se llama J. R., que es pedagogo, lo vi el otro día, y tiene una nieta con 3 ó 4 años y la mujer también es de pedagogía, pero no la conozco. Tiene un consultorio de educación y un montón de cosas...

Pepe.- Y a éste le diste clases...; aquí, si hubiera que hacer, distinguir como etapas, el primer período sería el de la época de interino hasta el año 75 que apruebas las oposiciones.

Jaime.- Eso es.

Pepe.- Como ves ahora, ya empezamos una nueva...Vamos a ir viendo un poco los inicios en la docencia y, bueno, ve comentando cosas en el sentido que quieras, yo voy anotando y un poco más adelante vemos...

Jaime.- Yo tengo de dos o tres cursos...yo he notado que cuanto más tú...agradable más que nada por parte de los padres de estos primeros años, sobre todo del primero, claro, yo ahora mismo tendría que..., yo tengo listas...de todos los niños...

Pepe.- ¿Tú estuviste en el 72-73...?

Jaime.- En el C., en lo que es S. S. ahora; luego 73-74, Lope; 74-75,...Espérate, me parece que lo he dicho mal... Entonces yo aprobé en el 75...

Pepe.- Vamos a hablar de estos primeros años, ¿qué decías tú que tienes recuerdos más que nada agradables?

Jaime.- Porque yo no sabía si lo hacía bien o no, yo sé que me hartaba de trabajar...

Pepe.- Tú estuviste estos años en Deba.

Jaime.- En Deba. El primer año es porque te mandan donde hay. Hay una plaza en tal lado y tienes que estar allí y si no pues esto es lo que hay.

Pepe.- O sea, que no has vivido el problema este, por lo menos en esta época inicial del desplazamiento al puesto de trabajo.

Jaime.- Del paro, no. No, claro, es que en Deba siempre ha habido mucha suerte porque en estos años ya deja de venir el aluvión, los aluviones a Deba fueron quizás antes, pero todavía...entonces en Deba había muchísimo trabajo, muchísimos colegios, y nosotros el paro, no sólo los de Deba sino, bueno, los de muchos pueblos y años después...

Pepe.- Estaba diciendo a propósito de los padres que yo te había preguntado que tú te habías hartado de trabajar.

Jaime.- Eso es. Pero que yo no sabía si aquello...

Pepe.- No sabías si estabas...

Jaime.- Eso es, no sabía...era un segundo lo primero que tengo. Y yo no sabía cómo se hacía sino a mí el Director, o era mi intuición, y me dijo el Director lo que había que hacer porque el Director también era de, que todavía vive, y después yo he conocido a la hija, la hija es una de las...la hija y el yerno son padres de aquí de la directiva del Conservatorio, y el yerno es el Director de G. L. y la mujer es compañera del colegio, y entonces era un Director..., procedía de la vida militar, que no sé qué examen o qué convalidación lo hacen maestro y después no sé porqué accede a la dirección, o sea...

Pepe.- Mira, Jaime, en la época ya de la guerra, Franco dictó instrucciones para en las oposiciones al cuerpo de maestros, y en la época posterior, que se tuviera un cupo, por ejemplo, como varias formas de integración. Por ejemplo, una de ellas era que había que reservar un cupo dentro del número de plazas, un porcentaje, p.e., para los que hubieran sido cautivos de la zona republicana, para los que hubieran estado en prisiones de la zona republicana, los que hubieran sido heridos en acto de combate, tenían como una serie de prioridades dentro de los militares. Esa era una de las formas de...

Jaime.- De acceder...

Pepe.- De integración...Hubo otras menos legales diríamos, en el sentido de que...gobernadores militares que nombraron...ya se integraron en el cuerpo de maestros...pero ya incluso Franco jurídicamente preveía la integración de la gente, militares o civiles, que se hubieran distinguido en la guerra por actos de guerra.

Jaime.- Y después era también Director por oposición del cuerpo de Directores. Y claro, el Director era el Director y había que hacer lo que él decía en aquella época. El Director era el Director, como su palabra indica.

Pepe.- Sí, hoy es diferente. Pero es diferente aquí en España porque...me estoy acordando de esto que dices que el Director era el Director porque esto es más o menos lo que dicen los maestros americanos cuando se les pregunta sobre la enseñanza ahora y dicen que el Director es el Director porque hay muchos colegios donde no son capaces de hacer nada por su cuenta porque el Director es una figura que goza de mucho poder y de mucha autoridad y puede imponerse mucho a los profesores, corregirlo mucho en clase, y eso.

Jaime.- Su papel era ese. Él me decía a mí lo que tenía que hacer, y si veía que alguna cosa no la hacía bien, él me decía que la hiciera de esta manera.

Pepe.- Porque tú también carecías de un período de prácticas de enseñanza...

Jaime.- Yo carecía más que nada...mi caso, pues, si los demás son malos, el mío puede ser peor, porque a mí no me habían enseñado a ser maestro, porque yo no he pasado por una escuela de Magisterio...

Pepe.- No te preocupes, que las investigaciones dicen que uno lo que hace como maestro

no depende mucho de la...

Jaime.- Eso lo decía...y quizás fuera este mismo año, yo cuando empiezo mis relaciones con la política, final o al otro, traemos aquí a un maestro que se llama Felipe González del Pino, que ya murió...

Pepe.- Ah, sí, tiene un método de lectura...

Jaime.- Lo traemos aquí y yo asisto a los cursos y la frase que dice es que las Escuelas de Magisterio no sirven para nada porque el maestro hace lo que han hecho con él. Lo dirán otras gentes pero yo se lo escuché a él.

Pepe.- Entonces, tú una de las...

Jaime.- Sí, tengo uno muy bueno porque yo me sentía satisfecho y, al parecer, a los padres les parecía también bien contentos; la única cosa que te puedo decir es que me sentía a gusto, vamos, aunque tenía niños muy difíciles porque allí había pocos colegios; había desdoble en turno de mañana y tarde; el turno era, de la mañana los del centro y los maestros viejos.

Pepe.- Ah, ya,ya.

Jaime.- Y el desdoble de tarde, éramos los interinos con los niños del B.[alude a un barrio].

Pepe.- Suburbiales...

Jaime.- Eso es, pero había algunas excepciones como, yo no sé por qué José Luis estaría allí, que Pepe y otro más, Antonio, que eran familias muy preocupadas, y eran del centro, precisamente cerca de la parroquia donde vive...calzado, una zapatería, una venta de calzado que está cerca del Ayuntamiento, ahí vivía y entonces era del centro y de familia bien, que no sé por qué estaría por la tarde. Y tengo esta referencia. O no sé qué veía a los niños bien.

Pepe.- En esa época, ¿hacíais reuniones con los padres?

Jaime.- Sí, sí, aquello yo recuerdo que fue quizás el primer año, y el Director era Don A. B., pues era director franquista y aquello estaba prohibido, o sea, que aquello no se podía, que no, que aquello no estaba bien.

Pepe.- Aquello, ¿a qué te refieres?

Jaime.- A tener reunidos 20 padres y a hablarles de lo que fuera.

Pepe.- Pero lo hacíais.

Jaime.- Pero lo hacíamos. Pero no por Comisiones ni nada de eso. Lo de Comisiones fue

después, al año siguiente.

Pepe.- Cuando dices Comisiones, ¿a qué te refieres?

Jaime.- Verás, CC.OO. de Enseñanza. En aquel mismo año caigo con un tal Pepe P., ¿no lo llegaste a conocer? Pepe P. estuvo un tiempo en un CEP; quizás conozcas a T. P., que es la hermana...

Pepe.- Sí, sí...

Jaime.- Pues yo tengo la suerte de verdad, por lo menos para mí T. P., quizás haya cambiado, pero aquella época, para mí era un referente, lo mismo que era un referente Manolo C., un amigo mío y amigo sobre todo de Francisco, cuando abrieron los frailes, la segunda apertura de los frailes, ¿te has enterado de eso o no sabes...? Los frailes son franciscanos, terciarios capuchinos, una especie de suborden de los franciscanos; que aquí ahora mismo o hace un año o dos van a celebrar el centenario, y una institución en Deba, que toda la gente que ha podido estudiar, pues ir a los frailes era un privilegio, y allí hicieron el bachillerato. Después estuvieron un montón de años cerrado, y cuando lo abrieron en el año 75, pudiera ser, reclutaron y fueron a reclutar a los maestros que a ellos le ofrecían garantía y uno de ellos era Francisco, y era Manolo C., y era Paco R., Pepe S. O sea, en primer lugar Manolo C. ha sido un referente en Deba porque era una persona muy desprendida, con las ideas muy claras, que siempre lo han tachado de comunista y no lo es, sí cristiano católico, de vivir...yo necesito para comer esto y lo demás lo doy; ya no es así porque tiene familia...aquello es un referente humano de estas personas que todavía viven y que son amigas de Francisco y mías. Pues estas son las personas que más o menos me mueven en este aspecto. Que tienen las ideas muy claras y enfrentarse al Director si hace falta y yo tengo mi verdad y me puede pasar lo que sea; yo era muy tímido, no era capaz, pero veía el valor que tenían estas personas. Yo recuerdo, de hecho imbuido por él, pero no adoctrinado... Yo recuerdo que el primer año, de las cosas más significativas, que yo recuerde es: se jubiló un maestro muy viejo, que se jubiló...total que le fuimos a hacer un homenaje y entonces el homenaje lo proponen los viejos, está Don J. M., está Don A. B., o sea, unos cuantos de viejos, algunos ya han muerto, y ahora pide la colecta. Resulta que nosotros los interinos le regalamos la cartera, y ahora oímos a los viejos que comienzan a despotricar, o sea, que nosotros nos habíamos volcado porque nos parecía bien, no lo conocemos pero...despotrican los otros de...no ponen nada o ponen algo muy ridículo porque parece que cubría el expediente de regalarle algo porque te vas ya pero vete. Y los interinos nos volcamos más. Resulta que despotrican y en la comida ellos se hacen dueños del acto; y entonces dice Manolo: "Yo esto no lo soporto". Y los interinos nos fuimos.

Pepe.- Le dais el plantón.

Jaime.- Exactamente; y de todo esto se entera luego el maestro, viene y nos habla con mucha timidez, tampoco es cuestión de enfrentarse...pero como reconocimiento la postura nuestra...y es quizás Manolo Cruz para mí un referente del primer año quizás.

Pepe.- ¿Ese hombre sigue en activo en la enseñanza?

Jaime.- Sí, hombre, sigue con los adultos aquí. Ese hombre también tuvo su traslado, fue Director un año o dos de F. C., y ahora mismo está en los adultos aquí en Deba.

Pepe.- De los maestros de Deba, ¿quién crees que te conoce mejor?

Jaime.- No lo sé, quizás mis compañeros de aquí son los que tienen la obligación de conocerme mejor.

Pepe.- Pero eres un desconocido para ellos.

Jaime.- Exactamente. O pueden conocerme...

Pepe.- Bueno, es que aquí sois desconocidos mucha gente para otra mucha gente, en cierto modo.

Jaime.- Quizás gente que menos te lo imagines...

Pepe.- Porque eso mismo que tú mismo me estás diciendo no sólo Coral sino más gente. No respecto de ti, sino en general.

Jaime.- Te lo puedo explicar; es algo que no me agrada decirlo pero te lo tendré que decir algún día...

Pepe.- No, si...

Jaime.- No, te lo voy a decir porque te lo voy a decir mañana o pasado y de todas formas es igual.

Pepe.- No, porque aquí cortamos y...

Jaime.- La verdad es que no me importa. Yo creo que tienen mucha culpa los grupos de renovación pedagógica. La gente está aquí tan imbuida que parece que, te lo voy a decir con mucha crudeza, en posesión de la verdad y entonces los demás, yo me considero normal, me gusta...

Pepe.- Estamos en tercera fila, detrás de ellos...

Jaime.- Y entonces muchas veces no me atrevo... eso quizás y entonces...por ahí pueden ir los tiros de lo que yo pienso, ¿sabes?, que a lo mejor no es la realidad; y a lo mejor yo he tenido en mis primeros años unos contactos de no tener ningún reparo de que entre en clase cualquiera, como que no lo tengo contigo, pero a lo mejor me entra reparo que entre X., porque a lo mejor me creo en la conciencia que lo estoy haciendo mal. Pero yo recuerdo haber programado cosas con mis compañeros y haberlo llevado a la práctica y a lo mejor aquí me pueda conocer...

Pepe.- Con la época inicial un poco...Tú me habías hablado del clima, los maestros que te influían en esa época...

Jaime.- Exactamente. Pues, a Manuel C. lo conozco aquí..., mi padre sí lo conocía de antes y me dijo que era muy buena gente, pero lo conocí allí; en aquella época fue mi referente. Después ya a lo mejor hubo alguna reunión que no te puedo prefijar para qué, a lo mejor aparece Pepe...

Pepe.- Pepe P.

Jaime.- Pepe P.; está también la novia, luego mujer, que es M., o sea, son gente que su manera de actuar me gusta, pero me gusta no porque vengan dando una charla y digas: "¡osú, qué tío más competente!". Esta gente conoce también a Juan Rodríguez Cordobés, del P.C., y este quizás viene este o al otro año, de los métodos de Matemáticas, después Felipe González del Pino, de Lengua; todo está iniciado en un matiz político, un matiz pedagógico, un matiz medio clandestino...

Pepe.- Y eso sería la gente más joven, interinos y eso.

Jaime.- Claro, los viejos por supuesto que no. Los jóvenes éramos revolucionarios. Eso de que nos llamaran Jaime o maestro, eso era una herejía y gorda, y más que en aquel colegio y en éste [se refiere al Lope], porque es donde están la gente del Opus, la más cerrada, en el Lope...

Jaime.- Quizás el maestro que más me pueda conocer sea Manolo C., pero ya un conocimiento de él lejano. Después coincidimos a los dos años siguientes aquí en Lope dando segunda etapa y quizás tengamos una relación más estrecha pero, claro, aquello era el 74, han pasado ya 20 años.

Pepe.- Y de esos primeros años de interino, qué problemas son los que tú tenías más acuciante en relación con el aula, o sea,...

Jaime.- Yo no recuerdo que tuviera...verás, tengo en el último año muchos problemas ahí, me llama a mí la atención porque...

Pepe.- Ahí, ¿dónde?

Jaime.- En el Lope. Me hacen tutor del curso de castigo.

Pepe.- ¿El curso de...?.

Jaime.- De castigo; el curso de castigo reúne al sexto...

Pepe.- Sí, yo he tenido un curso de castigo...

Jaime.- Al curso D o más abajo todavía, D ó E...

Pepe.- Sí, todos los que sobran en los 3 o 4 cursos...

Jaime.- Sí, niños de 13 ó 14 años, en sexto. Y eso es lo peor que se pueda hacer en el mundo de la enseñanza. Y me hacen tutor; entonces le llaman el curso de castigo porque el profesor que va allí le sobra una hora; en la clase de religión le sobra una hora...

Pepe.- Ahí estás hablando del 75.

Jaime.- Exactamente del 75.

Pepe.- Del 75-76...

Jaime.- Exactamente. No, hay una confusión de años.

Pepe.- 74-75.

Jaime.- Eso, eso... hay que hacer en el papel la fecha...

Pepe.- Sí, tu hoja de servicios, ¿tú tendrás una hoja de servicios?

Jaime.- Sí, sí. Lo paso muy mal porque todas las quejas vienen a mí. Se han peleado, al tutor.

Pepe.- El grupo que ocasiona más problemas...

Jaime.- El curso de castigo, bueno, porque un maestro va tres horas, otro va dos, otro va una, y a lo mejor yo voy cuatro porque también estoy dando, yo doy Francés y Lengua aquí en esta época. Claro, todos los problemas vienen a mí, y el Director también viene a mí.

Pepe.- Una curiosidad, ¿vosotros estudiabais idiomas en el Seminario?

Jaime.- Sí, sí... [Fin de la cara B de la cinta n° uno].

ENTREVISTA N° 3 (CINTA N° 2).

DURACION: 40 MINUTOS.

FECHA: 7-2-95.

LUGAR: LABORATORIO DEL COLEGIO.

HORA: POR LA TARDE, DENTRO DEL HORARIO DE EXCLUSIVA DE LOS MARTES.

Pepe.- Siete de febrero del 95. Vamos a seguir. ¿Por dónde seguimos?

Jaime.- Por donde tú quieras, Pepe. Si quieres te cuento el tema ese, un poco el inicio de la idea política o bien...

Pepe.- Lo que tú veas significativo antes de la parte pedagógica profesional.

Jaime.- Quizás muy significativo no sea con respecto a la enseñanza aunque posiblemente sí. Cuando me salgo del Seminario, llego..., o sea, en la época en la que estuve desde que vine a Deba hasta que me fui a la mili, estoy volcado en Sevilla. Allí conozco a algunos maestros, salimos algún que otro día y el resto lo paso en mi casa. Cuando ya termino la mili porque prácticamente hay unos cuantos meses desde que voy a Deba que desde que salgo del Seminario y vivo en Deba hasta que vuelvo de la mili en el 72. No conozco en el pueblo a nadie...Entonces, enfrente de mi casa vive una persona que tiene un grupo de reunión, le llaman la Rata. Allí se reúne pues gente un tanto joven, o sea, estudiantes, trabajadores. De ahí dio paso, ya estaba iniciado el grupo de coros y danzas de Deba.

Pepe.- ¿Grupo de qué?

Jaime.- De danza; era grupo de coros y danzas, era en aquella época. También formamos un grupo de teatro como adscrito o afiliado a la Sección Femenina...porque aquello era ya la Sección Femenina; lo que pasa es que al haber también parte masculina, eran, no me acuerdo, asimilado...la parte masculina de la Sección Femenina...algo de eso era. Entonces se forma un grupo de teatro. Y claro pues allí lo que hay son unas relaciones más bien afectivas, se huye del matiz político. Claro, aquello era tremendamente político pero sin saberlo o sin salir al exterior, sin hablarse de política. Y por la incidencia que te he contado de los compañeros que ya fui conociendo, que teníamos quizás, que lo que más nos unía era precisamente lo que hablamos el otro día, actitudes que veíamos que no nos gustaban. Bueno, pues eso quizás nos daba pie para plantear otras cosas, ¿no? Pues yo viviendo pues me metí en una cosa que aunque yo no tenía nada en contra, vamos que aquello no era la línea oficial. Y en aquel año fue cuando al final, cuando paso a primer curso, es cuando trabo más amistad ya con Pepe P., con Juan Rodríguez Cordobés y me van interesando las cosas sociales. Yo recuerdo que en aquella época el Correo de Andalucía era un periódico pues que se podía leer con un ojo distinto, quizás leer entre líneas; aquello me abrió mucho los ojos y llega un momento en que planteo en el grupo que yo me quiero ir porque allí no me encuentro a gusto. Y fue cuando me marché y quizás fuera noviembre o diciembre se crea en Deba la Peña Cultural V. y O. que son dos asociaciones culturales pues de final...de principios de los años 70. Y ahí es donde, Pepe P. está en la directiva, me avisa y también me nombra de la directiva. El tiempo, los dos o tres años que paso ahí también lo paso dando clases; es con un matiz ya muy definido; nadie me pide que me afilie al partido pero aquello quien lleva prácticamente aquello son Juventudes Comunistas. Pero en fin, de vez en cuando pinchan, pero en aquella época estoy ya en Comisiones.

Pepe.- Pinchan, ¿qué quiere decir?

Jaime.- Pinchan, hombre, que... "Coge ya el carnet". En las entregas de carnet que "¿qué pasa contigo? Eres el único que no sé qué...", en fin, en ese aspecto.

Pepe.- Te dan un toque.

Jaime.- Me dan un toque. Y quizás el inicio que tengo yo con el Partido. Me invitan a lo mejor a una reunión, con mucho miedo no voy, otras veces ven que viene un tío muy importante a hablar pues iba. Yo recuerdo que las reuniones que teníamos de Comisiones íbamos a Sevilla, íbamos con el Hermano Lobo, aquello era clandestino, el Hermano Lobo debajo del brazo. En tal parada habrá uno con Hermano Lobo y le preguntáis ¿dónde vas?...en ese plan, ¿no? Y era una poesía bonita que yo me...

Pepe.- ¿Por qué?

Jaime.- Porque no sé, parece que hacía algo serio. A mí Comisiones en aquella época me gustaba mucho porque unía dos cosas para mí impensable que se pudiera unir quizás una vocación pedagógica con un movimiento social que no fuera solamente "abajo el franquismo", no, sino que a la par pues...Yo recuerdo que en Deba pues venía gente así como Rodríguez Cordobés o Felipe González del Pino a dar cursillos, que no era "abajo el fascismo y que muera el franquismo" sino que a la par iba con un movimiento positivo. Y yo recuerdo haber ido gente..., pues haber estado a lo mejor 40-50 personas allí de charla clandestina, o sea, organizada clandestinamente pero que se podía hablar con cosas positivas, ¿no? Y en este plan... ahora me he perdido ya porque he empezado...

Pepe.- Sí, estabas diciendo los inicios en el Partido, ir a Comisiones con Hermano Lobo y de ahí te habías ido un poco a decir lo de la poesía...

Jaime.- La poesía, sí, exactamente, sí. Quizás éramos todos gente más joven, no había un afán lucrativo por detrás ya que lo que hacía era una reunión, coger panfletos y llevarlos de un sitio a otro...Yo recuerdo que repartimos propaganda el día de las oposiciones en contra de las oposiciones. Yo recuerdo que pusimos propaganda encima de las mesas y luego empezabas las oposiciones. Desde luego son casos...pero que he participado en ellos y... claro, hoy en día no sabes si la oposición es válida o no es válida pero en aquella época estábamos convencidos de que no era válida. Y no sé, en este plan, llevo una vida no muy militante pero sí de...; en Comisiones no un cargo de responsable pero que iba a las reuniones, lo que me decían lo hacía o lo que yo aportaba, no sólo mandado. Y ya está, fundamentalmente en Deba. Yo recuerdo lo más gordo que me echaron del Colegio J. A. porque decían que yo iba a subvertir a las mujeres, cuando llevaba algún movimiento...

Pepe.- ¿De qué Colegio?

Jaime.- Del J. A., del X.

Pepe.- Del que hoy es X.

Jaime.- Sí, es que me confundo con G. P. Allí trabajo con...en aquella época bastante con una compañera que se llama N.; ... estaba, me llegué hasta enamorar de ella, las cosas que pasan, N. estaba, es mayor que yo, no sé si seguirá allí en el Colegio de los frailes; los frailes que al principio de siglo tuvieron una fama grandísima por todos estos alrededores; son terciarios franciscanos o capuchinos que creo es sinónimo: terciario, franciscano y capuchino creo que es igual. Pues hay un Seminario aquí que luego fue Seminario y Colegio privado y la gente que podía un poquito, pero no los ricachones porque los ricachones o iban a los salesianos de Utrera o a Sevilla; los que eran un nivel que se preocupaban un poquito más de la cultura y medio podían, iban a los frailes mediopensionistas y la gente de mi edad, un poquito antes, antes, de mi edad para viejo, la mayoría han estado en los frailes; o sea, que tenga un poquito de sentido cultural. Y después estuvo muchos años cerrado y abrieron luego cuando se puso en marcha la EGB, pues lo abrieron como...creo que comen allí, parecido al A. G. y demás pero que es privado. Y allí estaba esta N.; allí estaba Manolo C., estuvo Francisco... estuvieron... cuando quisieron poner en marcha aquel Colegio reclutaron a la gente que tenían confianza en ellas, ¿no?. Yo recuerdo que a mí también me lo plantearon. Allí estaba Manolo C., Francisco, estaba P. R.; P. R. ha sido director varios años; estaba Pepe R.; Pepe R. no sé si te lo habré nombrado; Pepe R. tuvo un infarto, el hombre tuvo problemas; N., y otra maestra más que no me acuerdo. Llamaron a varias gentes que le ofrecían garantía del pueblo...¿no?, y los frailes.

Pepe.- Ahora me he perdido yo también. Bueno, tú comentaste que te echaron del J. A.; eso es lo que yo tengo anotado.

Jaime.- Sí, que quizás sea lo más gordo que me ha pasado a mí con motivo así de..

Pepe.- ¿Y cómo te echaron? ¿Cómo...?

Jaime.- No me echaron sino que la directora, que ahora es vecina mía, Doña C.

Pepe.- Pero no, tú no estabas trabajando allí.

Jaime.- No, yo estaba en el C. V.

Pepe.- ¿Entonces? Pues eso,...

Jaime.- Entonces, en los recreos pues yo iba para allá y me dijo la directora, doña C., que esa sí era...

Pepe.- ¿Qué, ibas a ver a N. o...?

Jaime.- No, no, N. no estaba allí. Simplemente era que partimos los recreos; tú en este recreo vas a este lado, tú a aquel otro. Entonces como yo estaba muy cerca...

Pepe.- Ibas en labores propias de tu cargo.

Jaime.- Eso es. Pues iba para allá y me pidió doña C.: "Por favor, haz el favor de no aparecer más por aquí con este tema". Bueno, eso no es echarme ni es nada pero en fin...Una autoridad, porque antes era un director, director. En ese plan, estábamos hablando un poquito de la militancia en Comisiones.

Pepe.- Sí, que todo esto era a partir del verano del 72, ¿no?

Jaime.- No, eso es del 73, final del 73 primeros del 74. Yo el año curso 72-73 fue muy tranquilo pero ya con... exactamente, más bien puede ser avanzado ya...a partir de noviembre... no me acuerdo por qué noviembre, no me acuerdo por qué exactamente esas fechas pero fue por ahí...; ah, claro, porque en esa fecha fue cuando se inauguró la Peña Cultural que la Navidad la celebramos ahí, ya recuerdo yo eso sí. De ahí fue donde surgieron mis amistades del pueblo de ahora; o son de O., que fue donde conocí a mi mujer; o sea, existía O., que era más bien de estudiantes, y la Peña, que era más bien de gente trabajadora, más bien manual.

Pepe.- O sea, a tu mujer, ¿en qué época la conociste?

Jaime.- A mi mujer la conocí...

Pepe.- En esta época o anteriormente.

Jaime.- Fue, quizás fuese..., ahora tendría que pensar, tendría que hacer memoria. Por esta época...

Pepe.- 73-74.

Jaime.- Por ahí, porque por ahí fue...Cuando nos vimos estábamos fichando libros de la biblioteca municipal porque una de las cosas que nos propusimos fue poner en marcha la Biblioteca Municipal, biblioteca que había en el pueblo, y lo que hicimos fue fichar los libros.

Pepe.- ¿La del Ayuntamiento?

Jaime.- La del Ayuntamiento. O sea, hacer las fichitas; no sé si existirán o no. Y yo estaba escribiendo a máquina y se acerca ella y dice: "¿Te dicto?"

Pepe.- Y ahí empezó la historia.

Jaime.- Y yo: "Pues dítame". Y no me acuerdo si fue...por esa época más o menos.

Pepe.- Bueno, hay alguna otra cosa así...

Jaime.- Pues de esa época yo no recuerdo...

Pepe.- ...significativa...

Jaime.- De esa época, nada. Yo estaba estudiando Filosofía, o sea, que llevaba una vida bastante activa.

Pepe.- ¿Cómo fue ese...? Porque al venir a Deba, estarías... ¿Cómo rompiste el aislamiento un poco de llegar a un sitio desconocido...?

Jaime.- Me costó muchísimo.

Pepe.- ...y además con la cosa de haber estado en el Seminario tantos años...

Jaime.- Muchísimo, muchísimo.

Pepe.- Y no me queda claro que te veo hablando para acá, para allá...

Jaime.- Yo me salgo..., no me acuerdo de la fecha pero se puede ver porque como tengo el titulito de...que me dan de la Oje..., lo tengo por ahí bien guardado y hay que buscarlo, Pepe...trae flechas y todo eso todavía...Pues ahí es..., dura 21 días y cuando me lo dan...

Pepe.- En junio del 70.

Jaime.- El campamento. Es que ahora dudo si es junio o julio, no me acuerdo.

Pepe.- Bueno, es igual.

Jaime.- Pues bueno, a mediados de julio; vamos a suponer que acaba el curso a mediados de julio, pues me voy a mi pueblo. Desde julio hasta noviembre estoy prácticamente encerrado en mi casa porque yo iba a mi pueblo, los pocos días que iba, iba con sotana.

Pepe.- Sí, eso lo comentas...

Jaime.- Entonces, cuando..., voy muy pocas. De ir con sotana a ir sin sotana, bueno, en aquella época...

Pepe.- Acaba la historia.

Jaime.- Pues en aquella época es cuando está el Concilio, los clérigos, pero claro yo no voy de clérigo, yo voy ya fuera sin sotana ya...Y en esa época estoy deseando venirme a Deba, huir de mi pueblo, huir de mi pueblo es lo que yo estoy deseando. Y eso pues... mientras mi padre encuentra el piso pasa septiembre, octubre, pasan dos o tres meses o cuatro y estoy prácticamente encerrado, o sea, encerrado, pues que salgo y conozco a gente de la... ahora... precisamente el que es alcalde ahora de Algodonales que también es de Izquierda Unida, que yo no lo sabía. Pues me busca porque su madre y la mía eran amigas,...entonces tenemos ahí un recuerdo de la infancia cuando éramos niños, salimos, ven conmigo por allí, me llevaba a tomar un vinito...en fin, eso y algunas cositas más...; lo

demás, encerrado en mi casa leyendo el periódico, el ABC, que es el que llegaba a mi pueblo todos los días. Y cuando me vengo al pueblo aquí a Deba no conozco absolutamente a nadie, mi afán tengo...pánico por la mujer...y la salida que tengo es el grupo este; esa es la salida, me abren las puertas y ahí me vuelvo de cabeza hasta que ya voy yo... La mili me sirvió de mucho porque el verme... o sea, y el campamento también me sirvió porque es verte con gente normal, verte mayor con gente normal. Pero claro la mili es..., te sirve..., o sea, yo no quiero la mili, estoy diciendo que lo malo me sirvió. Pues verte gente muy bruta, o sea, estar en un ambiente muy místico, a gente muy bruta y muy descarnada y muy dura, pues claro, no es que te venga bien pero para comparar, o sea, que tú estás en un polo aquí..., este es un polo y este es otro polo, ¿no?, céntrate un poco, claro pues en ese aspecto me ayudó. En fin, en la mili no tengo problema, la mili también como estuve dando... he sido una persona que nunca he causado problemas a la gente, que no, sino que me he ido adaptando, amoldando, he tenido quizás más vida interior que capa externa y entonces pues yo seguro que si viene por ahí el sargento Jorge pues me da un abrazo, si se acuerda de mí, los que no sabían leer. Yo, por ejemplo, les enseñaba en ratos libres y me daba lo que podía, me daba 500 pesetas; me enchufó en el bar para que estuviera libre pero son cosas que haces tú que no sé si hoy día lo hubiera hecho con una militancia...pero aquello le valía a él y me valía a mí...y en ese aspecto pues nunca he tenido problema con la gente, ¿no? Y por eso no tuve problema sino sólo que estaba muy lejos y venía muy poco; no tenía tampoco dinero ni tenía grandes necesidades...Si te parece lo dejamos. No sé concretamente...

Pepe.- Tú ahí me habías comentado, en la cinta anterior, de esos primeros años, pues las inquietudes a nivel pedagógico, que en realidad son paralelas a las inquietudes sociales y políticas. Y el grupo este con el que te unían más cosas pero que en realidad son los del O. y de...

Jaime.- Prácticamente era eso. O sea, son dos cosas... porque, claro, aquí también había maestros en O., quizás el que estuviera más metido fuera yo pero ahí también estaba Juan R., estaba también Diego S., no recuerdo ahora mismo más. Pero en fin, era el que estaba más metido en O., en los dos clubs estos, en la Peña porque después se hacían convivencias o alguna actividad juntos, jugábamos al fútbol entre nosotros... en fin... Después no sé la vida del pueblo..., no sé si realmente a mí la enseñanza me ha llegado a gustar..., o sea, si mi vocación a la enseñanza, ¿no?... Yo creo que si fuera otra vez haría lo mismo pero no sé si..., o sea, con la... con la perspectiva de ahora, no; a mí me gusta, si yo lo paso bien, a mí me gusta esto, pero a lo mejor si tuviera que empezar no sé si empezaría; o sea, otra cosa no sé cual pero esto no lo tengo claro. Yo hay una frase que me ha martilleado muchísimas veces; cuando yo estaba en el Seminario, yo los últimos tiempos ya era un ahogo, el último tiempo pudiera ser el último curso o el último curso y medio o los dos..., un ahogo hasta físico, ¿no?, y a mí me retenía una idea que no sé si era verdad, si es verídica, si es real o si responde a la vida, lo cierto es que yo lo sentía así. Cuando yo sea capaz de compatibilizar una mujer y unos hijos con la enseñanza, tengo claro que me tengo que ir. O sea, yo no sé si esto es loco o es real, o está conectado con la realidad pero eso sí lo he vivido yo. O sea, quizás sea lo que te estoy planteando ahora es la duda de la educación. Si era el haberme metido en los salesianos por una idea equivocada y luego pues me metieron donde me metí por la educación que a mí realmente yo allí sentía que la

educación era lo mío. Pero lo veía como el celibato, el sacerdocio se mira como una exclusividad, pues yo me planteaba en aquellos tiempos esto, que hoy día me parece es de locos plantearse en ningún sentido. En aquella época yo lo planteaba como que el día que yo pudiera el tener una mujer e hijos con la enseñanza. Claro, es que allí te machacaban constantemente que es que tienes que estar disponible para la educación, disponible para la Iglesia,...y aquello era una de las ideas fijas que tenía yo. O sea, no sé a qué viene esto pero es para plantearte si realmente mi vocación es la educación o no, que no lo sé, que ahora mismo yo sigo a gusto y si empezaría de nuevo seguiría, pero a mí si empezara de nuevo tendría otras perspectivas, no lo sé.

Pepe.- Entonces, es compatible.

Jaime.- Es compatible, claro que es compatible, yo creo que sí. Yo hay una cosa que creo que es más buen profesor el que tiene hijos, incluso creo que pudiera ser buen sacerdote el que tuviera hijos, o tuviera familia porque es que prácticamente partes tú de lo que te rodean [Interrupción]. De hecho yo estos primeros años yo siempre los he vivido como que me gustaría haber seguido siempre. O sea, una vez que empecé, lo sentí como que estaba en lo mío, que yo oía por ejemplo conversaciones: "Yo esto si me sale otra cosa mejor lo dejo; yo estoy aquí de paso pero...". Y yo no me planteaba ese dilema sino que me gustaba donde estaba. Hombre, si me sale una bicoca y, hombre, no va a ser uno... hay que pensarlo, ¿no?

Pepe.- Hay muchos factores económicos y muchas cosas que hay que valorar.

Jaime.- Hay muchos factores que hay que valorar pero en fin el aspecto económico no me apremiaba mucho en aquella época, que me sentía yo a gusto en la profesión, ¿no? Estos años los primeros que yo los veo como una lucha de montones de intereses religiosos, o sea, estoy viviendo una crisis religiosa fuerte también, es un tema que no ha salido todavía...

Pepe.- No, aquí... verás, lo que no sale al final, yo tiro de ...

Jaime.- Los sacas. Es que ahora mismo, la cuestión religiosa la tengo como aparcada desde hace...de estos años, del 72-73 o por ahí.

Pepe.- Veinte años.

Jaime.- Veinte años. Aparcada, no resuelta sino como ahogada y, claro, ahora mismo...no me has preguntado pero como estamos hablando del tema ha surgido y quizás es retomarla donde la dejé.

Pepe.- Sí, a mí sobre eso me llamó la atención de la cinta anterior, la que grabamos en junio, que no... sobre el tema del sacerdocio, sobre si te interesaba o no, que lo habías dudado mucho, y me dio la impresión como una cosa...

Jaime.- No resuelta.

Pepe.- No, que todavía...no sé, no soy yo para entrar si estaba resuelta o no pero que la tenías...que no era como algo archivado, que no lo tenías lejano, que te resultaba cercana todavía.

Jaime.- Sí, sí.

Pepe.- Y me había llamado la atención porque había pasado un tiempo muy prolongado.

Jaime.- Por eso es quizás porque no está resuelta. Como no está resuelta, en cualquier momento puede surgir. Ahora por ejemplo me he encontrado a un cura, Santiago, que es el párroco ahora mismo del R., en aquella época era coadjutor, yo iba a misa en aquella época, yo estuve dando en estos primeros años aquí dando catequesis de primera comunión, con dos párrocos vecinos, dos curas a los que saludo...uno hace mucho tiempo que no está aquí..., a los que saludo con mucho afecto, sabes que yo me he casado por lo civil, ahora mismo tengo el tema...

Pepe.- Ah, que tú no te has casado por la Iglesia.

Jaime.- No, por lo civil. Sí, como militancia; es de los pocos actos...me casé... igual de novios...

Pepe.- ¿En qué año os casasteis?

Jaime.- En el año 81, a los pocos meses del golpe de estado. Y nos casamos porque por militancia... o sea, nos casamos por lo civil... o sea, a mí me costó por mi familia... Pero que todo el mundo se casa bien vestidos por la Iglesia y los que van al juzgado pues van... pues nosotros nos casamos de traje y con arroz y toda la pesca... Que ahora mismo me he encontrado...y que quizás de las cosas que yo dije "bueno, tengo que romper" y fue precisamente por una cosa de religión. En aquella época, en estos años tuve la suerte de estar con estos curas que eran muy abiertos y muy progresistas; nosotros hacíamos las catequesis que preparábamos pues era más bien una cosa de andar de conocer los niños la vida, una visión positiva de la vida, dijimos traje de primera comunión no, yo me negaba por ejemplo a dar religión en la escuela aunque después iba a dar catequesis, me negaba a dar religión porque lo creía y lo creo que la religión no debe estar aquí. Eso era cuando yo era catequista, no era...Y aquel cura decía: "Hay que agarrarse fuertemente a Cristo" y empezó en aquella época; eran los Reyes, fíjate tú, por los Reyes yo puedo ahora mismo situarte el año que pudiera ser en el 73 o por ahí o en el 74 lo más tarde pues empezó a criticar a los maestros que se negaban a dar religión en la escuela; y venga crítica... era precisamente el día de los Reyes, de los niños, y hay que ver en las malas manos que están los maestros... Y aquello fue como si me hubiese cogido aquel hombre y hubiera hecho... algo así sentí yo que hacía... aquel fue el paso definitivo en que corté. En aquella época también este hombre tuvo que intervenir porque recuerdo que los estudiantes de O., había gente estudiando bioquímica, y trajeron a una profesora de bioquímica de aquí de la facultad que en aquella época decían que eran lumbreras, a hablar del origen de la vida; claro, ellos explicaban el origen de la vida sin contar con Dios. Decía: "Nosotros con dios,

exista o no; nosotros vamos a intentar explicarlo científicamente". Entonces el cura que tenía allí gente que conocía empezó a tocarnos que cómo había venido aquello; claro, que aquel hombre estaba desplazado, pero bueno cuando estás tú en un momento de crisis y te dan dos palos casi consecutivos... porque este hombre como nos reuníamos de vez en cuando los catequistas ... pues este hombre no comprendía cómo podía estar yo en estos ambientes y me picaba mucho: "Estas cosas olvídate porque Cristo no sé cuantos...". Y fueron dos palos muy consecutivos que yo digo: "Mira, esto lo aparco y cuando yo lo tenga claro volveré". Y desde entonces he cumplido, he cumplido pues con el padre de Coral, cuando mi madre... o sea, que he ido yo a misa cuando he ido a misa, cuando he tenido que ir a misa, ¿no?. O sea, mis hijos tampoco están bautizados, en ese plan, ¿no?; que se bauticen o no si quieren bautizarse. Y en eso me coge a mí, pero quizás esto me hace tener las ideas muy claras con respecto a la religión; también creo es menester tener las ideas claras con respecto a la política, que yo creo que la política y la religión deben estar fuera del colegio y yo creo que esto lo he practicado desde los primeros tiempos porque en el mismo Seminario, creo yo o era un grupo de compañeros que nosotros entendíamos las cosas así, no sabría yo precisar si eran los superiores, que allí se llamaban superiores, o éramos nosotros que teníamos las cosas bastante claras, equivocados o no pero éramos conscientes de que las cosas tenían su sitio. Y en ese aspecto pues yo no he rezado en las iglesias, aquí en las escuelas, pero eso desde el primer día, vamos, pero hoy día parece que es una cosa muy normal, yo qué sé, pero en aquellos años que yo empezaba, lo normal era tener crucifijo y rezar y ponerse de pie con los brazos cruzados y rezar al salir y al entrar. Y esas cosas las he tenido un poco...aunque la política después hiciera lo que yo quisiera que debiera hacer. Después, no sé qué más te...lo que tú me pones de aprendizaje... ¿yo qué he aprendido más?...

Pepe.- Vamos a ver; de ir, cómo vas tú aprendiendo a enseñar esos primeros años, ¿cuáles son las fuentes principales...? O sea, un aprendizaje...

Jaime.- Recuerdo una frase. Lo mismo que te he dicho lo del cura, lo que yo pensaba al respecto, hay otra cosa que me ha tirado a mí mucho, y la repito muchas veces y es porque me venía a mí muy bien, y es lo que dijo don Felipe González del Pino y es que las Escuelas de Magisterio eran inútiles, que los maestros seguíamos haciendo lo que nuestros maestros habían hecho con nosotros. O sea, no inútiles sino la Escuela de Magisterio de aquella época, no la Escuela de Magisterio inútil sino como estaba planteada. Y yo me veía, ya no porque he ido madurando y me he hecho mi costra y ya soy yo, mal o bien, pero que yo me veía como hacía don Diego conmigo, ¿no? Don Diego ha sido una persona que ha ejercido sobre mí una influencia positiva, ¿no?, y yo veía como que eso lo he descartado yo, o sea, que yo veía que don Diego, que quizás por inercia lo he dejado, se reunía con un grupo de gente y trabajaba una cosa y luego los más listillos de aquí porque antes eran unitarias, pues este, uno de aquí se ponía con tres o cuatro a darle de leer, o sea, que él tenía una dinámica en la escuela y eso yo los primeros años lo copiaba porque trabajaba como un loco; y después el ver lo que te he dicho de compañeros que hemos hablado, por ejemplo, te puedo decir a Manolo C., te puedo citar a Pepe P., a T. P., a M. y alguno más, lo que hemos visto que nos iba un poquito mejor, que nos sentíamos más a gusto y descartar ciertas posturas. Después los cursillos, yo he asistido a muchos cursillos pero a mí realmente no me han dicho casi nada, yo creo que los cursos, y lo planteé también en la

escuela cuando yo estuve en el CEP de monitor, o sea, en el CEP nos buscaron, fuimos tres o cuatro años o cinco a un curso en el CEP de Sevilla y ahí nos hicieron monitores para coordinar unos grupos de trabajo, y yo planteaba, cuando era el tema de la Reforma, que yo, que tiene que ser la cosa muy práctica, que tiene que ser si por ejemplo vamos a dar el tema como dice la Reforma que se dé, venga, abrir el libro, tal página; nosotros hemos dado hasta ahora, es buena la manera que hemos dado, qué manera hay, o sea, ver la práctica, desmenuzar la práctica en la práctica, no apuntar aquí lo que es bueno, los conocimientos previos y eso me parece a mí que es un rollito que luego se te olvida, ¿no?, pero verlo en la práctica, que vosotros sois los alumnos ahora y yo soy el maestro y esto lo vamos a hacer con vuestra ayuda. Y esto lo planteé yo allí pero dijeron "es que no da tiempo". Y por eso, esos cursillos quizás me han servido a mí para conocer cosas, es decir, que sí que tal cosa pero que a la hora de la verdad...[FINAL DE LA CARA A DE LA CINTA Nº 2].

Jaime.- A mí lo de Joaquín, si me hubiera cogido lo de Joaquín más joven, entonces es que me vuelve a mí...me encandila... lo que pasa es que me coge ya..., hombre, que eso tiene mucho trabajo... y para qué... Hay otro compañero, que no te he nombrado y que tiene una colección... O sea, son cosas que me han llamado la atención, como él enfoca sus clases en todos los conocimientos que él tiene. O sea, eso me ha llamado a mí la atención. Y después a mi manera pues lo he intentado imitar un poco; o sea, que no he sido persona, creo yo, de ir a un curso y lo que te digan ir a ponerlo inmediatamente en la práctica; me encontraba yo como que aquello no era lo mío, que yo estaba de prestado. Claro, a lo mejor ha habido épocas que me ha interesado a lo mejor una orientación más, pero que yo creo que es quizás personas, me han influido personas que a mí me han parecido íntegras y auténticas y que están convencidas de todas las cosas; por ejemplo, Manolo C. es..., me encandilaba a mí un montón en el aspecto religioso porque él vivía en comunidad estando casado con hijos, él tenía... vivía mísero, vivía mísero o sea que él vivía...

Pepe.- Austero.

Jaime.- Austero, ¿no?, no tenía televisión y vivía al día; vivía al día no porque derrochaba sino porque eso es lo que había y él repartía lo que tenía. O sea, son cosas que te impactan a ti un montón. Yo no sé cómo estará ahora; no, porque no he hablado con él desde hace muchos años, pero son cosas que tú las ves y te impactan y eso me decía a mí más cosas que a lo mejor un discurso muy bien pensado y muy bien avalado científicamente.

Pepe.- Sí, bueno, entonces, y de los cursos que hayas realizado de temática educativa, ¿qué es lo que más...qué es lo que más te ha interesado o sobre qué...?

Jaime.- Pues verás, lo que más me haya interesado a mí quizás hayan sido cosas de teatro.

Pepe.- ¿Por qué?

Jaime.- Porque yo he visto..., yo no sé si es que puedo decirte mi gusto o es que yo he visto que los niños lo viven más. Cuando se hace cualquier representación, se crea un silencio total en la clase, y a lo mejor eso me alimentaba a creer que eso es válido, ¿no?, o es que a lo mejor eso me gusta a mí y yo lo vuelco más o soy más auténtico cuando hablo de eso, ¿no?. Y siempre he intentado tener un grupito de teatro..., nunca lo he hecho, muchas veces por pereza. Solamente cuando estuve en el Palmar de Troya sí hicimos algo serio, ¿no? O sea, llevando a los niños por ahí de teatro y en fin algo más...; las madres intervinieron en hacer ropa, o sea, una cosa muy simple..., tengo ahí fotos, quedaron poquísimas porque se las llevaron pero por lo menos los negativos y algo debe quedar, ¿no?; fuimos al Viso del Alcor, después nos seleccionaron, o sea, que fue una cosa de un poquito más de seriedad, ¿no?, y además siempre he intentado de títeres y he visto que los niños lo han vivido más que a lo mejor es porque yo me lo creo más. Y cosas de estas que he hecho y no te puedo decir ahora qué cosas. Si hacemos marionetas que por ejemplo Francisco es un fuera de serie, Francisco el de aquí, y eso, y después he hecho cosas de barro, a lo mejor no me ha salido bien..., de fotografía, de cine, de cine también he hecho bastantes cosillas, monitor de cine también he hecho... Pero que a la hora de la verdad no me ha servido quizás para la práctica, que quizás me han llamado la atención cosas que yo no he ido a aprender, sino que me he fijado y me ha explicado alguien fuera de la clase cómo funciona eso. Por ejemplo, métodos de lectura; para mí el método de lectura... ha sido un mundo leer y yo no he seguido ningún curso de lectoescritura, si no era a lo mejor mi intuición y lo que yo sentía y lo que he visto [Corte]. Es que aquí [alude al colegio Puntal] ha habido, ha surgido montones de veces entre nosotros el tema ese. El querernos, el respetarnos pero no profundizar. Por ejemplo, yo no creo que las gentes estén enteradas de las cosas de Luis... Pero ahí los padres, pero yo recuerdo haber dado, yo, hombre, la cara no he dado la cara, no, pero venir aquí los padres "pero es que mi niño no sabe leer". Y eso es un contrasentido que el niño llegue Navidad y no sepa leer, que llegue Semana Santa y no sepa leer, que acaba un curso y , hombre, que sepa muy poquito. Claro, y allá donde están leyendo ahí los niños como...en carretera,...y eso cuesta trabajo defenderlo. Y los padres "pues yo el niño me lo llevo, que esto...". Pues yo sabía que eso tenía valores y que ya saldrán, que todavía no se han descubierto, que ya irán poco a poco saliendo. Yo para eso, por ejemplo, soy cobarde, yo hice una cosa más bien intermedia; yo cogí "Viajemos con el circo"

Pepe.- Ah, yo también.

Jaime.- Eso ha sido de lo que he conocido lo que más me ha gustado.

Pepe.- Yo hice primero y segundo.

Jaime.- De Casal [alude a la editorial de los textos mencionados]. Y nada más que teníamos un librito de lectura y un cuadernito, era el único material que teníamos, pero me encontraba porque no era una cosa tan allá como Luis pero era una cosa que era también muy creativa, que podías hacer lo que te parecía de eso, ¿no? Y claro, a mí saltaron adelante y... pero que Noelia, fue una alegría antes de Navidad que me puse que me dije: "Vamos a escribir cosas de lo que hay en nuestra casa". Y ella me puso la primera palabra: "asete", aceite, pero aquello ves tú que ha salido de ella, que nadie le ha dicho nada sino que ella ha empezado a trabajar, a elaborar, a escribir ella hasta poner "asete", con ese,

pero eso tiene un valor para mí que Picasso haga un cuadro ahí genial; que una niña escriba "asete" con lo que tú le has dicho o lo que haya descubierto ella, tiene un valor descomunal. Y por ahí es donde va Luis, lo que pasa es que Luis era más bruto en ese aspecto. [Final cinta nº2].

ENTREVISTA N° 4 (CINTA N° 3).

DURACION: 60 MINUTOS.

FECHA: 20-2-95.

HORA: 19 A 21 HORAS.

LUGAR: CASA DE JAIME.

Pepe.- Hoy es 20 de febrero, por la tarde a las siete y vamos a continuar la historia profesional. Vamos a ir avanzando después de la etapa esa inicial, ¿no?. ¿Cómo fue evolucionando...?, para conectar, ¿no?, ¿cómo fue evolucionando tu forma de trabajar en la escuela, por decir un tema para enganchar con...?

Jaime.- Sí, para enganchar. Donde nos quedamos eran los primeros años, ¿no?

Pepe.- Sí, tú has hablado algo aparte de lo que es el período de formación tuyo, de los primeros años, y de politización, etc., pues también has comentado algo de las inquietudes de la gente más joven, de los interinos de esa época, el plan de formación, de Manolo C. y toda esa gente. Ha sido un poco lo que...

Jaime.- Sí, yo creo que todo eso puede estar dentro de la época en que estoy en Deba, que son los tres o cuatro años primeros. Que estuve en distintos colegios y que quizás lo que más me ayudó fue conocer a distinta gente en estos colegios; aunque estábamos en colegios distintos, pues más o menos la misma relación aunque no muy frecuente pues se mantenía. Nos saludábamos, hablábamos y nos contábamos nuestras impresiones. Y luego viene ya la salida fuera; estuve dos años fuera, un año en Coripe y otro año en el Palmar de Troya, que fue cuando me coincidió que estaba estudiando Psicología. Y en Coripe estuve solamente un curso, o sea, que estuve nada más que un año, tuve allí un nivel tercero; y yo tengo recuerdos muy positivos de allí porque es un pueblo en que si se hacen las cosas medianamente bien, pues la gente las aceptan muy bien. Lo que pasa es que tienen ya la mentalidad la gente de que como es un pueblo lejano de la capital, sabes que vas para un año o dos años o hacer puntos e irte. Pero es una gente con la que yo he estado muy a gusto igual que en el Palmar de Troya aunque menos porque es otra problemática; esta gente estaba más lejana en el colegio pero en el Palmar... Claro, en Coripe prácticamente el único centro que rompía un poquito la monotonía era el colegio y cualquier cosita que se hacía era muy bien recibida en el pueblo y la gente se volcaba y esos son los recuerdos que simplemente tengo yo...

Pepe.- ¿Cómo fue, cómo fue el hecho de estar estudiando estando alejado, no, te...?

Jaime.- Allí estuve..., había desdoble y entonces turnábamos una mañana, o sea, un mes iban los niños al colegio por la mañana y al otro mes iban por la tarde porque allí no es problema de trabajo que suele ser aquí que ya tiene que acostumbrarse a un horario durante todo el año. Y entonces iba alternando, los días que tenía niños por la tarde pues venía dos veces en Semana a la Facultad por la mañana y cuando trabajaba por la mañana venía dos veces por la tarde. No obstante, yo creo que fue aquel año de los que más estudié porque allí no había otra actividad distinta como no fuese comer o darte un paseíto por el pueblo o hubiera cualquier acto que hiciéramos entre todos los compañeros y como muy esporádicamente en la escuela.

Pepe.- O sea, que había tiempo libre allí...

Jaime.- Había tiempo libre de sobra.

Pepe.- Para aburrirse.

Jaime.- Para aburrirse y para todo, sí. De vez en cuando organizábamos nuestros paseos al campo...pero que..., entre con niños y con maestros, y eso fuera quizás lo que rompía un poco la monotonía, ¿no?

Pepe.- Lo que es la vida de estudiante ¿cómo..., no sólo de ese año, vamos a hablar...?.

Jaime.- La vida de este año, yo entré en Psicología...

Pepe.- De los cinco años.

Jaime.- De los cinco años. Yo entré en Psicología... Cuando yo acabé el Magisterio o cuando prácticamente me salí del Seminario, no sé por qué yo quería estudiar Psicología y yo lo que creo era por buscar una solución a los problemas que yo podía plantear, que ahora mismo serían quizás como falta de identidad, o saber qué puede haber o curiosidad pero yo creo que yo me metí en Psicología por un afán quizás egoísta de ver cómo era yo, de estudio.

Pepe.- De aclarar...

Jaime.- De aclararme, yo creo que eso es así. Y estudié, hice los dos cursos de comunes con la idea...porque yo sabía que en aquella época había gente que se reunía en grupos de psicología y venía alguien de Barcelona,...que tenía una relación por carta o bien venía de vez en cuando y se examinaban. O sea, que mi idea era esa, lo que pasa que en aquella época ya se puso...se puso la psicología en... Y me matriculé en primero que fue el año 75-76.

Pepe.- Sí, se murió Franco nada más empezar.

Jaime.- Se murió Franco, parece que estaba esperando. Entonces nunca me he entregado de lleno a la Psicología, o sea, el estudio profundo, o sea, que más o menos he ido pasando, he ido pasando todos los años porque tampoco nos exigían gran cosa. En primero me convalidaron lengua, creo que fueron dos, no me acuerdo cuál, o sea, que al haber hecho los comunes me convalidaron dos...

Pepe.- Lengua e Historia de la Filosofía, a lo mejor.

Jaime.- Historia de la Filosofía,...lo que hice Antropología, Psicología General y Pedagogía General. Y hubo dos asignaturas que me convalidaron. Y después...

Pepe.- Claro, no hiciste mucho lo que es vida de estudiante de estar en la Facultad, de tener un grupo de estudiantes y de ...

Jaime.- Exactamente. No, es que no tenía tiempo ni tampoco ocasión porque o me... es que los primeros años me tenía que ir... si salía a ... cuando estaba en el Palmar de Troya venía directamente por la tarde y luego a mi casa. Y si era en Coripe había veces que me iba sin comer y comía en Coripe cuando iba por la mañana. Entonces no había tiempo y conocía tanto a grupos de la mañana como de la tarde. Igual que pasó estando aquí porque hubo veces que estuve de tarde en Deba e iba a la Facultad por la mañana. Por eso conozco a mucha gente de vista pero profundamente a poca gente aunque por la mañana yo recuerdo más a ..., a lo mejor tú la conoces, Chari Ortiz, tenía fotos por ahí pero lo que pasa que como se han caído, Chari Ortiz, Mercedes Tarreto que era de Córdoba, Encarnita que era de un pueblo lo que pasa que se casó, se casó y lo dejó, Mari Carmen Navarro...y me parece que nadie más. Luego por la tarde era un grupo quizás más estable porque era de maestros los que estaban en la Facultad por la tarde. Y con este grupo precisamente montamos después lo que fue "Gadepsi", era gabinete de psicología.

Pepe.- Ajá, esos que formabais la Peña...

Jaime.- Eso, que lo formamos y estuvimos ...tres o cuatro años fundamentalmente con Peñas Arriba. También estuvimos un año y varios meses con..., tendría que hacer ahora mismo memoria, con un psiquiatra que está cerca de Telefónica, que hicimos más o menos un análisis terapéutico, cómo se llama, es un hombre bastante conocido, tendría que buscar, es para seguir...pero no perder el tiempo.

Pepe.- No te preocupes de nombres...

Jaime.- Lo que hacíamos con estas mujeres, Mari Carmen Navarro y Blanca Berastegui, lo que hacía [era] más bien estudiar. O sea, que comunicamos más bien por Psicoanálisis infantil porque de eso era el curso viéndolo en poco tiempo,...el caso es bonito...

Pepe.- Eso es lo que más te llamó la atención dentro de la Psicología.

Jaime.- Eso es lo que me llamó más la atención, precisamente la Psicología escolar pero quizás con una orientación psicoanalítica. Ahora mismo pues lo dudo, ahora mismo no sé,

porque estoy muy lejos. Después era con este hombre, Luis o Carlos, no me acuerdo cual, pues era una especie de estudio pero con visión personal, o sea, ver ante un tema..., leíamos pero también dábamos nuestra impronta personal, en grupo.

Pepe.- Sí, algo más de relaciones personales más bien.

Jaime.- Exactamente, exactamente. Era un poco de ese análisis pedagógico o terapéutico creo que es, no sé cómo se llamaría... Ahora está el análisis individual pues es un análisis...

Pepe.- Transaccional.

Jaime.- Transaccional no, no se llama la palabra esa, que a la par que estudias pues te vas formando personalmente.

Pepe.- Pero no entiendo, no sé cómo es eso... Y...

Jaime.- Con este gabinete estuvimos viendo unos cuantos casos. Lo veíamos..., una persona es que se entrevistaba con los padres y hacía el estudio del niño, siempre con la orientación, hemos seguido con la orientación que nos dieron en Peñas Arriba, basado en el juego. Hicimos varios estudios, y tratamiento fueron dos o tres nada más; era con la idea de formarnos; porque siempre hemos tenido mucho miedo sobre todo nosotros teníamos mucho miedo de enfrentarnos a la realidad, ¿no?, pero parece que preparábamos mucha información. Yo solamente personalmente lo único que hice [fue] el estudio de un niño, y cómo se hacía; tenía las entrevistas personales con los padres, luego en otra sesión era una entrevista con él, hablando con él, luego otra sesión era un estudio, un estudio con tests y luego el último era una sesión de juego. Nos reuníamos todos y con esos datos elaborábamos el informe y se le transmitía a los padres. O sea, que era igual en tres o cuatro sesiones. Ese era el plan que hacían en Peñas Arriba y ese el método de trabajo...

Pepe.- ...que aprendisteis...

Jaime.- Que aprendimos y me parecía a mí...me sentía identificado. Lo que pasa que después tuve los niños, se murió una del grupo, y ya prácticamente dejamos de..., se deshizo el grupo. Y con Psicología no he hecho prácticamente nada. Ahora mismo lo que estoy con este chaval que es una cosa que empezó con terapia y como apoyo escolar pues ahora mismo sólo va como apoyo escolar; un niño que está en cuarto de electricidad y lo que le apoyo son en lengua, en humanística, si tiene apuntes técnicos pues se lo aclaro porque de eso tengo poca idea de matemáticas o de física y química...; y aparte de eso, pues no he hecho nada, ¿no?

Pepe.- Y de cara a lo que tú dijiste de la motivación de matricularte en Psicología a nivel personal, ¿cual es la impresión que tienes al acabar o en los años posteriores?

Jaime.- Pues que no me solucionó nada de lo que yo quería...porque tampoco te puedo decir... Yo es que buscaba que me resolvieran todas las cosas; no, es que quizás una inseguridad, una falta de identificación, conocerme mejor, o sea, que era un conglomerado

de cosas que buscaba. Y al final sabes, o sea, te das cuenta de que lo que antes creías que era posible cuando terminas te das cuenta de que eso no es posible...

Pepe.- Es un proceso y una...

Jaime.- Es un proceso al que alguien te pueda ayudar pero que no que te va algo en la vida que tú consigues. Vas por una medicina pero que la medicina no está, ¿no?

Pepe.- Que no es una solución mágica.

Jaime.- Exactamente.

Pepe.- Que no hay tanto. Muy bien. Vamos a ver entonces después, el...después de Coripe por ejemplo al año siguiente...

Jaime.- Estuve en el Palmar de Troya. En el Palmar de Troya fue también un año de paso pero aquello me era más cercano porque estaba en la carretera; aquel año recuerdo también que trabajé mucho, fue un año que estuve muy volcado con el teatro, que era quizás el año que tuve una relación más fuerte con mi mujer, yo recuerdo que ella..., hay fotos ahí lo que pasa..., hicimos con mi madre la ropa de un grupo de teatro, fuimos al Viso...; yo tenía una niña que decía que se le aparecía la Virgen, o sea, que esto era en el año...

Pepe.- 78, ¿no?

Jaime.-O sea, que,...78...,que estaba bastante reciente...que todavía estaba muy en boga, que estaban haciendo la basílica aquella...y es un año que está como perdido quizás..., como clavado con alfileres porque a mí Coripe me recordaba mi pueblo... porque era un ambiente más bien rural, más bien de vida muy sencilla y en el Palmar de Troya era algo como... estaba el colegio... no sé si tú has estado ahí..., como si fuera a las afueras del pueblo,... la gente va pero como una cosa lejana, no tuve una relación con los padres como no fuera para decirme el niño se ha caído o el niño no viene, eso era si venían a decírtelo.

Pepe.- ¿Qué curso tuviste allí?

Jaime.- Quinto

Pepe.- Porque el otro día hablaste que utilizaste "Viajemos con el circo".

Jaime.- Eso fue en primero, eso fue aquí en el Palmar...en Coripe...

Pepe.- En el... Calderón.

Jaime.- No en Calderón; en Puntal.

Pepe.- Ah, en Puntal, ya.

Jaime.- Que son los que están en sexto ahora, de lo que cogí en primero.

Pepe.- Ah, del grupo este, ya.

Jaime.- Eso es; yo nunca he tenido primero por tenerle mucho miedo a primero, siempre he tenido más bien estos cursos, pero después en Calderón siempre tuve segunda etapa y en C. también segunda etapa, o sea, que he estado quizás compartido, quizás primera y segunda etapa pero primero nunca lo tuve hasta estos que están que han entrado en sexto. Por eso fue un año, yo trabajé en ese aspecto, pero quizás de recuerdo de compañeros pues tengo muy pocos porque, vamos, yo iba de Deba, una iba de Los Palacios, otro se nos unía en Guadalema de los Quinteros, otro grupo venía de Sevilla y otro de Utrera.

Pepe.- O sea, que no era nadie de aquí.

Jaime.- De aquí, nadie. Que aquello era una situación de fantasmas casi, fantasmal aunque realmente no sé por qué, por haber estado allí el año anterior un grupo de gente funcionaba decentemente aquello; había comedor, que comían prácticamente casi todos los niños, había una sala de audiovisuales muy bien montada; yo recuerdo que estando en el segundo año que yo estuve en C., un tal Manolo Barraquer, yo no sé si tú lo conoces...

Pepe.- Manolo...

Jaime.- ¿Te suena?

Pepe.- Sí.

Jaime.- Pues era un hombre en aquella época de la liga, no liga no era, movimiento, Movimiento Comunista, era de un partido...

Pepe.- De la Liga Comunista Revolucionaria, algo de eso, ¿no?.

Jaime.- Era de otro grupo...en fin, extremista...

Pepe.- Este es ahora de los Verdes.

Jaime.- Ahora es de los Verdes, sí.

Pepe.- Manolo B.

Jaime.- B.

Pepe.- B., a este lo conozco de la época de las Escuelas de Verano que hemos colaborado bastante, por lo menos seis o siete años hemos...

Jaime.- Pues este montó estando en Deba una excursión con los maestros para ver cómo funcionaba el Palmar de Troya, un año o dos antes de ir yo. Entonces, claro, que tenía una

fama que aquello tenía una organización que merecía la pena de que se conociera. Y cuando yo fui quizás no estaría tan bien, pero conservaba todavía una organización de... por ejemplo, se ponía música al entrar, cuando se entraba y se salía, tenía un aula de audiovisuales muy bien montada, con aparatos, o sea, que habría habido allí alguien muy amante de eso y había montado todo; y los niños pues no hacían filas para entrar sino sonaba la música y los niños subían las escaleras o iban a las dependencias, o sea, aquello pues estaba bien pero quizás conservo dos o tres rostros..., pero por ejemplo de Coripe, siendo anterior yo tengo recuerdos y vivencias más personales de maestros...

Pepe.- De un año de paso.

Jaime.- Es un año de paso, sí, exactamente; yo quizás me lo tomara así aunque, claro, no sabía si iba a estar allí más años o no, pero bueno sucedió así. Y después cuando me vine a C., ahí a...Calderón, fue ya cuando yo busqué ya una estabilidad más...

Pepe.- ¿Estuviste...?

Jaime.- Ocho años.

Pepe.- Ocho.

Jaime.- Ahí era un Colegio que lo estrenamos; estuvo, el primer director fue C., ¿llegaste a conocer a C. C.?, ahora hace tres años que murió; ese estuvo también en la Facultad, ese es del mismo curso que A.P. y fue director de ahí hasta que se fue en el 84, que fue cuando yo entré en la dirección. Bueno, pues ahí lo que va es un colegio con... yo intenté saber dónde estaban mis compañeros, con los que tenía más relación. Resulta que Pepe P. estaba ya en Sevilla, Manolo C. creo que estaba en los adultos, o sea, que cada uno estaba...; y lo...yo me había comprado el piso aquí, y Calderón está ahí; o sea, que fueron... que busqué... pero como la gente estaba situada en otro sitio pues ya un colegio nuevo y cerca de mi casa, fue lo que yo busqué. Ahí lo primero que tuve fue sexto, séptimo y octavo; después tuve tercero y cuarto, ¿fue así...?. No me acuerdo...

Pepe.- Sí, o sea, después de esos cinco años en la dirección, no antes.

Jaime.- No, antes no, tendría que ser la dirección ahí estaba dos años, luego debí tener más cursos de primera etapa, o sea, acabé sexto, séptimo y octavo.

Pepe.- Y después tres cursos de...

Jaime.- Y después deberían ser tres cursos porque al ser ocho, fue dos nada más en la dirección. Yo tengo... por aquí conservo fichas, listas de toda la gente que he tenido yo desde los primeros años. Y tiene que estar...Yo creo que esta época, yo creo que quizás sea, creo yo, aunque voy incorporando más cosas ahora, que...han sido cosas que me estoy dando cuenta últimamente...que como a la vez he estado quizás lejos del niño, no sé cómo explicártelo porque yo siempre me he caracterizado, y he sido criticado, por estar al mismo nivel del niño...

Pepe.- O sea, quizás una forma de decirlo es que has podido progresar desde una visión más diferente a una visión más cercana...

Jaime.- Quizás sea, quizás sea eso... aunque yo siempre me he caracterizado... Yo recuerdo que aquí no te he contado el segundo año de C. tuve problemas con el director, problemas porque yo me iba a jugar al fútbol en el recreo y no le gustaba que los maestros jugaran al fútbol... hombre son cosas... o me llamaba "Jaime...". Y esas cosas serían como poner en evidencia a ellos... pues no le gustaba... Es para decirte eso, que siempre me... he estado en este terreno, ¿no?. Y en aquella época estaba también, que es director de X., José Manuel S., también he tenido relaciones bastantes con él, otro que está en la Coruña que es P., el hijo que era director del A., no sé si era don A., no don A. ya no era...cuando tú estuviste en el A.

Pepe.- No, era una mujer [se alude a la docencia del investigador en uno de los colegios de Deba, durante los años 80].

Jaime.- Pues antes fue don A., que se jubiló. Pues el hijo también estuvo, cuando estuvo por aquí tuve mucha amistad...Era una persona con la que nos veíamos muchas tardes para hablar del Colegio, pero sin..., o sea, tomábamos café y hablábamos mucho y nuestra lucha en aquella época y un año o dos después era buscar la identidad...o sea, porque nos sentíamos muy influenciados por todos, pero buscábamos una identidad. Porque, por ejemplo, nosotros criticábamos mucho a don J.; don Jerónimo era un maestro muy mayor de C., ya hecho, y siempre una línea. Pero por otro lo admirábamos cómo el hombre no recibía influencias. O sea, que quizás sea una cosa hasta mal lo que discutíamos; pero nosotros nos admirábamos de que aquel hombre tuviera una línea fija y por otro lado no nos gustaba porque el autoritarismo y el temor que tenían los niños y los niños hacían las cosas porque si no te daba..., o sea, que había una contradicción, deseábamos tener una línea clara pero que al mismo tiempo no fuera aquello; te lo digo porque era algo por lo que quizás yo he tenido todos los primeros años, ¿no?...

Pepe.- Buscar esa...

Jaime.- Buscar esa línea.

Pepe.- Esa línea y diferente de lo que hay...

Jaime.- Diferente de lo que hay, claro que tampoco me influye mucho... o sea, no sé cómo situar ese punto, ¿no?. Yo en Calderón no he tenido problemas, o sea, en los años que estuve en Calderón no tuve problemas, sí tuve problemas con la dirección. Cuando fui director... la manera de entrar en la dirección; ese es quizás uno de los fallos que yo no tengo claro, que quizás lo veo. Ahí en Calderón yo llevaba una vida más activa en el PC, fue cuando me vine [trasladado] a Deba. En esta fue..., yo fui concejal seis meses; iba en la lista pero gente dimitió y entré yo; entonces pues el ambiente de Calderón era gente muy trabajadora y gente neutral; ahora mismo es otra gente más derechosa, más apolítica, más apolítica no, más contrapolítica...

Pepe.- También está allí J. P., ¿no?

Jaime.- J. P., sí.

Pepe.- Será el contrapunto, ¿no?

Jaime.- Pero J. P. está el hombre bien fastidiado. Y entonces, la manera de acceder a la dirección no fue regular. La manera de acceder a la dirección cuando se fue C., pues el que ha dejado de ser director ahora, que es S., tuvo más votos que yo como maestro, dos o tres no te puedo cuantificar. Pero en el Consejo Escolar, con apoyo de los padres, yo tuve más votos que él. Pero los padres eran todos de la onda; bueno, todos no, pero eran gente que iban mucho al colegio, que yo me relacionaba mucho con los padres, no buscando el interés de... sino que mi manera era de trabajar... entonces me votan a mí por el Consejo Escolar: esa es mi manera de acceder. Después la cosa salió bien; yo creo que hice lo que pude el año o los dos años que estuve ahí. Pero esa manera es irregular; o sea, ir de ...

Pepe.- Una parte del profesorado puede estar en contra...del procedimiento.

Jaime.- El claustro...exactamente, exactamente. Después tuvimos también problemas porque el Jefe de Estudios fue C. L. y el secretario Francisco, que después nos fuimos los tres de allí. Y seguimos el mismo equipo, no, después entró también una jefa de estudios porque C. L. se fue al CEP. Y tuvimos un enfrentamiento, yo era muy diplomático pero yo creo que fueron esos dos años... fueron muy positivos, sobre todo el primero, que nos hartamos de trabajar incluso en la escuela, pero tengo yo como algo negro al haber accedido a la dirección.

Pepe.- La forma de acceso a la dirección.

Jaime.- La forma de acceder a la dirección aunque sea legal en toda regla, eso no me importa ese tema. Y yo no sé qué...

Pepe.- Ahí, ¿qué materias dabas en segunda etapa?

Jaime.- Ahí en segunda etapa daba lengua y francés, y también depende Sociales y otras veces cuando faltaba daba Trabajos Manuales o en fin o Ética o cosas así; siempre era mi especialidad que...

Pepe.- Naturales y Matemáticas era lo que no...

Jaime.- Eso no, eso lo daba C. También hacíamos equipo con una persona con la que yo también me he relacionado mucho de Calderón que no te hablé, que era Ana X., que es directora ahora, no sé si lo habrá dejado, no, sigue siendo la directora.

Pepe.- Ana X.

Jaime.- Ana X., ¿la conoces? Esta...

Pepe.- Esta mujer estaba en...en algo de eso o ¿no?

Jaime.- Esta mujer estaba trabajando en la Consejería. Es de Almería, ahora está en Madrid...Hacemos un intento cuando se va a crear el colegio X., eso puede ser en los años 81 por ahí, pues intentamos Manuel, que estaba en Garcilaso, D. que estaba en P., E. que estaba en P., T. que estaba en Garcilaso, Ana y yo que estábamos en Calderón, Loli, la hermana de Francisco, que era directora de F.

Pepe.- La hermana de Francisco.

Jaime.- La hermana de Francisco estaba también ahí dando inglés pues intentamos ocho o diez irnos, prácticamente hacer en el Puntal, en X, pero que intervenían dos colegios.

Pepe.- Una edición previa, ¿no?

Jaime.- Una edición previa. Y estaba Manuel, T. estaba también A., no me acuerdo... no estaba la mujer porque es cuando todavía estaba por aquí; C., la mujer de José estaba en Las Cabezas o por ahí, en Las Cabezas creo que era. Pues éramos eso, siete u ocho; pero también nos reuníamos alguna vez pero aquello no cuajó; o sea, que el colegio salió a concurso, no se hizo y luego salió a concurso. Y yo creo que ya está más o menos, no sé si había que ver...

Pepe.- No, vamos a ir viendo otros temas que...

Jaime.- Porque desde luego ya en el Puntal sabes más o menos, ya cómo va de sobra bien.

Pepe.- Tú me hablaste de la época esa del balance del 93-94 pues me enseñaste la época tuya de la dirección, o sea, que tanto Coral como tú habéis hablado de la historia un poco de ... Bueno, vamos a ver, ¿cómo ha ido evolucionando...?, vamos a ir viendo otros temas e intercalando alguno pedagógico. La orientación política y eso, ¿cómo ha ido evolucionando?. Tú normalmente has sido interventor y eso cuando ha habido elecciones...

Jaime.- Sí, sí, y el presidente. En esa época...

Pepe.- Y en el sindicato cuando hay elecciones... también.

Jaime.- También soy interventor; o sea, he tenido más vida política que sindical. Sindical fue más al principio, y después cuando estuve en Calderón, cuando estuve en Coripe me afilié al PC. Allí, pues yo qué sé, estaba por ejemplo Pepe P., estaba Eduardo B., estaba...que pescó el carnet...gente de aquí, gente de la Peña y no, cuando fui allí pues lo cogí en Morón porque Coripe pertenecía a Morón. Y entonces allí...

Pepe.- Tenía una cosa como un elemento ritual, lo de tener el carnet era como un elemento de compromiso, ese sellado de verdad...

Jaime.- Exactamente. Lo mismo que una alianza o cosa de esa. Y quizás en los años cuando vuelvo está el Ayuntamiento del PC aquí que entró en el 78 pues yo me vendría quizás en el 80 cuando entré aquí. Es quizás la vida política más intensa que he tenido, en Coripe; después en el Palmar de Troya no porque asistía a reuniones pero luego aquí sí los años que estuve porque el Concejal, que era E. L., no sé si lo conocerás, fue nada más concejal cuatro años y ya está, pues tenía una comisión de enseñanza que cada semana había reuniones, o sea, abierta para tratar temas de lo que fuera, a lo mejor eran de enseñanza o a lo mejor era de organización. Ahí iba por ejemplo algún padre de Calderón, iban muchos más padres, también iba algún estudiante, fue en la época en que entró el gabinete psicopedagógico, el año 81 por decir un año, vamos, que ahora mismo no me acuerdo...

Pepe.- Tú también has participado en los Consejos Escolares del Ayuntamiento de la localidad y eso...

Jaime.- Sí, sí, desde el principio, hará cuatro o cinco años, pero es por Comisiones.

Pepe.- Sí, bueno, pero me había acordado y lo había relacionado.

Jaime.- O sea, quizás lleve, quizás vayan a hacer ahora cinco años, en febrero precisamente; claro que ahora mismo no hay. Estamos destituidos todos, ¿no?, porque ha habido elecciones y nuevamente habrá una constitución.

Pepe.- Hay que constituir el organismo.

Jaime.- No sé lo que me dirán aunque yo no estoy muy por la labor. Bueno, yo no me gusta mucho cómo está la cosa en Comisiones, la veo muy jerarquizada y yo qué sé, me gusta más...en fin, que no sé lo que diré. Si me lo dicen a lo mejor o no me lo dicen, yo qué sé si me lo van a plantear. Yo lo que he intentado, que no sé si lo habré conseguido, no hacer...quizás me ha dado miedo decir que estaba en el PC, tampoco lo he ocultado cuando me lo han preguntado pero que no iba diciendo "aquí estoy yo", ¿no?, sino que me he procurado llevar más una vida consecuente y eso quizás haya sido mi aspecto más llamativo efectivamente porque es que yo no sé, he ido en las listas el número no me acuerdo nueve o diez, diez, sacaron ocho concejales, dimitió uno y luego dimitió otro y fue cuando entré y entonces era director de Calderón, y ya está, o sea, que no he hecho más. Ahora mismo pues recibo un montón de citaciones y no voy a ninguna, o sea que...; quizás más la consecuencia, ¿no?...

[FINAL DE LA CARA A DE LA CINTA N° 3].

Pepe.- De varias maneras lo has mencionado, ¿qué balance te haces desde la perspectiva actual de ver esa evolución? Porque el otro día decías que era como algo también en cierta manera no resuelto, o así la expresión.

Jaime.- Yo creo que yo sigo siendo cristiano aunque...pero no de pensamiento sino que de actitud me acerco mucho al cristianismo. Que me siento así. Y yo creo que el Evangelio es el máximo libro, aparte de que lo crea o no lo crea porque es que no lo sé. Como te he dicho, no lo tengo resuelto pero sé que el libro eso de decir de perdonar...

Pepe.- Como modelo ético.

Jaime.- Como modelo ético yo creo que es el no va más de cualquier planteamiento ético-filosófico, que es el no va más. Después que yo creo que es un libro divino que es inspirado por Dios o escrito por los evangelistas eso es lo que yo no tengo resuelto ni tengo resuelto la fe. Pero yo creo que la vivencia creo que la tengo, que no sé si es de religión procedente del Seminario, que yo creo que tiene que ser secuela del Seminario todavía...

Pepe.- ¿Y eso de alguna manera lo has trasladado a tus niños?

Jaime.- Yo creo que sí, vamos yo creo que yo mismo, que planteado así es manera de ser, que tiene que ser manera de ser si no es... que tengo mucha capacidad de aguante, que sí, que no, como dice el Evangelio, estoy hablando muy evangélico, de perdonar, no siete sino setenta veces siete, si me dice esto pues hay otra más, otra oportunidad más, otra explicación más. Después, en el aspecto formal religioso, aunque en la época en la que yo creía o practicaba pues siempre he pretendido que esté muy lejos, o sea, llevar una estampita aquí o una pegatina o el decir hay que ir a misa o el rezar o hablar de Dios como actitud militante, creo que eso debe estar fuera, que eso nunca lo he practicado...

Pepe.- No habéis bautizado a los niños.

Jaime.- No hemos bautizado a los niños, no...

Pepe.- ¿...ni han hecho la primera comunión...?

Jaime.- Y se..., a ti no te lo he contado; es que se lo he contado a un compañero y no me acuerdo ahora...O sea, que ha habido momentos en que E., E. [alude a su hija mayor] es por ejemplo hermana de [una cofradía], que sale allá arriba donde enterramos al padre de Coral, en el entierro del padre de Coral, en la iglesia de O., allí sale, que admiten mujeres. Entonces ella, porque quiere salir, pero no le han puesto el dilema que le han puesto al niño; el niño [alude a su hijo varón] sale de ahí uno porque se le llama el C., que tiene algo verde que es del Betis. Y salió, no pusieron pega y salió. Pero el hacerse...que nació muy chiquenino como una cosa graciosa, pero ahora al hacerse hermano le han dicho: "El bautismo". Y le han dicho "no te han bautizado". Entonces uno de ellos, que sí que te lo he contado, no sé, S., porque dijeron el Hermano Mayor que conoce a R.: "Eso vas y S. te lo arregla". S. es el que yo te contaba preparábamos la charla de bioquímica y eso, que el mismo que... Se podía arreglar el bautismo de Kiko, no fuera con boato externo sino que va por la puerta falsa y te echa el agua, ¿no?, y ya puedes...Se lo planteamos a Kiko, que objetivamente decidiera si te quieres bautizar como ha dicho el Hermano Mayor o te quieres bautizar con todo..., hacerte cristiano en la misa, como sea. Y él estuvo mucho

tiempo dudoso; al final dijo que no, que él prefería no salir. Y E. pues dice exactamente lo mismo, que si le plantearan eso, pues ella no salía...

Pepe.- Que deja la cofradía.

Jaime.- Que lo deja. Entonces, como yo creo que las primeras comuniones son fiestas, pues se la he planteado a E., que si tú quieres convidar pues haces la comunión, tú haces la comunión pero si es por la fiesta tú haces la fiesta con tus amigos y ya está; te vistes con un traje nuevo y lo haces como los demás.

Pepe.- Una fiesta laica y ya está.

Jaime.- Sí, una fiesta laica y ya está porque tenga lo mismo que tienen las demás. Y dijo que no quería, que eso era de los que hacían la primera comunión y que ella ahora mismo no... Y yo veo que el Kiko pasa, va despistado y al día, y la otra se lo plantea; aunque diga de momento que no, pero yo sé que le sigue dando vueltas; a ella le gusta mucho por ejemplo visitar la iglesia, o sea, visitar la iglesia cuando pasa, entrar para ver..., le llaman la atención los detalles de los pasos, le gusta ver los pasos, ella por ejemplo la misa del gallo le gusta verla en Navidad, o sea, en la tele; son detalles así, pero que no se le ha influido lo mismo que políticamente, hombre, políticamente... quizás algo más que se vive o si está hablando ahí [se refiere a la televisión] algo Anguita pues te pones así y si está hablando otro te pones "psss"...

Pepe.- Lo captan, ¿no?

Jaime.- Lo captan aunque... no digamos hay que votarle ni nada de eso. Ellos viven, por ejemplo, cuando hay cualquier detalle, alegría de Izquierda Unida o fracaso de los otros, parece que se refleja pero que no se les ha dicho eso, se le ha transmitido con más vida.

Pepe.- Después esto de los niños me está dando, en realidad le habéis dado en casa como mucha confianza en la opinión de los niños, en la decisión de los niños sobre las cosas.

Jaime.- Sí, sí.

Pepe.- O sea, que no me da la impresión que seáis unos padres que le impongáis, que digáis por aquí tenéis que ir, ¿no?

Jaime.- No, no. Yo creo que así no se va a ningún lado. Hombre, yo no sé decir ahora; es que he tenido suerte o la suerte es dar precisamente esta facilidad. Porque algunos me dicen: "Tú es que tienes mucha suerte con tu hijo". Pero, a lo mejor no está manco ni ciego ni cojo ni le falta parte del cerebro ni de la nariz, ¿no?, pero que a lo mejor la suerte es dar esta facilidad...Por ejemplo, el coche que tenemos ha sido decisión...

Pepe.- Eso me llama la atención, ¿no?

Jaime.- Hombre, decisión de ellos es porque elige entre A y B, sino entre dos cosas

semejantes.

Pepe.- Bueno, que los escucháis, escucháis la opinión de ellos, la... Bueno, también yo tengo apuntado una serie de cuestiones un poco así más rápidas para ir hablando de temas... Por ejemplo, lo del tiempo, ¿cómo has vivido los últimos años el tema, no sé, entre el tiempo disponible y las cantidades de cosas que a veces que uno quiere hacer?. O de otra manera, ¿a qué te gusta dedicar más el tiempo o a qué se lo dedicas más? ¿O para qué te falta tiempo?...

Jaime.- El tiempo lo he vivido muy mal, o sea, que he dejado muchas cosas que me hubieran gustado hacer, que lo que he hecho ha sido oídos sordos porque no por no poder hacerlo, no tener tiempo sobre todo; todo requiere mucho tiempo hacerlo. Y una de las frustraciones que yo he tenido desde hace años es no poder leer el periódico porque era el único vicio que tenía y eso mismo... eso te puede dar una idea de cómo he vivido el tiempo. De tres años, quizás haga más, o sea, cuando los niños tenían, como son casi parejos, la edad que tienen, que necesitaban una dependencia total. Y entonces pues decía "me gustaría hacer en el colegio tal pero como requiere tiempo fuera pues..." y seguir para adelante.

Pepe.- Porque también tú me hablaste de por ejemplo de pues que a lo mejor te llevabas lectura para el verano.

Jaime.- Exactamente.

Pepe.- Aunque después, pues claro, el día es..., hay que hacer ochenta cosas, ¿no?

Jaime.- Hay que hacer ochenta cosas, exactamente.

Pepe.- Y se va para que los niños estén para arriba y para abajo.

Jaime.- Y aquí es porque nosotros no tenemos a nadie. Y yo ayudo lo que puedo; ayudo, no, trabajo bastante porque es normal porque tenemos los dos pisos [Jaime y su familia disponen de dos pisos, que están comunicados entre sí] y después hay ropa, hay cocina...y entonces el tiempo que tienes libre es poquísimo y cuando no, pues no te apetece cogerte algo de profundidad sino leer el periódico...

Pepe.- Leer una cosa más pasajera.

Jaime.- Una cosa más pasajera, hojear, eso es como va pasando, hasta que no pase más tiempo, que ya veremos.

Pepe.- Tú, ¿qué momentos crees que ha habido decisivos en tu vida personal o profesional, como esos momentos que uno dice, son momentos que uno se define o que, o crees que hay una continuidad y no hay...?

Jaime.- Yo creo que en mi vida hay continuidad. Quizás haya tomas de posturas radicales

pero yo creo que más bien una continuidad...

Pepe.- Pero un momento de esos puede ser quizás el abandonar el Seminario, ¿no?

Jaime.- Sí, ese momento sí. Ese momento yo creo que sí te puedes leer esto [muestra unos folios manuscritos en la época del Seminario], yo creo que con detenimiento ahí te puedo reflejar cómo yo vivía, con qué angustia.

Pepe.- Porque eso es anterior...

Jaime.- Eso es mucho anterior, claro.

Pepe.- Dos años o dos años y pico.

Jaime.- Sí, porque yo me salí en el 70, en el año 70 y estos son los años uno, dos o tres antes, cuando tenía yo 18-19 años. Pero yo creo que en aquel momento me gustaba, me gustaba la enseñanza, ¿no?...

Pepe.- Sí, porque a ti, ¿qué te hubiera gustado ser? Si uno lo piensa así...

Jaime.- Verás, yo cuando..., quizás algo técnico; yo cuando chico quizás por lo que tenía más a mi alcance era carpintería o me lo dijeron mis padres; de hecho me sigue gustando marquetería...

Pepe.- Algo técnico te refieres a algún oficio así...

Jaime.- Algo técnico por ejemplo de taller, de más especializado, que no fuera de coche; de electricidad, algo así... donde hubiera una conjunción... porque yo no soy inteligente, ¿no?, yo si tengo quizás sea algo práctico, de ir siempre al grano. Yo recuerdo haberme dicho mis compañeros... me juntaba para estudiar, a lo mejor lo conoces, es Pepe D., Pepe D. el segundo apellido tendría que hacer memoria, hizo Filosofía, de la rama de Filosofía, pues nosotros nos poníamos a estudiar Estadística y decía : "Cachis en la mar, qué tío más efectivo eres, yo no sé si es que te estudias nada más lo que te van a preguntar o..." O sea, que en eso sí me considero yo práctico, y entonces yo creo en una actividad en que conjuntar, ahora una inteligencia más bien práctica y una actividad manual hubiera sido quizás la idea que yo me hubiera desenvuelto también bien...

Pepe.- Pero bueno, en la enseñanza te desenvuelves bien.

Jaime.- Hombre, yo creo que, yo creo que sí. Pero como me lo preguntas...

Pepe.- Por la visión subjetiva tuya.

Jaime.- Yo te hablo quizás desde una perspectiva de cuando yo era niño, más bien infantil.

Pepe.- Ah, ya.

Jaime.- Porque, yo recuerdo que yo en la enseñanza, estando en el Seminario quizás porque aquello era un Seminario orientado a la vida de la enseñanza, en la vida religiosa, quizás fuera por eso o no, no te lo puedo precisar bien, tendría que hacer ahora yo no sé para decirte una respuesta clara. Que yo decía: o aquí o fuera, en la enseñanza, pero cuando yo tenía a lo mejor 18 o 20 o más años. Que nunca me he planteado: si me saliera una cosa buena, me iría. Hombre, tendría que ser una cosa muy buena pero que nunca, que yo he estado deseando siempre estar...

Pepe.- Sí, que no ha sido una frustración...

Jaime.- Que no ha sido una frustración, exactamente, que eso sí es seguro. Que una vocación, eso yo no lo sé.

Pepe.- Después sí, en algún momento lo que has hecho es solicitar por ejemplo lo del EPOE.

Jaime.- Lo del EPOE.

Pepe.- Que lo han hecho muchos psicólogos y pedagogos.

Jaime.- Y también he solicitado lo de Orientador...Y yo el EPOE...estoy cansado de escuela pero cansado y no harto porque yo voy a la escuela con gusto todos los días pero, claro, me cachis en la mar, me vendría bien un descanso. O sea, que si yo me fuera por ejemplo al EPOE o me fuera de Orientador, no lo sé si estaría a gusto como ahora, ¿no?

Pepe.- O sea, que te pesa el hecho de que son una serie de años que se lleva trabajando un oficio de mucha tensión pero que no hay otra...

Jaime.- Exactamente.

Pepe.- Después, como has nombrado a mucha gente, ¿no?, a lo largo del desarrollo tuyo y eso, si tuvieras que quedarte un poco con varias de las personas más significativas de los que has mentado antes...

Jaime.- Yo propondría en primer lugar a Manolo C., aunque Manolo C. no lo sabe y a lo mejor dice "¿cómo es posible que este tío tenga por mí tal cosa?". Pero yo veía a un tío tan desprendido, tan íntegro, tan entregado a una labor, tan transparente, tan...o sea, que se veía que el tío...

Pepe.- Parecen hasta estudiados los términos; tan transparente...

Jaime.- Exactamente. Porque yo lo he pensado también porque sabía que esta pregunta me la ibas a hacer. Yo lo veía, yo qué sé, a lo mejor habrá gente que se...

Pepe.- ¿Y tú por qué sabías que yo te iba a preguntar esto...?

Jaime.- Porque me lo imaginaba.

Pepe.- Fíjate que aquí nos conocemos y bien porque yo enseguida, antes de que tú respondieras, [sabía que era] Manolo C. y has dicho tú efectivamente Manolo C.

Jaime.- Después hay aspectos de otra gente, a lo mejor la lucha que tenía Pepe P.; siempre te hablo de pasado porque ahora mismo, presente, yo de las personas que admiro sobre todo en mi colegio es a Francisco, por la labor callada, él va para adelante, machaca, él lee y estudia un montón, dedica en su casa un montón de horas al colegio, haciendo fichas..., o sea, que eso es...

Pepe.- Pero no alardea mucho...o sea, está muy callado.

Jaime.- No alardea, no alardea...Eso, eso me gusta a mí.
Luego, por ejemplo, T. es igual, pero le da más publicidad.

Pepe.- Se lo tienen que reconocer.

Jaime.- Eso. Y a lo mejor eso tiene el mismo valor pero para mí le quita, ¿sabes lo que te quiero decir?. No es que le quite sino que valoro más a Francisco.

Pepe.- Es muy discreto.

Jaime.- Es muy discreto y cualquier cosa él la tiene preparada. O sea, tiene..., es cuestión de ir a su casa...

Pepe.- No, yo vi cuando estuve en su clase, yo vi que él debe tener ordenador en casa...

Jaime.- Tiene ordenador, sí.

Pepe.- Pues veía entonces que trabajaba, que traía los textos preparados para los niños, a veces hechos en columnas, en fin que se veía una cosa curiosa de dedicarle su tiempo.

Jaime.- O sea, tú le encargas... Francisco es de la gente que se te da. "Francisco, ¿por qué no me haces cualquier cosa? Eso está hecho". Y otra gente te hace lo mismo: "Me cago en la mar, es que tengo..."

Pepe.- Está tres años diciendo lo que te ha hecho...

Jaime.- Y ahora resulta que tú valoras más el que te ha hecho ese con pegajos que lo que te ha hecho Francisco.

Pepe.- Después, el tema de los viajes y eso, el turismo y lo que es el empleo del ocio, el tiempo de ocio, del tiempo libre y eso, tuyo y de la familia un poco, vuestro, ¿qué, habéis ido sobre todo a la playa o habéis...?

Jaime.- No, más a la playa. Ayer, por ejemplo, estuvimos en Cádiz, en el teatro Falla, pero eso fue una cosa excepcional...

Pepe.- Ah, que estuvisteis en lo de los carnavales...

Jaime.- Es que me gusta el carnaval..., y estuvimos por ahí a comprar los periódicos para estar informados, estuvimos en el teatro Falla por la tarde viendo las actuaciones y nos vinimos para acá; porque ese es el motivo de que yo lo dejaba, lo dejaba y nos fuimos. Esta mañana me he despertado con la hora justa, o sea, que... Y aparte de eso, muy metódico, a mí me gusta viajar, a ellos también, lo que pasa que la cuestión económica no se puede, vas, que no puedes pensar...

Pepe.- Sí, con tres niños...

Jaime.- Con tres niños y un sueldo no puedes... o sea, tiene que ser a lo mejor dormir una noche por ahí fuera pero eso no lo hacemos desde... yo qué sé cuándo, desde hace ya... con A. [alude a su hija pequeña] no lo hemos hecho; con los niños sí porque trabajaba Remedios; a lo mejor nos íbamos tres días a Sierra Nevada, que es lo que más hemos salido, ¿no?. Pero ya está, aparte de que nació la chica, se acabó, la playa y ayer quizás. Pero creo eso, que yo creo que lo que pasa es que los niños ya se le va a pasar la edad, que es la manera que tienen de aprender, es decir, mira esto pero no en un libro, sino que vean y que luego comparen y esa es la manera .

Pepe.- Bueno, hay muchas formas de decir...

Jaime.- Hombre, claro.

Pepe.- Después sobre los padres...

Jaime.- De los de mis niños.

Pepe.- Sí, los padres de alumnos, ¿ha ido cambiando tu forma de pensar de los padres...?.

Jaime.- Yo creo que en ese aspecto quizás sea constante...

Pepe.- Tú sigues buscando la colaboración de los padres...

Jaime.- Yo sigo buscando esa colaboración, sí.

Pepe.- Y no te escuchado nunca comentarios del tipo que hacen a lo mejor los maestros más enfrentados a los padres o con mucho recelo...

Jaime.- Yo creo que siempre me han achacado los compañeros, hombre, los de aquí no, pero en otro ambiente me han achacado el que yo hable con los padres, ¿no?, el que esté pendiente de los padres, quizás tengan razón, ¿no?, pero yo creo eso, y además que eso es lo que dice Arminda Aberasturi, lo que hace es meter al padre, hombre, en la consulta no,

pero que los padres hay un apoyo para la terapia del niño, total, ¿no?, no solamente que coge al niño y ahora lo vuelvo sano si puedo pero lo otro es el ambiente el que hay que trabajar en el ambiente. Y yo creo que siempre lo he visto así. Hombre, hay padres, yo critico padres que acuden por lo más mínimo, porque son pesados, para decirte... y otros padres que no vienen nunca y otros que se fijan más..., bueno, yo creo que al padre hay que educarlo... y aquí hemos hecho varios intentos de montar Escuela de Padres, lo que pasa es que después como no tengas colaboración te fallan; tampoco no sabes concretamente qué; nosotros en casa de Antonio montamos conferencias para los padres, también se ha intentado hacer y se ha hecho en el Puntal...

Pepe.- Sí, en el periódico de Calderón ya aparece la preocupación, por ejemplo, con la televisión que hay un articulito...

Jaime.- Sí, y también en esa revista sale una programación de actos que dimos, de actos de conferencia, de médicos...

Pepe.- Una semana o algo así.

Jaime.- Una semana, exactamente.

Pepe.- Después, respecto a los alumnos, incluso pensando en los alumnos actuales o los que tenías del año pasado, ¿tú serías capaz de distinguir como subgrupos dentro de los alumnos, como con características diferentes o tú los ves como algo más homogéneo, no sé si me explico...?.

Jaime.- ¿Por rendimiento escolar te refieres?

Pepe.- Por el criterio que sea.

Jaime.- Yo esto no te lo puedo decir, Pepe, no sabría porque por un lado tú tiendes a dividir...A mí por ejemplo me marcó mucho, me marcó mucho en Calderón, en el Lope donde estaban los niños A-B- y C. Que A eran de Notable para arriba, los otros eran los...Yo recuerdo que T., P. estábamos dale que te pego que eso no puede ser así, que eso... Y aquello quizás me haya marcado a mí en el aspecto negativo, de hacer igualdad.

Pepe.- Ajá, sí.

Jaime.- Y yo creo que ahora mismo he cometido fallos. Ahí hay gente que están en sexto que no tendrían que estar en sexto. Por ejemplo, desde primero hasta sexto, hasta quinto ha repetido un niño nada más, un niño que está en quinto ahora mismo. Y en ese aspecto yo quizás me haya pasado, ¿no?

Pepe.- De tener un criterio demasiado...

Jaime.- Demasiado laxo, de decir todos para adelante.

Pepe.- Pero sin embargo, no te han dado, a lo largo de tu vida profesional, tú no has tenido problemas importantes con los estudiantes, de disciplina y de cosas de estas...

Jaime.- No, las he tenido, pss, sí que se pasan, que no he tenido autoridad, eso me ha pasado una constante siempre, falta de autoridad, ¿no?, de que estén callados cuando tienen que estar callados; hombre, eso lo consigo pero me cuesta tela.

Pepe.- Después, en cuanto castigos y eso, ¿qué es lo que has hecho por ejemplo en los últimos años para tratar de ...?

Jaime.- En los últimos años, es copiar.

Pepe.- Copiar. Y alguna vez estaban en el recreo, bueno, Fran y algunos de estos...

Jaime.- Ah, sí, sí porque eso era apartarlos porque eran castigos y que los demás vivan, no sólo que eras un "malage" y te castigo sino que los demás tienen derecho a jugar tranquilos sin que vayan a por él. A mí no me gustaría más, pero eso es muy difícil, es un castigo, y eso da más resultado, ponerle "invéntate...", por ejemplo, yo le puse en el colegio a uno, corriendo por la clase, "me vas a escribir diez cosas malas que pueden pasar si tú vas corriendo por la clase".

Pepe.- O sea, poner en marcha la mente para que se den cuenta...

Jaime.- Yo creo que eso es efectivo, lo que pasa es que es difícil.

Pepe.- El trabajo en grupo de los profesores, ¿qué dificultades hay para ese trabajo de ...?. Eso es una cosa...

Jaime.- Yo creo que es que tenemos mucho miedo, el que nos reconozcan nuestros fallos...y no pasa nada si te lo reconocen, ¿no?, pero parece como si nos desnudáramos y fuéramos a mostrar una vergüenza... porque yo creo que hay más gente que puede estar, ¿no? Y donde más se puede prestar la colaboración quizás sea en los colegios donde el niño el trabajo que tiene es mucha gente... Yo no te puedo dar un por qué, yo creo que es por ahí, yo creo que es quizás mirándome a mí que a lo mejor es como que: "tú es que haces esto mal", como si me lo fueran a reprochar. Ahí por ejemplo se plantea que nadie quiere que entre en la clase aunque en el nuestro no, en nuestro colegio pero en otras clases...e incluso dentro del colegio parece que como reparo que alguien entre ahí...que no sé, y yo creo que es donde más puede haber equipo, en la enseñanza, ¿no?.

Pepe.- Después, en la ...¿cual es la imagen que crees tú que proyectas al exterior?, o sea, ¿cómo te ven por ejemplo los compañeros, bueno, los niños sí han dado muchas pistas...un poco de...?

Jaime.- Los niños puede ser un colegio ya más o menos...

Pepe.- En plan horizontal más que vertical.

Jaime.- En plan horizontal. Después los maestros, yo creo que los maestros por un lado realmente me quieren, creo yo, pero es un cariño que tiene varias vertientes; varias vertientes, por un lado puede ser diciendo "te quiero pero eres un poquito tonto", y otro aspecto "te quiero y admiro por ejemplo la capacidad de aguante que tienes". O sea, yo creo que es cariño, yo veo que la gente que me ha conocido casi toda me muestra cariño o creo que me quiere, ¿no? Pero no un cariño...sino pero con un pero más bien negativo...

Pepe.- No es incondicional.

Jaime.- No es incondicional. Diciendo: es que eres tonto pero qué valiente eres o qué flojo en el aspecto de falta de disciplina, qué pasotilla en este aspecto eres, ¿no? Y yo creo que en ese ambiente puede tener también en la sociedad pero, claro, en la sociedad quizás un poquito más positivo, la gente, mis vecinos porque es el maestro, pero también dicen que es un maestro un poco especial, no es un maestro...pero en fin, quizás sea un poquito más positivo, la gente del barrio, la gente incluso un poco del grupo político...

Pepe.- Hay quizás una conexión más...

Jaime.- Sí, claro, ahí valoran otros aspectos más; quizás la cultura, ¿no?, pero, claro, los maestros somos todos iguales, pues claro, ahí está más o menos en el aspecto este.

Pepe.- Después, de cara a tu evolución, el hecho del nacimiento de los niños...

Jaime.- Los míos, ¿no?

Pepe.- Sí, la paternidad, el hecho de hacerte padre, ¿en qué medida crees que te ha podido influir?, o ¿qué te ha aportado a lo mejor que...?

Jaime.- Me ha aportado una cosa muy negativa que es el no tener más autonomía y mucho más tiempo para hacer lo que quería. Pero por otro lado me he enriquecido el...; o sea, saber lo que un hijo es, lo que un hijo necesita de dedicación, que te miren a la cara a ti, ese aspecto de ternura o de pss, saber lo que es un niño, eso sí me lo ha aportado, que a lo mejor de otra manera no lo hubiera tenido.

Pepe.- O sea, que piensas que eso te ha ayudado como a trasladarlo para valorar a los niños de otra manera, ¿no?

Jaime.- Sí, yo creo que sí. Y ahora tú sopesas, no sé si será mejor que yo hubiera tenido, como Francisco tiene ahora, muchas fichas, muchas cositas bonitas, pero yo hablo de mí, y un poquito de lejanía obtener más una cosa más fullera y más cercanía humana, que ahora mismo...hombre, lo ideal es lo ideal, tener las cosas preparadas y cercanía humana, pero eso no es posible, ¿no?

Pepe.- Son dos cosas que chocan...

Jaime.- Chocan por el tiempo, porque entonces estarías todo el día metido en..., trabajando..., y encima la cercanía humana...

Pepe.- Tú crees que en los próximos años, ya vamos a acabar porque estamos hablando del futuro, tú crees que en los próximos años te ves trabajando en la enseñanza o...

Jaime.- Yo creo que sí, yo creo que sí. Y ahora mismo me gustaría. No sé si es que me canso, intento otra cosa, después viene el lado que es 45 años, tú ves un anuncio del País y lo máximo citar 45 años ya es la cosa última. O sea, que a otra cosa no me la planteo yo ahora mismo. Pero además yo creo que me gusta la escuela, ¿no? Y yo me veo también, me veo ahora mismo, porque Francisco, como somos dos viejos, empezamos a decirnos: "ya nos queda poco, ya la jubilación..." Pero yo, yo no lo sé como lo ve Francisco pero yo lo veo yendo a la escuela, a lo mejor para estar en la Biblioteca metido, ¿no?, que me veo así, a lo mejor cuando pasan los años, digo corto yo...

Pepe.- Que había pensado en...

Jaime.- Exactamente, exactamente. Yo me veo mi futuro cuando tenga 65 años y me jubile o bien ayudándoles mucho a mis hijos en el aspecto de estudios, en el aspecto de copiarles algo, en el aspecto de ...en eso o estando en la escuela, ¿no?

Pepe.- Pero cuando tú tengas 65 años, los niños han acabado ya de...

Jaime.- Han acabado menos la chica; la chica...tengo yo... 20 años, tiene 4, 24, ya con 24 ya sabe lo que quiere también.

Pepe.- Bueno, pues ¿quiere usted añadir algo más?.

Jaime.- Yo qué sé... [FIN DE LA CINTA n° 3].

**ANEXO N°. 3: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON CORAL
SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA (BALANCE DEL CURSO
1993/1994).**

**ENTREVISTA A CORAL.
BALANCE DEL CURSO 1993-1994.
FECHA: 7-9-1994.
HORA: 19,30-22 HORAS.
DURACION DE LA GRABACION: 120 MINUTOS.
LUGAR: CASA DE CORAL.**

Pepe (investigador):...disciplina rígida.

Coral: Tú ves que yo me llevo bien con los críos. Yo estoy constantemente tratándolos como si fueran amigos; con ese trato familiar, no les doy pie a que haya problemas de disciplina. O sea, que no tengo que poner unas normas de disciplina, porque no creo que se necesiten conmigo.

P: Y ese trato familiar, ¿cómo se consigue?

C: Eso es lo que me dicen algunos, que cómo. Victoria me decía: "¿Cómo tú, sin estar riñéndoles constantemente...?", porque Victoria estaba riñendo todo el día; dice Victoria: "Yo me llevo el 80% de la hora riñendo, castigando,...y tú, sin ..., estás todo el día, que si quieres gastarle una broma se la puedes gastar y si ahora continúas, pues continúas y los niños vuelven otra vez al ritmo de la clase normal". O sea, yo no sé si eso lo dan los años o

que ellos ya me conocen... Aunque yo no les dé clases desde chiquititos, ya me conocen. ¿Tú crees que eso les pueda influir?. O sea, los niños, desde preescolar, 1º, 2º, ..., los de 5º ya te hablaban de mí, p.e., ¿no?. Sin yo darles clase, ya me conocen y, entonces, yo no sé si ellos ya me..., no van... Cuando llega aquí un profesor nuevo, van primero a ver por dónde lo pescan, porque si...no sé.

P: Sí, estudian sus puntos flacos.

C: A mí ya me conocen perfectamente, que saben que si yo les riño por una planta..., pero sin embargo me puedo poner a jugar con ellos en otro momento. O que..., no sé si es porque ya, cuando llegan a 6º me conocen y no tengo que ponerme esa máscara que tú dices, ¿no?, pues tengo que entrar con el látigo o tengo que entrar con una máscara que no soy yo pero que dentro de un mes me la quitaré para ser como yo soy. Yo soy siempre con ellos desde 6º..., digo yo, yo no sé. No sé cual es la causa pero que no tengo yo que decir: ¡Pues aquí hay que poner unas normas y el que se salga de la norma..!.

P: (ininteligible)...estará un poco relacionado con...ese trato familiar con todo el tema de las salidas...

C: A lo mejor.

P: Recuerdo que una vez en la clase de Victoria, me parece que ella un día les dejó hacer una corrida de toros...

C: ¡Ah, sí, ¿te acuerdas que estábamos en tutoría...?

P: Lo tengo apuntado aquí. Entonces, ese día no se podía trabajar en la clase de 7º. Entonces, claro, quizás Victoria, en algunos momentos ha controlado demasiado a los chavales y en otros momentos parece que les ha dado carta blanca... Bien, vamos a ver, mira. Yo tengo aquí una entrevista que no tiene un guión así cerrado. Yo había pensado ir sondeando diferentes cosas. Y además, vamos a una y volvemos a otra, o sea, que no tiene que ser sistemática. Una de las cosas que quería yo saber al inicio es la opinión que tú tienes sobre si se ha modificado algo el ambiente de la clase por el hecho..., o tu conducta en la clase, por el hecho de que yo haya estado observando. Tú, ¿cómo has visto esto? O sea, la reacción de los niños, ¿tú crees que ha habido algún cambio?. Porque uno de los objetivos de las investigaciones que tienen una observación, en que uno está situado en el medio natural, es controlar y ver si ha habido cambio o no.

C: Yo creo que a lo mejor en un principio, cuando entras los primeros días o algo después, ¡hombre!, un poquito hasta que yo te conozco a ti..., pero tú mismo puedes ver si yo..., o sea, yo creo que he sido desde el principio como yo era antes y después...

P: Yo desde mi punto de vista no lo he observado, o sea, yo las anotaciones que tengo desde el primer día, que fue el que estaba rota la pizarra, que tú te llevaste a los niños...(ininteligible). Entonces tengo idea de que las anotaciones esas coinciden con lo que viene después y que no hay un cambio.

C: Yo creo que no ha habido cambio. Lo que te estaba diciendo, incluso, ¿no te he dicho yo que...?: yo no tengo que entrar con la máscara ni en 6º, ni 7º ni en 8º, yo nunca he entrado...; a lo mejor, cuando los primeros años de trabajo tenía tanta preocupación por el tema de la disciplina que sí tenía problemas de disciplina con algunos niños...; porque yo me lo tomaba como un problema. Cuando yo ya soy realmente soy como yo soy, siempre, no tengo problemas de disciplina. Pues lo mismo yo creo que yo contigo me he portado lo mismo cuando tú estás que cuando tú no estás. Y los críos también, como los tengo tan acostumbrados a que entren por el curso tanta gente...Que los niños yo tampoco creo que hayan cambiado su forma de actuar porque estás tú presente o no. Algunas veces casi ni se han dado cuenta que entrabas.

P: Sí, esa es mi impresión. Yo lo he visto.

C: ¿Verdad?, o sea, que no es un cambio que..., pues ahora que está el observador, que nos va a estar observando, vamos a portarnos de otra forma distinta, ¡qué va!. Yo creo que es eso también, que yo los he tenido acostumbrados siempre a que entre mucha gente. Tú has visto que a lo largo de este curso, ¿cuánta gente ha entrado? Aparte de ti, han entrado las dos chavalas de Técnicas de Estudio, han entrado los de la Higiene Bucodental, los Bomberos, la Policía, ..., o sea, yo creo que los tengo acostumbrados a tanto trasiego de gente que yo creo que ellos se portan...Muchas veces, el que entre alguien extraño, puede que se porten mejor o al revés. Muchas veces hay cursos que lo que hacen es que, por un poco de miedo o respeto a la persona que viene,...y otros al revés. Yo creo que a esta gente les da igual.

P: Sí, yo he visto que no me echaban cuenta.

C: ¡Vamos, que siguen exactamente igual!, no les ha influido nada; o sea, que las observaciones que tú tienes son correctísimas desde el primer día al último. Al principio, te acuerdas, se pensaban que si tú venías es que yo me iba a ir; a lo mejor,...pero no su conducta, sino... no sé...por saber quién eras tú de verdad y cual iba a ser tu actitud. También, como tú te presentaste a ellos de una forma muy natural...

P: Sí, han visto que he ido a excursiones,...he hecho un poco lo que ha hecho la clase...Otra cosa. Como el trabajo empezó, aunque yo llegué al centro a principios de enero pero la observación en la clase empezó en febrero...¿tú destacarías algo antes, que pueda aportar algo a conocer mejor lo que ha pasado el año pasado, el primer trimestre? No hay cosa, supongo, porque yo no te he escuchado en los últimos meses, ni algo especial, o que haya cambiado. Tú, el planteamiento que tú llevabas cuando yo llego es un poco continuidad...

C: Es el mismo desde 6º. Nada, porque siquiera los chavales, en cuanto a los chavales, ¡eh!, no ya la forma mía de actuar sino en cuanto a los chavales, los que se quedaron repitiendo, que eran nuevos elementos en el curso...; al revés, vamos, que tampoco ha habido..., que se integraron bien, menos Vanessa, ¿te acuerdas?, ha sido la niña que ella..., pero el curso no ha tenido rechazo hacia ningún niño repetidor. Al revés, se han integrado perfectamente.

P: Sí, ha sido esta muchacha la que no ha querido nada con los demás y se iba con los de 8º.

C: Sí, la que automáticamente se ha marginado; y ella consideraba que sus compañeros eran los que estaban en 8º. Y además, yo he estado hablando con ella y con la madre del tema; vino por aquí en septiembre a examinarse y hablé con ella de eso.

P: Porque ella quería hacer FP.

C: Que se quería ir a FP. Claro, porque si no sus compañeras...

P: Vamos a ver más cosas.

C: Vamos, y ella reconoce que es verdad, que los compañeros siempre han pretendido que formara parte del grupo.

P: Sí, es ella la que se ha echado para atrás.

C: Y nada, vamos que no...También, como yo a esos niños les daba clases también y ellos me conocían,...que no eran nuevos, nuevos, pues...normal, ni como grupo...ni..., prácticamente yo no he visto nada que reseñar en los primeros meses diferente.

P: Otra cosa que me ha llamado la atención. Cuando dabas la clase, la impresión que tengo por los apuntes y eso, es que estabas como muy segura de lo que hacías, o sea, o del procedimiento que llevabas o de las rutinas que ponías en marcha o de la ...¿es un factor que siempre ves que ha estado así o que ha ido evolucionado en tu caso?

C: He evolucionado mucho. Yo creo que era la persona más insegura, no ya en los contenidos que estaba dando, pero sí en cómo los estaba dando.

P: La relación con los alumnos y el control de los alumnos.

C: Yo he sido siempre muy insegura. Yo no sé si..., bueno, eso sí, con la experiencia. Como yo llevo...¿cuánto?...16 años dando clases, o 17; una cosa así; 77-78 fue el primer año, así que ya se pueden hacer los cálculos: 16 o 17. Entonces, los primeros años, lo que quería era..., yo quería cubrir todos los momentos dando contenidos, dando contenidos, ni me quería relacionar con los niños porque no sabía si yo iba a perder el papel de profesora y que entonces...

P: Se te iba a ir la clase.

C: Sí, se me iba a ir la clase; entonces, era el miedo ese. Yo era muy joven, tenía 22 años cuando empecé a trabajar y los niños eran niñas concretamente cuando empecé en el colegio Alonso; tenía allí..., las de 8º eran cincuenta y tantas niñas en un curso y algunas con 16 años. Yo creo que esas me...eso, que es un poquillo de miedo,

entonces lo que era contenido, contenido, contenido...No les daba pie a hablar de ningún tema personal, de ningún tema que no fuera estrictamente Matemáticas y Naturales.

P: Pero ahora sí se ve una soltura muy grande para pasar de lo académico a lo no académico o a planificar algo...

C: Pero es eso. Yo creo que la experiencia me habrá ido cambiando.

P: No lo sé.

C: Y también, a lo mejor, la Dirección, el hecho de yo tener que estar..., porque yo he sido siempre persona muy tímida en todo, no sólo ya a nivel de trabajo con los niños y con mis compañeros sino en todos los aspectos de la vida; yo era una persona tímidísima, que yo no me atrevía ni a ir ni a una oficina, una ventanilla,...y si me gritaban "¡bueno!", yo agachaba la cabeza y me iba. Y entonces yo creo que...Bueno, yo antes de los cuatro años de la Dirección ya había cambiado mucho en eso.

P: Pero eso ha completado ese proceso.

C: Yo creo que también me ha servido, para completar, el refrán de "Más vale una vez colorada que ciento amarilla"; yo me lo tomé tan al pie de la letra que no solamente con los niños sino que con cualquier persona adulta, si le tengo que decir cualquier cosa que no me gusta, se lo digo y...

P: Sí, yo, vamos,...

C: Yo no tengo ningún..., aunque pierda las amistades, vamos...

P: No te tengo por tímida; p. e., al conductor del autobús que le riñó a los niños, respondiste, vamos, educada pero tajante y cortante: "Usted no tiene que reñir; yo lo haré si hace falta, pero..."

C: Sí, sí, por eso te digo que al principio sí, pero yo ya creo que he ido madurando en ese aspecto personal y, como yo vea que una cosa es una injusticia o algo, si tengo que salir en defensa de lo que sea, me da igual..., o si alguien, p.e. en la Dirección, alguien faltaba, llegaba tarde, hombre, no una vez pero tú sabes, de forma más reiterada o tenía que reñir con un compañero, pues ya le pierdes un poquillo el...(risas). Y bueno, yo qué sé, en cuanto a las asignaturas, de cómo las doy y demás, pues eso, de mucho estar tantos años dándolas..., 16 años llevo dándolas y todos los años hago la programación. No es el profesor típico que ya lo que hace es fotocopia de la programación del año anterior. Pienso que todos los años hay algo que no estaba del todo bien...

P: Revisas algún aspecto...

C: Reviso y modifico lo que...A lo mejor, digo: bueno, pues esto es ya demasiado amplio el temario; ahora este tema a ellos realmente no les interesa, o como le estoy dando tan

poco...o sea, no es decir ya como yo ya llevo 16-17 años dando lo mismo, pues lo que hago es que copio lo anterior; no, todos los años me tengo que estar planteando...

P: Eso es lo que dice Manuel hace un rato, que en esta profesión, como no varíe uno cada año algo, se aburre y entonces iría fatal. Vamos a ver otra cuestión. Yo tengo aquí apuntado para hablar de la actividad en el aula en el aspecto este de Naturales y Matemáticas; tú, ¿cómo calificarías tu forma de enseñar?

C: ¿En cuanto si es progresista o si es tradicional...?

P: O bien desde ese punto de vista o bien desde los objetivos que tú persigues, ¿me entiendes?; o sea, yo sé lo que tú haces; tú, p.e., haces un uso muy limitado del libro de texto, a veces les das materiales propios, hay trabajo activo en la clase de consulta, hay salidas para relacionar cosas, en Matemáticas un procedimiento de explicación.

C: En Matemáticas es más distinto, ¿verdad?. En Matemáticas es que le veo muy pocas posibilidades de ...

P: Vamos a hablar entonces de cada materia, porque en segunda etapa...

C: La veo totalmente distinta,eh. Es que, p.e.,...

P: En Matemáticas es un modelo más...

C: Más tradicional.

P: Más formal: de ejercicios, que copian los alumnos y a partir de ahí van deduciendo las reglas teóricas o los teoremas o los aspectos más...

C: Es más el profesor en la pizarra, lo creo más..no sé..., el profesor aquí y los niños allí; y más..., porque es machacar, machacar y machacar; tampoco..., a los críos ahí les doy yo mucho...

P: Tú usas mucho la pizarra, ¿verdad?

C: Sí, que no le veo yo a ellos,...; decir bueno, pues vamos a ver, tú ¿cómo lo harías?. Intentar..., los dejo un ratito, pero que no les dejo yo para que...ellos debatan...posibilidades...

P: No, no hay un procedimiento exploratorio, o más...

C: No porque me da miedo también que no me dé tiempo de dar los contenidos. También sigo con el miedo ese de los contenidos porque pienso que si los niños tienen que luego pasar a BUP o a FP que no sea que no vayan preparados...

P: Sí, eso lo comentas tú en clase de vez en cuando.

C: Entonces, como tengo ese miedo, porque si no..., en Natural, p.e., el miedo ese lo tengo menos, fíjate, porque en Naturales pienso que, bueno, que si no estamos haciendo el temario propiamente dicho, si yo me los llevo al campo, a lo mejor no están aprendiendo el temario pero están aprendiendo más...Pero en Matemáticas..., creo que son unos instrumentos...

P: En Naturales lo ves más como una cosa de creación, de actitudes...

C: Más que asimilar contenidos...No me preocupa tanto...

P: Y en Matemáticas tú lo ves...

C: Digo: "Bueno, si no llevan los contenidos asimilados de Naturales, tampoco creo que les vaya a pasar nada". Vamos,...que en un momento dado, un niño, si yo le he creado una actitud, se suple luego si tiene que estudiar luego un temario sobre ecología o sobre los animales, las plantas o lo que sea, ya tiene...Sin embargo en Matemáticas le tengo que dar los instrumentos esos...Entonces, como no sea a base del machaqueo, machaqueo tradicional...Y algunas cosas nuevas que aparecieron en Matemáticas las uso. Tú sabes que a lo mejor, no sé, hemos hecho dominó..., ellos mismos van, no sé,...algunos juegos, como p.e., los troquelados esos para montar...

P: Cosas de geometría...

C: Los poliedros...O sea, que si hay algo que dinamice más la clase, que le haga menos pesada las Matemáticas...

P: Perdona,...me estoy acordando cuando les das los poliedros y yo qué sé, dijiste: "Vamos a estudiar el tetraedro"; y entonces, al momento, dice uno: "Teta, Edro"; y, al momento, tú -yo creo que tú no lo escuchaste- pero inmediatamente supongo que tú sabías que iba a decir eso porque dijiste: "Es tetraedro, eh, no tetaedro"...Raúl, no sé, alguno de ellos lo dijo.

C: P.e., incluso, si yo solamente le diera Matemáticas, seguro que yo no tenía la amistad que tengo con los críos.

P: O sea, que tú el enganche...

C: Es Naturales.

P...de motivación con los alumnos y eso, crees que es a través de Naturales.

C: Sí, a través de las Naturales porque me da mucho pie a salir con ellos de excursiones; entonces, yo hago una excursión con un objetivo dentro de mi temario de Naturales. Siempre ellos saben que no es salir por salir sino...pero quieras que no pero también te lo estás ganando en otro sentido, porque yo el sacarlos...porque, bueno, se pusieron

contentísimos cuando vieron que la tutora era Coral; se pusieron locos de contento: "¡Uf, porque Coral es la que nos saca de excursión!". O sea, la idea que tenían de Coral era antes de llegar cuando llegaron ellos a 6º..., que Coral es la que saca de excursión en el colegio, y aquí la gente sale, eh; lo que pasa es que yo me salgo un poquito más del tiesto, pero...

P: Yo, la impresión que tengo de las entrevistas es que debes ser de las más populares en el colegio como profesora,...es la impresión que tengo, por los de 7º y también un poco por la gente de 5º.

C: Es que también, en los cuatro años de la Dirección...No me conocen en la Dirección sólo como Directora sino que hacíamos la campaña de plantar árboles y yo era la que iba con todos los niños, y con el profesor, claro, pero yo cogía a todos los de preescolar con el profesor, o a los de 1º con el de 1º,...y yo les explicaba el árbol que iban a plantar...

P: Verás, he apuntado lo de la Dirección...es para...Aunque no sea sistemático, pero para ir viendo...

C: Lo digo en cuanto a la popularidad esa, que a lo mejor...

P: Ha venido de ahí.

C: Viene de ahí.

P: Después hablamos un poco más extensamente de la etapa de Dirección. Bueno, entonces de Matemáticas tú decías que era un poco más...

C: Sí, yo la veo cosa aparte. Entonces, si yo fuera solamente la profesora de Matemáticas, no tendría yo ese gancho con los críos porque la asignatura no da tanto pie a eso, aunque no me importa, en medio de las Matemáticas, si surge algún problema de un niño, de algún problema de un niño en la clase o de alguna salida o de alguna cosa que haya surgido, p.e., en el colegio o que han hecho tal cosa, a mí no me importa que sea Matemáticas, yo interrumpo Matemáticas y hablo del tema; o sea, que no eludo otras cosas aunque sea Matemáticas, pero la asignatura no te da tanto pie a hablar de temas personales, de su opinión,...

P: De todas maneras, vamos, a lo mejor te completa la imagen las cosas que haya podido ver , p.e., en Matemáticas, yo he observado que cuando ibais a estudiar un nuevo teorema o alguna nueva cosa, pues tú, p.e., les leías la biografía del matemático que fuera, si era griego o lo que fuera...y también les decías: "Para mañana o para el día siguiente, mirad en vuestra casa, consultad..."

C: Sí, porque muchas veces ellos se creen que las Matemáticas surgen de forma espontánea...

P: Tengo apuntada una frase...

C: No se creen que existen matemáticos que, en persona, como ellos, han sido niños...

P: Por ejemplo, aquí yo tengo apuntado: "Coral recuerda que ayer jueves -día en que yo no estuve- leyeron cinco biografías diferentes sobre Tales". Y curiosamente ninguna coincidía en las fechas en que vivió el matemático griego. También tengo apuntado otra frase en que le dijiste un día de que esa idea de que las Matemáticas, para que la vean como una creación, una cosa que no ha salido de la nada...; por ahí había una frase que tú decías: "Las Matemáticas han sido creadas por hombres y por mujeres" y no sé qué...; lo de mujeres me llamó un poco la atención...bueno, si ella lo piensa...(risas)... tampoco contra lo que dicen los sociólogos y no sé qué al estudiar la historia de las mujeres y eso...

C: Desde luego aquí lo del sexismo...yo siempre hablo de hombre y mujer.

P: De esas cosas, diferencias entre niño y niña también tengo yo apuntado algunas cosas. Bueno, de todas maneras, en relación tanto con Matemáticas como con Naturales, pues, en realidad, si un investigador llegara y viera aquí quién pone libros de texto y quien no los pone, o quién les pide que los tengan, a lo mejor se cree que tú, desde el primer día hasta el último, estás con un libro de texto, al pie de la letra...

C: Yo, prácticamente en Naturales, yo creo que no lo uso para nada; en Naturales, prácticamente el 99'9% del libro de texto, los niños no lo..., yo no lo he usado...

P: Yo no lo he visto nunca en clase.

C: El libro de Naturales es que nunca lo he usado ni yo creo...

P: ¿Y el de Matemáticas? El de Matemáticas...

C: Para los ejercicios, y sólo...es que yo lo doy a un nivel más altillo que lo que viene en el libro.

P: Sí.

C: Entonces, claro, si yo me limito al tipo de ejercicios que viene en el libro...; eso se lo doy yo más o menos al principio cuando estoy introduciendo el tema...

P: Sí, después a un nivel de mayor dificultad...(ininteligible).

C: Eso es...O si no, los días que no les he puesto ejercicios...; bueno, no es que yo les ponga deberes para agobiarlos sino que lo que hemos dado en el día...tú has visto que les puedo poner un ejercicio..., una cosa que puedan hacer en cinco o diez minutos...

P: A veces completar una cosa que están haciendo o bien un ejercicio...; sí, pero se resuelve pronto.

C: Que también, a lo mejor, el niño llega a casa y habla siempre de los deberes; puede

pensar: "Esta mujer manda deberes". Bueno, yo mando deberes,...; es un ejercicio que lo hacen en cinco minutos y había gente que entre el cambio de clase y clase ya te lo habían hecho. O sea, que tampoco es una cosa...Y, a lo mejor, eso, el día que no me ha dado tiempo a poner algún ejercicio de esos de repaso de lo que habíamos dado, era cuando decía yo página tal, ejercicio tal de Matemáticas, pero prácticamente el libro tampoco...; por eso tampoco me preocupa mucho si es de la editorial tal o es de la editorial cual, a mí me da exactamente igual. A mí me dicen: "¿Vas a cambiar el libro de Matemáticas?" No sé, a mí me da exactamente igual, para lo que yo lo uso...me da igual usar Santillana que SM, que el otro...

P: Y lo que es las explicaciones, tampoco te apoyas en los libros porque o algunas veces he visto que les dabas un material, supongo que hecho por ti, p.e., el sistema nervioso,...varios folios con una información...Y en otros casos, sobre todo en Matemáticas, lo que he visto es que a raíz de algún ejemplo práctico o lo que sea, deducías la teoría o el teorema o la regla que fuera, y se la dictabas; ese es más o menos el procedimiento, ¿no?... que no está apoyado en el libro.

C: Entonces, yo por eso les doy apuntes. O sea, que a lo mejor otro profesor pues se dedica nada más a través de ejercicios..., porque la teoría es mínima.

P: Tú tienes, entonces, en ese sentido de los apuntes, como una visión un poco prospectiva de futuro, de que vayan cogiendo hábito del nivel siguiente de la enseñanza Secundaria o del BUP...

C: No sé qué, será que quizás...Sí, por supuesto. Será que yo los apuntes siempre los...; yo tengo guardados todos los apuntes de todos mis cursos anteriores y...

P: Sí, la experiencia tuya como escolar ha sido que ha sido bueno esto de tomar apuntes.

C: Sí, y más que el libro...; ahora, p.e., yo tengo que explicarle a mi hija, recordarle algo de integrales, de derivadas, no se me ocurre irme a los libros; cojo mis apuntes de 5º de bachiller y de 6º y me fío más de las anotaciones que yo haya hecho que del libro. Entonces, claro, si tú al niño no le has ido dictando primero, pues no sabe luego...Porque dices: "Es que este niño no sabe tomar apuntes". No sabe tomar apuntes porque, claro, el profesor no le ha dictado nunca apuntes; que, a lo mejor, lo que siempre ha hecho es explicarle el tema y ahora qué, el niño subraya lo más importante o...; es que, incluso, hay profesores que le van leyendo el tema, subrayándoles ya directamente lo que se tienen que estudiar.

P: Sí, se lo dan mascado, pero...

C: Pero vamos, que prefiero yo de la otra manera...

P: Y alguna vez me he preguntado yo que si el hecho de que tu niña esté en BUP influye - porque, a veces, lo comentas en clase-, cuando les dices: "Pues esto lo suelen hacer así en Matemáticas". Y una vez dijiste, dice: "Y no sólo en el Instituto de mi niña, que lo sé por

más gente". Entonces,...

C: Porque siempre me ha preocupado lo que les va a pasar...Hombre, que vayan con un nivel adecuado, y luego no vayan a tener un fracaso...Tendrán fracasos pero, por lo menos, les quiero intentar evitar el...Y bueno, mi hija nada más que lleva dos años en BUP...; y, si yo llevo 17 años trabajando, tampoco es que yo haya estado toda la vida pendiente..., o sea, mi hija, como pensando en...

P: No, me refiero la experiencia de ella en el BUP como una cosa que te puede orientar a ti un poco...

C: Me ha servido muchísimo...

P:...de cara a ver el estilo que tienen de trabajar y de, no sé, cómo...

C: Sí, las Naturales, p.e.; cuando voy a dar la formulación, yo ya sé en el Instituto cómo la van a dar; si es un método...

P: Sí, te ha preocupado, supongo, por esa transición que puedan hacer...

C: Sí, tanto me preocupan que, cuando me vine aquí a Deba, estuve dos o tres años yendo al Instituto V. B. para reunirme con los profesores de Matemáticas del Instituto para que el paso..., o sea, estuvimos analizando los contenidos de...

P: Ya hace tiempo.

C: Sí, al principio; siete y cinco doce; trece años o por ahí...; estaríamos dos años..., nada más que había ese Instituto aquí.

P: ¿Dio resultado eso...?

C: Nos reuníamos distintos profesores de EGB y dos de BUP. Uno que estuvo en Thales y que estuvo..., que se llamaba..., Antonio, no me acuerdo del apellido; bueno, entonces, claro, él era un tío de Matemáticas pero preocupado por la llegada de los niños y por todo, y por renovar también las Matemáticas. Entonces, pues nos reuníamos; estuvimos viendo principalmente los contenidos, para que tuvieran una conexión y no tuvieran lagunas. O sea, desde el principio yo me he preocupado. Una vez llegó también una carta del otro Instituto, de G. N. [abreviatura del Instituto], también, que le dijéramos los contenidos que habíamos dado, lo que nosotros trabajásemos;...y que íbamos a tener una reunión a principios de curso...; también se la envié lo más rápido...; yo creo que sería de las pocas que contestaría, a esa carta...

P: Sí, muchas veces las encuestas, la gente...

C: Así que me tomé la molestia de...; además que lo hice, les mandé un montón de folios explicando lo que yo le había dado más importancia, tanto en Matemáticas como en

Naturales; y eso, al revés, animando a que me parecía una iniciativa buenísima el que se volviera a retomar esa cuestión. Y qué más; nada. Me encontré un día al Director del Instituto y le dije: "Oye, ¿qué pasó con aquello?" "Es que el profesor ese lo mandaron a otro Instituto". Y ya está.

P: En cuanto falta la iniciativa de la persona...

C: Yo contesté a aquella carta y nadie me ha citado ni me ha...Siempre me preocupa, la verdad. Por mucho que tú quieras decir: "La EGB tiene un fin en sí misma". Pero tú sabes que el niño tiene que pasar luego a...Por los niños, no ya el tema de los padres; bueno, los padres me preocupan también, pero no es el qué dirán los padres, sino que los críos no tengan...

P: Ya que estamos hablando del lenguaje, -del lenguaje digo yo-, de Naturales, de Matemáticas, vamos a hablar un momento de los resultados académicos de los alumnos. Es que me acuerdo que me dijiste a final de curso, me parece: "Sólo siete lo han aprobado todo".

C: Sí, han pasado limpios. Sí, sí.

P: ¿De qué crees tú que dependen esos resultados? Alguna vez te habrás preguntado que qué influye más...

C: Sí, ayer estuvimos hablando concretamente del curso este de 7º y hablábamos de que es un curso muy bueno pero, claro, cuando se habla de muy bueno se cree todo el mundo que es de resultados; y después, de conocimientos no...Es que yo le veo interés. Es un curso que tiene interés.

P: Más que posibilidades reales.

C: Sí, más que posibilidades porque ahí hay un grupo muy reducido de gente muy buena.

P: Siete, porque siete es el 23%...

C: Y después, que le hayan quedado una hay tres niños. Los demás,...cuatro, cuatro que le han quedado una; los demás tienen dos o tienen más. Pero es más el que se ve un ambiente de compañerismo, de que no se quieren perder unos a otros, quieren pasar todos como sea al curso siguiente juntos.

P: Sí, hay una camaradería muy grande.

C: Sí, intentan aprobar para no quedarse atrás, o sea, que eso sirve...Y yo creo que el grupito de niñas, porque principalmente son niñas, no ya por sexismo aquí sino que el grupito este de niñas tira bastante de...; no las consideran como las empollonas ni nada puesto que incluso las siguen eligiendo como delegadas; elegían a la más empollona y al menos..., a Raúl.

P: Sí, es curioso; yo, al principio...

C: Sí, es curioso; en ese curso no tienen en cuenta ni al que es muy empollón ni al que es menos, al que es más torpecillo.

P: Yo he estado confundido con la estructura un poco social de los niños, o sea, de la forma en que ellos estaban organizados y se relacionaban; he estado confundido unos cuantos meses porque..., y me da la impresión de que ahora pienso en esa línea porque, al principio, pensaba que había una separación mayor entre...; además, como se suelen sentar en sitios diferentes...

C: Sí, los más listos y los más torpecillos.

P: Sí, las niñas más inteligentes y eso, en su mayor parte, y el grupo más...; pero, después, cuando los he ido observando en sus actividades normales, sobre todo cuando no había clase, o sea, no era momento de clase sino en los cambios de clase o en las excursiones, en el recreo, pues he visto había uno...con sus distancias y sus...no sé...peleillas...y Raúl siempre dándole bromas p.e. a Alba o yo qué sé y un día le dijo a alguno de ellos: "¡Qué estúpido eres, no sé qué...!".

C: No, si cuando le tienen que decir algo a alguien se lo dicen pero...

P: Pero había ahí una relación no sé qué...Yo, al principio me creía que era más cortante porque [final de la cara A].

P: ...le dieron la charla abajo, pusieron el vídeo..., pues la 1ª fila se sentaron, todos eran niños de 7º, varones, y en la última todos los niños de 8º y una chavala que siempre está con ellos para armar bronca, que no sé cómo se llama..., una así muy guapita, que va muy arreglada...

C: Lourdes, creo que se llama.

P: Y después las niñas estaban en otro sitio; pero después he visto yo que depende de los contextos; cuando se sientan en clase, se separan más, pero en las actividades más informales están juntos. Esto coincide con algunas investigaciones que dicen que uno de los intereses, el interés fundamental de los alumnos está en la camaradería entre ellos y en las relaciones que establecen entre ellos. Y que el tema académico y escolar ven que es un requisito que hace falta, que hay que aprender a leer y a escribir, que si no encuentras trabajo, que te lo exigen los padres, que los profesores te controlan, aunque vean que unos motivan más...

C: Tú fíjate también que, incluso, a nivel ya de enamorarse entre comillas, como ellos dicen, bueno, eso que tú no te puedes pensar, que Maite le guste a lo mejor X., o le guste Y., o sea que les pueda gustar un niño que tiene muy poco interés, no tienen interés o sí lo

tienen pero los chiquillos se ven con menos capacidad y entonces...

P: Se distraen más...

C: Han repetido, ¿cómo es lógico que una niña que tiene que valorar más, que tiene que decir, de estas niñas sobresalientes se plantean: pues si este niño no aprovecha el tiempo, este niño no es de los que a mí me...?. Y no, que no es.

P: Van por otra línea.

C: Y van por otra línea. Yo también creo una cosa, Pepe, y eso lo he hecho yo. Si no es subvencionado por la Junta como sea, pero en 6º es donde yo hago más excursiones. Cuando yo los cojo en 6º, como fuera de la clase es donde se crea más ese compañerismo...

P: Creas ya ese clima desde el principio.

C: Ese clima lo quiero crear desde 6º. Entonces, el año pasado, p.e., o sea en 6º, hicieron ellos muchas excursiones así de un día, muchas salidas al campo o aquí a los jardines de aquí fuera, al parque, hicimos tres o cuatro salidas al parque, y también tuvimos la grande, la de Cazorla, que estuvieron en "El Cantalar".

P: Ah, sí, Cantalar.

C: Que estuvieron una semana juntos. Entonces,...

P: Ese clima ya está creado y ya esas relaciones...

C: Y ahí ya sí que..., porque a lo mejor ellos ven que un niño que no es muy estudioso, pues resulta que es el más gracioso contando chistes, y ya lo tienen como el ídolo en otro aspecto. O que canta muy bien, o que...

P: Que le atribuyen un mérito en una cosa determinada.

C: O que es muy buen deportista, o sea, ya tiene..., o que es más creativo a la hora de dibujar...; siempre ya van viendo el aspecto positivo a ese crío que por otro lado, a lo mejor, sería un rechazado. Y como aquí tampoco los profesores solemos decir: "Pues este niño que no estudia, a por él". Tampoco, sino que lo queremos integrar y que también se le valore otros aspectos al crío, pues por eso se crea ese clima bastante agradable entre la gente, que si lo hicieran desde los cursos más chiquititos, como la mayoría llegan a 6º habiendo estado ya muchos años juntos, no tendría que ser yo la que diera ese paso, sino que ya deberían de venir...

P: O sea, que estamos hablando de los resultados de los alumnos, de la evaluación. Yo quería hablar ya de la evaluación de los alumnos en el sentido de tu actividad evaluando, no ya de lo que ellos han sacado o no. P.e., la impresión es que dedicas mucho tiempo a la evaluación, en casa y en el colegio y que es una revisión continua.

C: Porque es que les quiero revisar constantemente el trabajo y especificarle en qué fallan y cosas así. Entonces es porque ellos..., en la hoja que tengo dedicada a cada alumno, quiero estar al día en lo que van fallando y si lo superan...

P: Yo he observado, p.e., evaluación. Evaluación sobre, p.e., los controles o las pruebas que tú les pongas en clase. También sobre otros trabajos que realizan...

C: Trabajos que han hecho.

P: Individuales o en grupo.

C: La tarea de cada día, o sea, que yo la palabra deberes, que no lo son, pero vamos, la mínima tarea que yo les pongo para que me hagan para el día siguiente, se la controlo, porque tú sabes que yo miro el cuaderno todos los días, no miraba si estaba bien o mal hechos, pero ellos sabían...

P: ¿Lo mirabas, cómo te daba tiempo de mirarlos?.

C: Tú me veías, mientras sacaba a un niño a corregirlo, yo miraba todos los cuadernos y miraba si el crío los ha hecho.

P: Ya. Es que eso no me he podido yo dar bien cuenta porque yo me dedicaba a escribir también a toda velocidad y entonces es una de las cosas que yo tengo apuntado. Tú me dices: "Yo reviso los cuadernos", pero, mientras, estaban haciendo las actividades.

C: Sí, a lo mejor les mandaba dos ejercicios para el día siguiente; pues, mientras yo sacaba a uno a la pizarra, a lo mejor había alguna fila que algún día no me daba tiempo de mirar. Pero lo normal es que me diera tiempo a todos o a casi todos. Miraba que lo tenían hecho; después, alguno que yo ya, más o menos, sabía que..., si yo sé el resultado que tenía que dar y es un niño que normalmente falla, le veo que tiene bien el resultado, pues a lo mejor investigo si es que lo ha hecho él o si es que lo ha copiado del de al lado. Porque algunas veces digo: "Oye, qué pasa,...que se lo has copiado al compañero, ¿no?".

P: Si ves a algunos alumnos muy medianitos, de pronto traen unos trabajos muy exquisitos; entonces yo tiendo a mirar la profesión de los padres; a veces, la madre es maestra...

C: Entonces, en esos casos ya...; en 8º, p.e.; eso no me lo hacen en 7º; en 7º lo traían hecho; pero en 8º sí había alguno; siempre los tenía la mayoría de las veces a partir de la tercera hora y se los copiaban; algunos sí; unos lo hacen y otros lo copiaban al compañero para que yo no los pescara con el ejercicio sin hacer. Pero, bueno, después cuando lo sacas a la pizarra, lo sacas sin el cuaderno y tiene que saber hacer.

P: Sí, la verdad es que tienen que saber el razonamiento... Después, también estaba un cuaderno de Huerto. Bueno, de Huerto tengo yo aquí apuntado el testamento.

C: Hicimos poco el año pasado de Huerto, pero bueno...

P: Del Huerto tengo yo aquí apuntado casi un testamento. Dice...

C: Cuando yo le dije que no...

P: "El Huerto lo han destrozado, el invernadero asaltado, los plásticos rajados. Coral dice que el año próximo no se dedicarán al Huerto". Y tú lo dijiste entonces. Tú dices: "Yo quería transmitir mi ilusión por el Huerto pero como ya me he desilusionado, no os la puedo transmitir". Se dice en un momento y se olvida, pero aquí está apuntado. Dice: "Los alumnos la miran atentos, callados y como haciendo suyas las reflexiones de la profesora" [las frases entrecomilladas proceden de las Notas de Campo].

C: Sí, porque sabían que esa decisión para mí era muy importante, el yo decidir no hacer Huerto, porque ellos saben que me gusta, lo que pasa es que yo entiendo...Tú no viste, p.e., las caras..., ¿tú estabas cuando llegaron Jaime, una alumna...?

P: ¿Con lo de las patatas y eso?

C: Con lo de las patatas. Con la mata de patatas, que le faltó a alguno poco para llorar. Y a mí, por lo menos...Esas decepciones que tú sientes.

P: No, yo eso no lo he visto; he escuchado el relato a posteriori.

C: No estabas...Las caras de los niños, cuando ellos han cuidado sus papas, sus guisantes,...y se ven al día siguiente que lo han destrozado todo, esa incomprensión que tú dices: "Pero es que no entiendo, que no tiene sentido, que te destrozan por destrozar". Eso, tú vas viendo a los alumnos y, al final, tú también te sientes..., hombre, no porque no es que tú digas que, mira, las papas que tú vas a conseguir de ahí..., pues prácticamente son tres kilos de papas y las compro por ahí por nada y menos...

P: No, es que hiere tu sentimiento y la...

C: Ellos se encariñan con lo suyo; eso, que cualquiera les tocaba sus papas, que te lo encuentres...

P: La impresión que tengo es que no te debes desalentar fácilmente, porque después de tantos años de enseñanza y con tantos motivos como puede haber...

C: Es que ya lo he hecho. Muchas veces..., porque yo llevo haciendo Huerto en Calderón, por lo menos tres o cuatro años, y después aquí prácticamente todos los años menos uno; entonces, todo eso y un palo y otro palo, que hoy te lo rompen...; que sí es verdad que ya te vas desalentando.

P: Habría que tener como una estructura metálica cerrada y un candado.

C: Todos los años, incluso, todos los profesores han dicho que sí al Huerto, pero por lo que te decía yo que me conocían a mí los niños de siempre, yo me iba al huerto con ellos en las horas de Dirección, en vez de hacer aquí las cosas de Dirección, me las llevaba a mi casa; aquí cogía a los críos y me iba al huerto con un grupo; mientras a lo mejor el profesor estaba en su clase, me mandaba a seis o siete, y trabajaba yo con esos seis o siete; los mandaba a su clase y me mandaba otros seis o siete; quiere decir que a mí los niños me conocen.

P: Esto en [algunas de] las investigaciones americanas que yo leo, lo que hacen los directores en su horario es echarle broncas a los profesores y no sé qué y no sé cuanto.

C: Pues fíjate qué diferencia.

P: Más cosas. De evaluación, me pareció que no es un elemento en el que haya como mucha innovación, ¿no?. O sea, procedimientos diferentes porque normalmente lo que he visto es que, aunque tú veas cómo lo haces, p.e., el dominó, me decías te fijabas en la presentación pero lo que se traduce en una nota numérica que tú tienes y te organizas con eso. Muy bien.

C: ¿Tú no has visto nunca los boletines de notas cuando nosotros se lo entregamos a los niños?

P: No lo sé.

C: Es que nuestro boletín de notas, que fue una propuesta que hicimos entre José y yo, fue poner una parte numérica, sobresaliente, notable o lo que sea, y una segunda parte...

P: Ah, tú insistes mucho en las observaciones. Ah, sí, eso sí.

C: ¿Tú has leído algunos boletines?

P: Sí, he leído varios y tiene un trabajo horroroso porque son muy minuciosas las observaciones.

C: Sí, eso a lo mejor...

P: Sí, completa eso; llevas razón.

C: Es más completo; no es la evaluación numérica sola y exclusivamente sino que si mirábamos muchos aspectos, también, de algunos niños hay que reseñar muchas cosas y de otros menos; pero que sí hacemos, por lo menos yo hago eso, un estudio más detallado de si es un niño sociable, que si es un niño cual es su actitud, cual es su actuación en clase; o sea, que no es sólo la evaluación esa de...

P: Sí, llevas razón, yo he visto varios boletines..., porque, claro, hacerlo para cada una de las actividades de evaluación debería ser horroroso en cuanto al tiempo, ¿no?

C: Es que lo mismo podríamos hacer un informe, aparte de las notas esas, un informe del niño escrito a máquina aparte, pero decidimos...

P: Sí, mejor junto.

C: ...que en el mismo boletín lo ponemos; lo que pasa es que hay veces que no nos cabe y otras veces...

P: Antes no había dicho yo la fecha, el siete de septiembre. Vamos a ver, vamos a hablar de cosas del Centro. Yo he podido observar, solamente he ido, bueno he ido en la exclusiva a principios, cuando estaba iniciando la investigación, pero, bueno, un día a Manuel se le olvidó decirlo, otro día teníais una reunión en...o la tenían los de Primaria, y, entonces, pues prácticamente yo he ido sólo una tarde, he visto muy poco. Era el día que estabas con lo del dominó.

C: Sí, la tarde que estaba yo con lo del dominó, que no es normal que yo me ponga a corregir trabajos de los niños en la hora de la exclusiva; lo que pasa es que esa tarea la tenía yo muy atrasada..., la había dejado así aparcada hacía mucho tiempo y ya los críos están acostumbrados a que les corrija muy rápido...

P: Entonces, en una semana típica, de martes, ¿qué haces en la exclusiva?

C: Normal, las cosas más normales.

P: Las más cotidianas..., cada cierto tiempo tenéis una reunión, ¿no?

C: Sí, es que en vez de esperar los Claustros, una vez al mes que tenemos claustro, a lo mejor hay cosas que son informaciones generales y José entonces nos reúne.

P: Sí, hacéis como una reunión más informal.

C: Una reunión más informal que no es Claustro pero es para informar de algo que haya venido de cursillos...

P: Todo el tema de cursillos y de salida fuera os lleva mucho tiempo de gestión, y de contacto, y de...

C: También, y eso también lo hacemos por la tarde.

P: Ya, porque yo te he observado que dedicabas tiempo, a veces tenías que salir de la clase a hacer una llamada o tenías que confirmar algo o uno que venía a cobrar. Y después, a cobrar, a cobrar, p.e., yo te he visto en..., no, yo te he visto una lista de cobrar, de pagar, de no sé qué, en fiestas...

C: Ah, de las fiestecillas esas que hicimos, digo en..., que he hecho yo este año, he hecho algo de dinero...

P: Después de las fiestas, liquidar...

C: Sí, las fiestas esas que hicimos de...(ininteligible).

P: Tú tenías una lista que ponías, p.e., helado...

C: Sí, caseta final de curso, sí, sí.

P: A veces deduzco que es liquidar los restos de lo que quedaba. Y a nivel del Centro, no sé, es que, claro, yo dije que...

C: Mira, nosotros todos los años queremos organizarnos; tener la hora de exclusiva muy organizada, más estricto la distribución del horario en actividades pero, al final, eso termina...

P: Se deforma...

C: ...en plan de desmadre o se desborda; queremos hacer tantas cosas que al final yo creo que prácticamente hacemos menos de lo que podríamos hacer, si de verdad nos ciñéramos a un horario más estricto. Porque decimos a lo mejor: la primera hora vamos a hacer, no sé, reunión de ciclo supongamos; en la segunda, vamos a hacer tarea personal, cada uno que haga lo que quiera; y en la tercera, visita de padres, suponte. Bueno, pues después, en las reuniones de ciclo, al final no se pueden hacer o se empiezan a hacer algunas en semana, pero otras no porque José nos tiene que informar de algo más urgente o de algo que ha salido en BOJA [Boletín Oficial de la Junta de Andalucía], que no puede esperar al último o penúltimo [jueves del mes] que es cuando tenemos el Claustro, o sea, que surgen cosas, que parte del equipo de tu ciclo está en un curso de perfeccionamiento...

P: No está; a veces ha coincidido...

C: ...y ahora resulta que tampoco te puedes reunir, o sea, que ya empiezas, te adaptas...

P: Sí, como es un Colegio pequeño...

C: Te adaptas a ese desmadre entre comillas...Si tú dijeras no, todos los días reunión de ciclo, que no está el ciclo completo, que bueno, lo hacemos, ...que hay uno de estos imprevistos y José nos reúne y estamos...

P: Quizás cuesta más trabajo llevar esa disciplina de ciclo y eso...

C: Sí, pero ya te acostumbrarías nada más llegar y sabrías lo que tienes que hacer, que muchas veces llegas y pierdes mucho más tiempo..., te pones a lo mejor a charlar...; que a

lo mejor estamos charlando cosas del colegio..., de una manera más informal, cuatro o cinco por aquí, tres por allí...

P: Eso es lo que pasaba el día que yo fui; pero, claro, también era un día atípico porque alguno había ido al médico, alguno estaba en cosas de curso, y entonces faltaban tres o cuatro, y entonces pues no sé, pero yo lo que veía a la gente en la sala de profesores charlando.

C: Y como yo pienso que para eso, para charlar..., muchas veces digo: "Para charlar no...". Y me pongo a hacer otra cosa o me pongo a preparar el laboratorio...

P: Sí, porque si estás allí charlando y después vuelves y tienes que corregir...

C: No, ya te digo que fue una cosa atípica porque, eso, ni siquiera un trabajo lo corrijo yo en el colegio, ni exámenes ni trabajos ni nada; yo siempre me lo traigo aquí [se refiere a su casa], pero lo tuve aquí tanto tiempo aparcado, que los niños ya: "Coral, ¿cuándo nos vas a dar ya los dominós corregidos?". Y ya digo, pues mira, me los voy a llevar esta tarde y si tengo tiempo...Y resultó eso, que cada uno empieza a charlar..., que a lo mejor surgen temas interesantes entre los compañeros pero..., en el café, p.e., se habla de temas más interesantes que, incluso, en el propio Claustro; son más pedagógicas esas reuniones informales que...

P: Sí, porque no estás con un orden del día y la presión de que una reunión de Claustro tiene que ser más aburrida,...yo qué sé...

C: Pero, que también tú dices que bueno, que aquí estamos hablando dos o tres del Claustro, o uno es de un ciclo y otro de otro, pero que no tiene..., que al final no se va a llegar a ninguna conclusión que tú digas que la vamos a pasar a la práctica ni nada y...este año nos hemos planteado otra vez en el primer Claustro... que fuéramos pensando en la distribución de actividades para las tardes. Y ya un poquito hemos intentado organizarlas otra vez. Luis hizo una propuesta.

P: Una propuesta de...

C: Hizo una propuesta y era que..., porque el año pasado, cuando yo era la Directora yo decía nada más entrar, de cuatro a cuatro y media, -lo que pasa que entrábamos antes, entrábamos media hora antes y salíamos media hora más tarde, teníamos cuatro horas de exclusiva el martes en vez de como ya el año pasado; vamos, y después lo de los Claustros, que se acumulan; pero teníamos cuatro; entonces entramos a las cuatro y media y salíamos a las siete y media; y de tres y media a cuatro yo le llamaba Informe Semanal: yo informaba de todo lo que había llegado en la semana o de historias de estas, y José eso lo ha suplido por escribir y dar un boletín informativo número tal; y ahora va él informando por escrito de todo lo que ha llegado en la semana o en diez días y se lo daba a los coordinadores. Pero eso tenía un fallo y es que a lo mejor había cosas que le daba al coordinador el miércoles y terminaba el lunes el plazo y a lo mejor no tenía...

P: Pero sería sencillo hacer una copia para cada uno ¿no?

C: Por eso, al final, lo que ha decidido es dar una copia a toda la gente.

P: ¡Y como sois pocos...! Tampoco es un Centro de estos mastodónticos.

C: Si no, hombre, te crea un cargo de conciencia,...que lo daba a lo mejor en una clase y a ti se te olvidaba y cuando te acordabas: ¡ay!, que esto era un tema relacionado con Inglés y que le hubiera interesado al de Inglés y a mí se me ha olvidado, y ahora..., no sé, cuando te acordabas no tenías delante a la persona a la que se lo tenías que decir y después ya era demasiado tarde; y mira, te creaba algunas veces..., y entonces este año ha dicho que nos reunimos por ciclo de cuatro a cuatro y media pero para hacer cosas de informaciones generales, de preparar actividades generales en el colegio, en plan...el boletín informativo que le daría a José, que lo aclaramos en el ciclo, de cuatro a cuatro y media, y que ya siguiéramos con reunión de ciclo hasta las cinco y media o una cosa así o hasta las cinco; que pusiéramos siempre lo de la información al principio, que planteara el ciclo temas para meterlos en el siguiente Claustro, cosa así; después, una vez al mes se reuniría el Jefe de Estudios con nosotros o con los coordinadores de los distintos ciclos..., porque ya José me ha nombrado coordinadora sin yo decirle nada, me ha dicho que otra vez.

P: Es que el Colegio es tan pequeño que aunque la cultura de coordinadores y todo eso...

C: Es que tú dices, bueno, es que no hay otra posibilidad; los años que yo he sido Directora, José ha sido el coordinador porque, en el ciclo superior, como la de Inglés es nueva todos los años y no sabe del tema, los que están ahora mismo, José y yo.

P: De dos personas definitivas.

C: Si ha dado la casualidad que él es el Director, yo soy la coordinadora, y si yo la Directora, él es el coordinador.

P: Y este año pasado, ¿quién ha sido el coordinador?

C: Yo.

P: Tú eras.

C: Sí. Total, que estamos intentando otra vez estructurar la..., dedicar unas cuantas horas para hacer el Proyecto Curricular de Ciclo que, aunque sea nada más que el de primer ciclo de Primaria, tiene que estar terminado, pero que queríamos colaborar todos,...no sé, pero...eso, que a ver si se podía medio organizar porque como lo deje un poco así en el aire, no lo haces, no te reúnes, tienes que estar sobre el horario. Es lo mismo que el tema de Nuevas Tecnologías, que cuando te pones a hacer un balance de lo que se ha hecho de Nuevas Tecnologías, tú dices: "Pues se ha hecho muy poco". Se ha hecho muy poco porque no lo tenemos dentro del horario como yo decía. Yo este año voy a hacer una cosa, y es: yo voy a dar Ética en 8º; lo que te dije, ¿no?. Y entonces había nada más que cinco o

seis niños; y yo voy a hablar con los cinco o seis padres correspondientes y les voy a decir que, en lugar de Ética, que si quieren que lo sustituya por un taller de fotografía, porque con el tema del Huerto estoy muy quemada...

P: Sí, eso lo tenéis dentro, lo guardáis, lo...

C: Sí, voy a empezar con algo nuevo y, como yo ya hace algún tiempo hice un curso de perfeccionamiento de fotografía, dije, pues mira, sería ideal que, en cuanto al número de niños,...

P: Yo tengo un amigo que es biólogo y ha hecho un taller de fotografía allí, en un Instituto de Gines...

C: Oye, ¿tú no me podrías conseguir alguna documentación allí...?

P: Por eso te digo, que si tú quieres yo te pido...

C: Yo tengo pero... ¡hace tantos años que yo di aquello y que yo revelé fotos!

P: Además tiene..., ahora no sé si lo da, pero por lo menos cuatro o cinco años lo ha estado haciendo. Yo le veía las fotos que hacía en plan creativo y no sé qué cosa...

C: Así sí que funcionaría; así sí funcionaría porque tú lo tienes dentro de tu horario, y lo haces, claro; un día, por una casualidad muy extraña, tú dices: "Pues no hago el taller de fotografía y hago otra cosa", porque se (ininteligible), pero...lo normal es que sí se haga, pero así que (ininteligible) dentro de tu asignatura, tú tienes que decir: "No, voy a quitar un día para hacer algo dedicado a Nuevas Tecnologías...o voy a quitar esto para hacer...". Al final, nada.

P: Sí, las materias esas transversales que dicen que hay que trabajar, pero en realidad el tiempo se lo come la organización que hay. Cuando has hablado de los proyectos, de Nuevas Tecnologías, me he acordado que el Colegio tiene aprobado..., o tiene una tradición de solicitar proyectos y cosas de esas, ¿no?. Pero lo que yo he visto este año es que ha habido poco movimiento en torno a los proyectos esos. En este curso, p.e., 93-94, en el que ha acabado, teníais lo de Nuevas Tecnologías, ¿qué más teníais aprobado?.

C: Este año en concreto no teníamos nada más que Nuevas Tecnologías porque yo ya me negué a solicitar el Huerto.

P: Pero otros años habéis tenido...

C: Hemos tenido Huerto todos los años.

P: Sí, y además alguna otra cosa ¿o no?.

C: Bueno, es que después hay miembros que son del Seminario de Botánica, otros que son

miembros del Seminario de Infantil...Bueno, pero eso es ya más a nivel ...; y que solicitamos como son actividades de Medio Ambiente, como hemos solicitado todos los años y que nos conceden, que si lo del Huerto, que si lo del Cantalar,...pero, vamos...

P: Sí, que lo que había este año era lo de las Nuevas Tecnologías.

C: Con dinero y demás, teníamos Huerto y Nuevas Tecnologías. Del Huerto, para la poca cantidad de dinero que te daban y que luego te lo daban dos años después de haber llevado tú a cabo el Huerto, pues verás, yo la verdad es que pienso que...

P: Ahora me ha dado la Junta doscientas mil pesetas para unas jornadas que organicé el 31 de enero y el uno de febrero...

[esta afirmación es precipitada; la ayuda fue abonada no en septiembre de 1994, sino en noviembre de 1995].

C: Pues, mira, pero ¿de este enero?.

P: Pero es que la ayuda se le pidió hace año y medio.

C: Que así no puede funcionar la cosa. Si es, incluso, en el Seminario de Botánica y he propuesto dar cada uno cinco mil pesetas.

P: Para adelantar...

C: Somos doce; si diésemos cada uno cinco mil pts., teníamos sesenta mil, más de lo que nos da la Junta. Y no tienes la dependencia de que si ahora me haces el proyecto, antes de tal fecha, ahora me justificas la factura, que tienes que meter muchas veces mentiras o facturas de estas pro forma o no sé qué historias, ahora me entregas la memoria en tal fecha, ahora voy a la reunión...; cuando digo: por cinco mil pesetas que demos cada uno...; yo, de verdad, en esas cuestiones monetarias...Dicen esta gente: "No, es que nos dan un título de haber sido...". Digo: "Yo paso de título" (risas). Yo, de verdad, eh...

P: Vamos a ver. Claustro, ¿tú sueles participar mucho en los claustros, supongo?.

C: Yo, un mogollón. Yo, algunas veces digo: "Yo hablo más de la cuenta".

P: Por lo menos en el que yo estuve de final de curso.

C: "El que mucho habla, mucho yerra". Yo tengo que...

P: Yo veía, hombre,...me fijaba un poco en la situación pero te veía. Tú estabas a mi izquierda y Jaime a la derecha nada más rellenando boletines o no sé..., es que tú no parabas de hablar.

C: Yo siempre he hablado mucho en los claustros; será que yo me lo tomo muy en serio; que hay mucha gente que se pone a corregir o a hacer alguna otra tarea..., y yo qué sé..., los

nuevos, los que están para un año porque pensarán que para un año para qué se van a meter y yo al Colegio lo considero como una parte muy mía, la prolongación de mi casa, de mi familia, de mi vida; entonces, yo qué sé, lo defiendo a capa y espada, a lo mejor equivocadamente porque no creo que siempre tenga yo la verdad, ¿no?.

P: Los claustros suelen ser tranquilos, ¿no?.

C: Normalmente, sí. Y ya te digo que a lo mejor como vienen cuatro elementos que son nuevos todos los años, esos cuatro no se sofocan. A lo mejor yo me sofoco más con Jaime, con Jaime digo yo, con Luis, con José o con Manuel, son los que siempre estamos...; y al final con José me llevo estupendamente y con Luis También.

P: Sí, pero puede uno chocar porque...

C: Porque duelen las cosas.

P:...haya gente que dé más iniciativas y que ofrezcan más alternativas a cosas del colegio. A lo mejor puedes chocar menos con otra persona...si no manifiesta nada...

C: Suponte que me quieren poner, que me van a usar el laboratorio; a lo mejor a otro le trae sin cuidado, pero ¿cómo voy yo a dejar que usen mi laboratorio sin ningún control?; o el material deportivo o cualquier cosa. Si tú consideras que es algo tuyo, pues sí, tanto das propuestas como...; y, a lo mejor, otros pasan más, ¿no?, no sé. Muchas veces digo: "No debía hablar tanto...; debería dejar más a la gente...".

P: Que cada uno hable lo que le dé la gana...

C: O que dices bueno, no sé cuántos, ¿qué opináis sobre Nuevas Tecnologías, que se siga adelante o que no se siga...?. La mayoría de la gente se calla...; no sé.

P: Depende a lo mejor que lo consideren suyo, en el sentido de algo de todo el Centro, o lo consideren más de la gente que lo propone, que lo lleve a cabo.

C: Aunque haga un año que yo no haya hecho nada en Nuevas Tecnologías, sí me interesa que esté en el Centro, porque hay más material, porque se puede en ciertos momentos traer alguna persona; p.e., si yo me pongo a hacer el taller de fotografía, a mí me gustaría contactar con gente del CEP para que vinieran algún día e hicieran con esos críos algo en vez de yo; yo te dije que traía mucha gente de la calle, lo mismo aportan más...

P: ¿Cómo ha ido evolucionando el Centro? Aunque hablemos cuando hagamos así la biografía profesional-hablaremos también de esto-, pero el Centro, en los últimos años, ¿cómo ha ido evolucionando? O sea, ha seguido una línea más o menos propuesta de la gente que procedíais de Calderón..., ha ido progresando en el sentido de más iniciativa, se ha ido degradando un poco la idea original o...

C: Pues yo no lo sé [Fin de la cinta nº 1].

C: Porque... nosotros veníamos todos de Calderón, la gran mayoría ¿no? Veníamos de Calderón y... Pero que veníamos de Calderón porque nos unía; o nosotros creíamos que nos unían muchas más cosas ¿eh?. Después nunca hemos llegado a reunirnos para hablar del tema más a fondo y ver cuáles son las cosas que nos unían, porque yo me acuerdo que hacíamos reuniones cuando nos enteramos que por fin iban a construir un colegio para quitar el desdoble y demás... Pues dijimos que nos ofrecíamos voluntarios para irnos porque éramos los que más o menos... En los claustros y eso, aunque unos iban por la tarde [corte] al colegio pero sabíamos que éramos los que teníamos unas ideas más o menos parecidas que la línea, simplemente que nos decían que éramos los rojos.

P: Bueno que...

C: Yo muchas veces... No es rojo... Porque vamos, yo carnet no he tenido nunca, pero siempre...

P: No, un profesorado progresista o de izquierda...

C: Eso es, la gente llama rojo al que tiene más ganas de...

P: Políticamente, ¿no?

C: ...de trabajar, de hacer... de darle más participación a los padres en el centro de... a los niños que no... el don quitarlo... sino de más... el que si un niño un día tiene un mal momento y se te enfrenta, entender por qué tiene ese mal momento. O sea que no... Por eso seríamos los rojos, digo yo.

P: Sí. No, y también que un profesorado que no es, por ejemplo... la mayoría no es un voto del PP o un voto de derechas y eso...

C: ¡Ah! Bueno, por supuesto, ya si te pones a nivel de política, también... Bueno... Pues yo...

P: Porque yo un día estuve escuchando a Julio Anguita, el último día de la campaña electoral y medio colegio estaba allí [riendo un poco].

C: Sí, sí. Vamos, que no... Eso sí.

P: Brígida estaba allí, Luis estaba allí, José estaba allí...

C: No, sí. Y si yo no voto a los verdes, voto a Izquierda Unida, vamos que eso está claro. Depende de como me... crea que el voto me va a ser más... O sea, yo entiendo que también, pero a lo mejor no somos rojos de carnet, pero sí somos de ideales o de... a la hora de

votar.

P: Sí, pero no hay una cohesión...

C: Pero vamos, que tampoco era una cosa de decir que éramos extremistas ni... una cosa muy desorbitada, pero bueno, que pensábamos que eso iba a traer consigo muchas más uniones a nivel pedagógico ¿no? Y... y nos reuníamos como muchas veces durante el curso, los últimos meses, cuando nos dijeron que ya que sí que nos iban a dar el colegio, como nos íbamos juntos y demás, pues nos reuníamos para ver como nos íbamos a organizar [corte] o sea, ese... esa unión que teníamos en ese momento, que no estaba Brígida, que no estaba Manuel, éramos pues... Francisco, Jaime, Luis...

P: ¿Cuál es el núcleo original? Eso no lo tenía yo claro, el capítulo ese.

C: Pues eso era... Francisco, Jaime, Luis, José...

P: Sí.

C: ...Una tal L., que se fue a... a Jaén, C. L...[alude a una maestra y a un maestro].

P: Sí.

C: ...que está en el CEP. Y...[corte]

P: ¿A. P. no estaba? [se alude a otro maestro].

C: Ah... y A. P., claro. Es que como no están ahora mismo y A. P. entonces, éramos los que... los que nos fuimos juntos allí, estos eran los que nos reuníamos y hablábamos de... con un... con unas ganas, o sea, como si... cuando tú empiezas a trabajar por primera vez y quieres hacer esto y yo qué sé, que te quieres comer el mundo ¿no? y queríamos hacer de todo. Todo tipo de actividades, que las clases... que los niños no fueran... que estuvieran ni en primero, ni en segundo, sino todo flexible, el taller, lo otro, son unas cosas muy ideales. Pero luego, ya pusimos los pies en la tierra. Ya vino el colegio.

P: ¿Qué es poner los pies en la tierra?

C: Los pies en la tierra es que tú ya te pones... Tú te asignas tutoría de primero, tutoría de segundo...

P: Ah, y tú te ocupas de tu parcela.

C: Y hay un horario, un horario dentro de las 24 horas que tú le dedicas al colegio. Pero la gente le quiere dedicar un horario al colegio y otro que no... que es para tu vida privada.

P: Sí.

C: Entonces ahí vienen los choques ya, porque una cosa es ideal... porque yo haré... porque yo haría...

P: Hay gente que está más dispuesta a emplear más tiempo libre suyo y otros que menos.

C: Claro, pero en teoría estamos todo el mundo dispuesto, pero luego, cuando tú..., lo que yo te he dicho, cuando tú ya pones los pies en la tierra, tú dices, bueno, vamos a ver, ahora ya estoy en el colegio, ahora, para llevar a cabo eso, esos ideales...

P: Cuándo se va hacer, o cómo...

C: Cuándo organizas, porque si tú estás las horas lectivas, estás con los niños...para tú organizar... trabajar en equipo y todo eso, necesitas un montón de horas fuera del horario lectivo. Y entonces ahora ya vienen los conflictos, porque claro, si tienes que atender el papeleo... los del equipo directivo tienen que atender el papeleo, el otro tiene que atender que si a un padre, a un cursillo, a un no sé cuanto, quiere decir que las horas que la Delegación considera que son de... de obligada permanencia en el centro las estamos echando... pero ahora, si tú además quieres llevar ese trabajo que habíamos pensado tal idílicamente...

P: Sí.

C: Ahora tienes que echar otra serie de horas ¿no? Entonces...

P: Y ahí ya hay distintos grados...

C: Y ahí ya hay distintos grados, sí.

P: ...de motivación o de...

C: Que si la Delegación no lo paga, que si el otro no... que yo no tengo por qué echar más horas de las que... que ya estamos muy quemados... o sea que ya empieza la temática esa ¿no? O sea que a la hora de la verdad, que tú le digas a uno: yo he visto a gente que no le importa la... la cuestión de horario, bueno, siempre, hombre, ajustándose y demás ¿no? porque hoy no puedo, porque mañana tú sí, el otro no, pero... Y además tiene que ser un grupito muy chico. Porque claro, ahora tú como... aunque somos pocos, pero demasiados para organizar una cosa así. Tú te tienes que juntar diez personas y que las diez coincidan en... y no. Entonces Francisco y A. P. estuvieron trabajando...

P: Sí, han hecho muchas cosas sobre libros de texto, ¿no?

C: Eso es, por la tarde se reunían.

P: Sí.

C: Entonces ellos dos... sí...

P: El está muy dolido de que lo mandaron a un Congreso del libro de texto y no le hicieron ningún caso...

C: Ah... Ningún caso, sí...

P: ...Y yo que sé, ¿no? porque...

C: Sí, sí, pues... eso entonces a pequeños niveles, pues ellos dos lo hicieron por su cuenta.

P: Sí.

C: Pero eso era una cosa pues... nada más de lengua, de primero a quinto, también era un trabajo importante, vamos; que a lo mejor lo de los compañeros incluso lo... casi lo desconocíamos. Yo... conocí muy bien el trabajo de Francisco y A. P. porque Maite... Francisco y A. P. iban haciéndolo, elaborándolo.

P: Ah, y tú lo ibas viendo...

C: Y Maite estaba en la clase como alumna y entonces, claro yo iba viendo el trabajo como lo... pero si no prácticamente... así no me entero tampoco del trabajo que estaban haciendo.

P: Ya.

C: Pero que con todas esas ganas que teníamos, se va apagando a la hora de la verdad. A la hora de la verdad, cuando José me dice: pues sí, porque tenemos que trabajar en taller, José también es muy idealista, y yo lo ideal... Y cuando yo lo paro en serio, porque dice él que yo le di un palo... que él había escuchado de mí, lo mismo que yo escuché de Garcilaso, él había escuchado de Coral en el colegio Calderón y que cuando llegó a Calderón, pues venía con una ilusión de trabajar conmigo terrible, y que se llevó un chasco, ¿no?. No sé si te lo habrá dicho él en algún momento, y entonces un día, fíjate, me lo dijo el año pasado o el anterior. Que se llevó un chasco en cuanto que le habían dicho eso de mí, que... y que claro él llegaba con las ganas de trabajar conmigo, pero ahora... ¿qué pasa? Pues él en un nivel, yo en otro, luego yo realmente no tenía contacto, mi equipo de profesores estaba en sexto y él estaba en séptimo, o cuando yo estaba en séptimo él estaba en octavo y... no... y era desdoble de tarde, de dos a siete de la tarde, luego si tú te ibas a reunir... Yo lo que era, era muy realista, yo no tengo... Tú me has dicho, hoy por ejemplo, esta tarde, pues esta tarde. O sea, tú me dices hoy, mañana podemos... yo cojo y cambio... Habrá momentos en los que me sea imposible porque yo haya quedado con otra persona, pero si no, no me importa dejar la casa y...

P: Te adaptas.

C: Lo puedo aparcar ¿no?

P: Te adaptas.

C: Eso es, que me dice José: pues vamos a hacer una cosa, ¿tú puedes venir? Bueno pues... lo normal, que incluso que me lo diga con... y te diga sí en el momento que lo pueda cambiar, y no me importa echarle horas. No digo: bueno pues no me lo pagan. Si no me lo pagan no me importa, porque como es lo que yo vivo y si más a gusto estoy en mi trabajo pues... que mejor ¿no? que no considere mi trabajo como trabajo considera la gente... el sudor de su frente ¿no? Yo qué sé.

P: Ya.

C: Que... que a mí no... pero tampoco me quiero yo echar las flores de decir que a lo mejor si yo hubiera dado el primer paso no sé cuanta gente hubieran seguido. Es decir, bueno pues vamos a reunirnos, hoy lunes, de tal hora a tal hora. El problema de que la mayor parte de la gente son de Sevilla...

P: Sí.

C: Entonces tú los tienes que hacer venir...

P: Claro, ya...

C: ...de Sevilla. O antes, cuando teníamos jornada de mañana y de tarde... En Calderón, lo que te estaba comentando antes de José, que se llevó el chasco porque cuando me dice: podemos trabajar juntos, que nuestros niños de sexto y de séptimo... que hagamos talleres y tutoría flexibles, que un grupito de niños mismo pase al tuyo, que el tuyo pase al mío... Digo: bueno... lo veo muy bien, es ideal, pero... no lo voy a hacer porque yo sé que eso implica horas que después no. Y para empezar a ilusionarme en una cosa y al final dejarla, porque yo llevo varios añillos trabajando me he encontrado con gente que... eso, que te dan...

P: Sí, que se dice y después se van moviendo las cosas poco a poco.

C: Y a lo mejor, la verdad es que no le doy pie a José, a saber, para que me demostrara si era sólo de boquilla o era de verdad. A lo mejor yo fui demasiado impulsiva y le paré... lo paré en seco. Cuando a lo mejor él hubiera tenido...

P: Cuando una cosa es más limitada... una cosa...

C: A lo mejor hubiéramos empezado a trabajar la cantidad de años que llevamos juntos trabajando.

P: Sí.

C: Y sí, hubiéramos... podido hacer muchas más cosas... vamos él me lo comentó, y la

verdad, que sí, que lo pararía yo en seco por aquello, y ya él dice que no se atrevió a decirme nunca más...

P: Lo de los talleres salió en el último claustro...

C: Sí.

P: ...del curso.

C: Y esta vez también lo ha dicho, pero lo mismo. Esta vez venía con una ilusión José, otra vez que...

P: ¿Y habéis hablado de eso en estos primeros días?

C: Vamos a poner un taller. Y ahora me dice: mira, he puesto la última hora en vez de tutoría, taller. Bueno, José, vale. Vamos a ver, vamos a echar números, o sea que yo soy... Digo, saber más de matemáticas o más realista y le digo, pone a cuatro profesores para tres cursos...

P: Sí.

C: De manera que el taller no tiene por qué ser todo de sexto, todo de séptimo... Ah, estupendo. Y, además, los talleres no pueden ser muy numerosos por si uno era fotografía... O sea, hay algunos que no se podían tener...

C: Pues... eso, que me venía otra vez con idea de los talleres, y que mira Coral, porque a lo mejor tú te llevas a diez míos de séptimo y a lo mejor ese día tienes 42 ó 43. Bueno, a mí no me importa pasar el número de 40, vamos que no te voy a decir ya me sobran dos de 40 y no quiero ninguno más. Digo, pero yo el problema que le veo es que somos cuatro profesores para tres cursos y uno... Nosotros somos 14, o sea, somos 13 profesores para diez niveles.

P: Sí.

C: Más el de integración. O sea, que once están ocupados y dos, uno es el apoyo, que está libre y otro el de la dirección. Bueno, uno está en la dirección; de los dos libres, de los dos que no están con un nivel concreto; uno está en la dirección y otro está en el taller. Ahora falta un profesor, ¿quién se va a cubrir la falta del profesor? El director, el Jefe de Estudios y el Secretario, aunque estén en la dirección no se van a ir; se tiene que ir el de apoyo. De los cuatro talleres ¿quién es el de apoyo?. Dice: ah, bueno, es verdad. Entonces, ¿quién es..? Digo, porque claro; si tú das un taller eh..., la de inglés da otro taller, el de Educación Física da otro taller y yo doy otro taller, cuando falte un profesor y tengamos que sustituir, ¿quién de los cuatro se va? Bueno, lo podemos hacer rotativo, total, ya es verdad, ya ves la imposibilidad, no sé, el poder poner el taller de esa manera que tú pongas a más profesores, eso es con la idea de que no falte nunca nadie.

P: Ya.

C: Entonces, claro, que puede jugar con la persona de más que tienes en el centro para que dividamos grupos más...

P: Entonces, ¿a qué conclusión habéis llegado?

C: A la conclusión de que haremos taller pero... cada uno en su grupo.

P: Coincidiendo... sin mezclar alumnos de uno y otro.

C: Sin mezclar alumnos. Vamos que lo más seguro es que lo hagamos así, sin mezclarlos. Aunque quitemos la tutoría y hagamos un taller en su lugar.

P: Sí.

C: Pero... que muchas veces, yo qué sé, cuando te pones sobre la realidad empiezas a verle todos los problemas, ¿no? y no... y no los puedes llevar a cabo [corte] yo vi que no se pudo llevar a cabo todo aquello, por eso, porque muchos vivían en Sevilla, otros... la cuestión de tiempo, aunque vivían en Deba, algunos... decían que no... porque la Delegación no se lo pagaba. Empiezas a ver la historia y al final pues tienes que hacer eso: o trabajar en grupitos muy reducidos o buscarte otras cosas; unos seminarios de otra gente que estén interesados por un tema en concreto que te interese a ti. Entonces eso fue los inicios del colegio ¿no? y... no sé, teníamos también tanto problemas alrededor, los robos, unas cosas menos pedagógicas...

P: Los robos... un momentito. Los robos... ¿esto ha minado un poco como la moral del colegio, de los profesores y eso o no? O sea...

C: Alguna gente, yo creo que no. Dice: Ah... eso es problema de... eso es problema de... O sea que... si no te sustituyen el material que tampoco tú tienes ni que... que quebrarte mucho la cabeza. Tú das los pasos legales que tienes que dar y ya está. Pero que no te llega a doler...

P: ...que te ha afectado más...

C: ...claro, no te llega a doler como algo, es decir... bueno pero es una cosa que tú la... porque incluso, bueno la cámara de vídeo que la enviaron ¿no? los de las tecnologías, pero... el televisor, que lo hemos comprado, que hemos hecho rifas para...

P: Sí, que se ha trabajado mucho para...

C: Eso, que hemos trabajado mucho para tenerlo.

P: Parte del material que tiene el centro es porque habéis tenido iniciativas, si no, no estaría ahí.

C: Si no, no estaría. O porque también lo hemos cuidado.

P: Sí.

C: Porque muchas veces, no es sólo que lo compre, sino el poquito que tengas, cuidarlo.

P: Sí, porque hay gente que...

C: El material deportivo en los colegios está totalmente roto.

P: Desaparecen las cosas...

C: Desaparecen, que se embarca un balón, bueno, pues se ha embarcado un balón, que tampoco le... y... muchas veces es eso ¿no? que tú te estés preocupando más del material que tengas y lo conserves la mayor cantidad posible de años y encima te lo robaban, pues ya decías: con lo que yo cuido mis mochilas de campo en el laboratorio... teníamos unas mochilas de campo maravillosas para salir al campo con todo [ininteligible] ...las muestras, cuadernillos de campo, las lupas, todo lo que necesita una mochila de campo. Teníamos tres mochilas de campo, pues las tres se las llevaron. Era un material con brújula, un montón de cosas. Eso valía un dineral, fue uno de los robos. Entraron y se lo llevaron. Los prismáticos... [ininteligible]

P: Ahora mismo el colegio, yo por lo menos, como lo veía al final del curso éste, es como que hay mucha... como libertad de iniciativa individual de la gente, pero que se mueve la gente más o menos así ¿no? a nivel...

C: Eso es lo que yo veo.

P: ...Individual.

C: Que... Yo creo que en nuestro colegio, la gente, sí que es verdad que trabaja... Pero, o sea, que yo creo que todo el mundo trabaja.

P: Sí, pedagógicas o...

C: Pero no es de la gente que pasa del tema ¿no? Si tú muchas veces ves, nada más que te fijas de cómo sale el profesorado, como sale y como entra, el material que lleva en... que trasladan...

P: Sí, sí.

C: Tú te pones un día en la puerta del Lope. Los profesores entran y salen día tras día sin ningún libro, sin ningún material, y aquí tú ves a la gente... pues eso, ¿no? o sea, la gente ni se lleva trabajo, ni trae cosas porque se le ocurre en su casa voy a hacer esto, o voy a traer tal material que a mis niños les va... Yo digo mis niños, yo qué sé, ¿no?. Aquí la gente no

movía nada.

P: Tener más iniciativa y más...

C: Claro. A lo mejor lo traslado con toda mi ilusión y no lo puedo usar en tres días ¿no? ...Voy a llevarle esto y no... y después al final no puedo porque lo que voy haciendo en la clase no me ha dado oportunidad pero ...yo qué sé que la gente no, sobre el libro de texto que tiene allí y ya... pero en nuestro colegio yo creo que la mayoría de la gente sí que de verdad... y por eso es una pena que no hubiéramos trabajado todos juntos.

P: Sí, coordinar más esa... información que la gente...

C: ¿Tú no crees que cuando hay tanta gente que ha hecho tantos cursos, que se cree tan preparada; y yo la primera entre ellas que digo: a lo mejor estoy...?. Que es más difícil de aunar.

P: No lo sé. Puede haber más... dificultad por la cosa de creerse uno más... no tiene por qué ser así ¿no? Eso... con el carácter de la gente... con la cosa esta de que si hace cursos o se mueve...

C: Yo qué sé, digo, a lo mejor... el hecho de que cada uno haya hecho tanto para su perfeccionamiento, haya investigado sobre lo que está dando en su clase o su rama que digo a lo mejor ya nos consideramos tan perfectos que consideramos que para qué me voy a reunir o para qué me voy a... yo qué sé... muchas veces, incluso haciendo un análisis mío...yo qué sé, a lo mejor parte de culpa sea yo o a lo mejor yo he querido, a lo mejor yo... José me riñe mucho de eso, por eso, que si yo doy el cien por cien, no tengo por qué exigir a la gente un cien por cien, que a lo mejor, con un 80 o con un 70 están dando mucho más que en otros colegios, tampoco le puedo... eso me lo decía más cuando estaba en la dirección, eso, del horario y yo le decía: bueno, pero es que vosotros estáis siempre mirando la hora, es que si veis interesante una cosa no tenéis por qué mirar si es sábado o es domingo o lunes o son las siete de la tarde o las diez de la noche.

P: Sí, pero eso no funciona en una institución... en muy poca gente...

C: Entonces, a lo mejor, pues por eso yo ya, he... bueno, no he menospreciado al personal, pero decir: si la gente no piensa como yo en ese terreno la verdad, no son tan vocacionales o no son tan...

P: Han bajado las expectativas de los demás.

C: Yo... A lo mejor otro lo descarta por otra cosa y así al final no nos reunimos y no trabajamos juntos.

P: Es que hay que buscar como un mínimo con el tema del tiempo...[ininteligible].

C: Pues yo veo un ideal, que bien... gente que no mira el tiempo...[ininteligible]... gente

que estaba en el Garcilaso que dice: pero ahora es que no ya... sino que están las cinco horitas y el mínimo.

P: Entonces a lo mejor vale la pena conseguir una dedicación más o menos buena aunque no sea integrada al colegio, que sea continuada durante años, que a lo mejor desbordarse una persona en dos o tres años y después estar quince años echando peste de lo que ha hecho en su trabajo. Otro tema es lo de la dirección. Tú has estado cuatro años como directora. Supongo que una de las cosas que habrá cambiado de este curso que no has estado de directora es que habrás tenido más tiempo libre para dedicarlo a los aspectos que hayas querido disponer...

C: ...o a otras cosas...

P: ¿Cómo han sido esos cuatro años en la dirección?

C: Los cuatro años de la dirección...bueno, es que aunque yo no haya sido la directora en los años anteriores, que era Jaime...

P: Jaime era el anterior...

C: Si pero yo era el jefe de estudios...

P: ¡Ah! ¿Que tú estabas en..?

C: Yo estaba desde el principio como jefe de estudios, entonces los dos primeros que fue Jaime, era yo el jefe de estudios.

P: ¿Tú llevabas mucho peso entonces?

C: Entonces eso...también era uno de los ideales, lo de que no hubiera, lo de la dirección colegiada, entonces nosotros entramos con la idea de una dirección colegiada, que los tres teníamos que... Francisco, el secretario, y Jaime el director y yo el jefe de estudios. Y entonces nosotros hablábamos de que daba igual el director, que el jefe de estudios, que el secretario, que todos hacíamos el mismo trabajo,y...las mismas decisiones...

P: Pero eso no es así...

C: y...eso no es así...y Jaime en aquella época, eso no... [corte]. Sí, yo me creía que estaba ya.

P: El colegio te lo tomaste fuerte, en el sentido de que tú me habías dicho que estabas de nueve a dos allí por la mañana y ...

C: Eso es...

P: ...y después de cuatro a ocho.

C: De nueve a dos no, estaba de nueve a casi tres de la tarde, y luego...

P: Te ibas más tarde...

C: Y luego todas las tardes de cuatro a ocho, me iba también algunos sábados, y algunos domingos. O sea que en esa cuestión sí, y...lo que te quería decir...o sea, eso, lo hacía porque ... porque el colegio, yo digo: parece que lo hubiera parido yo, parece que es tu hijo y que tú lo tienes que cuidar, mimar, y... yo que sé, y...yo quería que mi colegio fuera el más bonito de todos los colegios, que funcionara el mejor de todos, que...

P: El mejor de la ciudad, dice una copla del carnaval...

C: Si, si, yo quería que mi colegio fuera el mejor, los profesores los que mejor...el equipo de profesores, el mejor...hombre, un colegio surge y para tener un nombre en el pueblo tarda unos años, pues no, yo quería que mi colegio fuera inmediatamente el mejor, el mejor en el deporte, el mejor en el... que se conociera como...no ya que lo fuera, sino que también se conociera, o sea que...el más bonito, que entrara todo el mundo, que siempre viera, que si muchas plantas, que si mucho colorido, mucha actividad...

P: ¿Todo eso que no tiene el Lope? [risas]

C: Claro, pero es verdad, y yo sabía que eso requiere muchas horas, y entonces pues...también por ejemplo en cuestión de adornar el colegio, Francisco se venía muchas tardes conmigo, Francisco también, Francisco se quemó muy pronto también, estuvo los dos años primeros y ya luego lo dejó, me dijo...entro en la polémica esa de si la Delegación paga o no paga...

P: sí... yo lo he visto más limitado en clase...

C: ...entonces, ya no, ya va las horas y sus clases... Pero antes también era de los que... hombre siempre que fuera, no a quitar hierba pero sí, a lo mejor, a la cuestión de pintura. Lo que pasa es que yo me metía en lo de las hierbas, en lo de la pintura, en colgar un cuadro y en hacer los azulejos para poner aula 1 ó aula 2. ¿Entiendes..?

P: En cuanto al estilo de dirección y eso, al ser un colegio pequeño, el director no manda en el sentido este ¿no? de...

C: Pero y creo que ya no hay directores de esos ¿no? que manden.

P: No lo sé.

C: Yo creo que ya eso fue... eso murió.

P: Que... [ininteligible] las reuniones...

C: ...ser un poquillo el que dinamice, yo creo que eso, el que tiene que dinamizarlo todo. Si el director es muy dinámico, hace muchas actividades, que hoy te dice: pues vamos a buscar... vamos a hablar con el Patronato para que nos haga aquí tal actividad, o vamos a hablar con el Ayuntamiento para que... Toda la información, si el director la muestra a los compañeros, se enteran, si no, no hay, ellos no saben que va a haber un ciclo de teatro ni en Deba ni en tal sitio, si yo se lo tengo oculto, vamos oculto, no por ocultárselo, pero es que hay directores...eso sí, no es que haya ahora directores que manden o que no manden sino que, a lo mejor no le dan importancia a que se hagan muchas actividades y a lo mejor le sale...

P: Sí, les da igual que les llegue información...

C: ...un cursillo...O lo ponen o lo tiran, o... prácticamente...

P: No tienen un interés, así, activo que se haga...

C: Yo, me llegaba un cursillo y sabía que era, ...que podía interesarle al de Inglés, o al de Educación Física o a los de Infantil, pues inmediatamente iba y los animaba, porque mira que me parece que la persona que lo va a llevar... que va estar muy bien... Y si te piden que un colegio, pues si quieren venir a nuestro colegio para que sea el centro donde se haga, que vengan al centro, a este centro. O sea que siempre... Así que yo creo que esa es la labor fundamental del director. Aunque ahora la Delegación parece ser que quiere que sea el sustituto, el que bueno, prácticamente... el que rellena todos los papeles...

P: ...Se burocratiza más ¿no?

C: Sí.

P: Vamos a ver. Yo tengo apuntadas unas cuantas cosas [ininteligible] de dirección...

C: [Ininteligible]... de dirección, lo de la popularidad que me dijiste entre los niños... y lo dejamos para cuando la dirección. Era porque cuando yo en la hora de dirección cogía a los cursos chiquitillos y, a lo mejor, me los iba llevando por grupitos al huerto, o a lo de la siembra de los árboles o incluso a ordenar el material de cualquier dependencia o a pintar una columna.

P: O sea que para los niños no eras una directora de despacho sino una persona que hace otras actividades más informales...

C: Claro, yo creo que, prácticamente, de despacho... menos, es más... Y por eso a mí me conocen todos los niños desde chiquititos... Ya eso dejará de ser. Hoy has visto tú, por ejemplo, cuando hemos salido ¿no?: los niños: ¡Coral!. Claro, y me conozco también hasta sus nombres, entonces, yo qué sé, a los críos eso les... y por eso era lo de la popularidad que a lo mejor otro director... Este año pasado se creían que yo seguía siendo la directora. Me han venido niños...[corte] de tercero a preguntarme algo y...

P: Bueno, yo he observado que José, como era el primer año que estaba, ¿no? pues tenía muchas dudas y a veces hay que... preguntar a Coral qué se hace... Que lo tengo yo recogido en el ordenador. Tengo lo del sello, lo del colegio... y él decía que iba a encargar un sello y que era más complicado esto de pedirlo...

C: Sí, él me ha preguntado a mí constantemente, y yo tampoco le he negado nada porque no pienso que sea ponerle cortapisas... que le hagan al pobre José lo mismo que me... Que bueno, yo todavía estaba desde dentro, porque yo había estado en la jefatura de estudios y yo conocía el tema ¿no? Conocía todos los papeles donde estaban, conocía como se hacía rellenar un libro, como se... pero al pobre José que lleva... Los tres novatos que no supieran nada y que... eso era...

P: Es diferente...[ininteligible] la transición.

C: Por mucho que yo dijera que me quería desconectar del colegio; que tú me has dicho: ahora que ya no tienes la dirección pues tendrás más horas para dedicarte a otra cosa, pero como no lo he abandonado del todo... porque José me ha dicho... ¡Ah!, eso es otra cosa: la hora de la exclusiva, los martes, prácticamente me lleva muchísimas horas ayudando a José en la dirección. O, por ejemplo, ayer, después de terminar mi examen, o sea, antes de empezar el examen, de 10 a 12, Luis tenía una cosa y José tenía una reunión de directores y la que estuvo en la secretaría recibiendo matrículas y dándole de baja en los libros a los niños y demás... Vamos que tampoco tengo ninguna pega en... [corte].

P: Los padres y lo que es el contacto con la comunidad. Bueno, una cosa aquí que me ha llamado la atención... tú haces gimnasia y haces gimnasia en los grupos estos del Ayuntamiento y las compañeras tuyas son mujeres, ¿no?

C: Sí.

P: ¿Serán madres...?

C: Todas son madres...

P: Entonces esto, quizás, esto es ejemplo de lo que yo he visto que es como una convivencia que no es muy usual... supongo, por parte de los profesores o de los maestros de estar así...

C: Eso de tener status de... [hablan los dos a la vez: ininteligible]... de referencia al Lope, pero será que como lo tenemos al ladito y yo he estado allí también puedo comparar ¿no?. En el Lope tú eres don no-sé-qué, doña no-sé-cuánto... y bueno, ¡ay de quien se atreva a tutearlos!. Pero es que incluso en las calles donde viven, los vecinos les dicen de usted... Unas cosas muy raras...

P: Entonces pensarán que hacer gimnasia con las madres dirán...

C: Claro, que tú te pongas a hacer gimnasia ahí al lado de la misma gente, de los mismos

padres que no son don ni doña, eso es... Pero eso es también, ya, lo que te dije... esa idea que tenemos nosotros inicial de participar los padres dentro ...

Yo te digo una cosa, esto de que se salten al patio de recreo y demás, si... lo que pasa que yo sé que al final rompen ¿no? rompen cosas, pero eso de que haya una valla que... Nuestro barrio porque tiene instalaciones..., no tiene... fútbol, por ejemplo, si los niños quieren practicar fútbol lo que hacen es que se saltan la valla para jugar ¿no?

P: Bueno, depende...

C: O se tienen que ir a otro sitio o nos piden permiso a nosotros para usarlo...

P: Hay Ayuntamientos que abren los colegios por las tardes en un horario determinado...

C: No, sí. Mientras que es horario de tarde pero que estamos nosotros en el colegio...

P: No, no digo el horario que estéis vosotros.

C: No. A ver si me entiendes; durante el tiempo de colegio

P: Ah, ya, ya...

C: Pues sí, le abre Rosa... Bueno, cuando he estado yo les he abierto sin problema; o han ido a Rosa, Rosa les ha dejado la llave, han entrado, han... Pero que incluso yo le he dado la idea de que no existiera valla y que eso estuviera a disposición del barrio ¿no?

P: Sí.

C: Lo que pasa es que eso trae luego contratiempos de decir: Bueno es que no solamente lo van a usar estos... Con la idea de que lo van a usar y no a destruir.

P: Los padres, en general, una relación buena, ¿no? ¿Te conocen y eso? ¿De reuniones y eso qué has hecho este año?, lo que ha sido este curso.

C: Este año he hecho muy pocas reuniones con los padres. Eso ha sido otra cosa que cuando he hecho el balance, no sé si cada vez se te hace el curso más chico, más corto y cuando te vienes a dar cuenta ya se te ha pasado...

P: En el período que yo he estado no he observado... digo a lo mejor se me ha pasado...

C: Nosotros tuvimos dos reuniones a principios de curso; una general de 6º, 7º y 8º y después otra al mes siguiente solamente de 7º conmigo como tutora. Que ya le hablé de cosas que pensábamos hacer, de la acampada..., cosas de tutoría y demás... y hablamos de hacer una reunión, más o menos por trimestre, pero al final no las he convocado, que sería yo la que tenía que haber convocado, claro. Tampoco ha venido ningún padre que diga [fin de la cara A].

P: Estabas hablando de que no había habido conflicto con los padres...

C: ¡Ah!, lo de las reuniones, sí. Que muchas veces dices: bueno, que no hay reuniones, o no hay... por ejemplo, no, hablando también del APA, que se disolvió el APA, ¿no?

P: Sí.

C: Me decía a mí la gente, compañeros de fuera y padres: Claro, no hay APA porque no hay problemas, como es un colegio que funciona muy bien, no hay APA porque no hay problemas...

P: Los padres no tienen que tener esa labor reivindicativa de otros centros...

C: Claro lo reivindicativo... Entonces, hombre, problemas hay, lo que pasa es que...

P: Son de otro estilo.

C: Son de otro estilo o se pueden... ir por la línea de actividades o de una escuela de padres o de cualquier otra cosa, pero cosas que se puedan hacer las hay, lo que pasa es que no... Por lo mismo te digo, a lo mejor si hubiera habido más problemas pues yo hubiera reunido a lo mejor... Caigo en lo de las reuniones con los padres, pero la verdad es que este año... Todos los años, por lo menos una por trimestre hemos tenido pero en este... Lo de...

P: Otra cosa: el tiempo; tú lo has dicho ya. Yo creo que queda más o menos claro. Yo tenía apuntado lo del tiempo pero estoy pensando que ha surgido la idea de la continuidad entre el tiempo de ocio. Lo que pasa que eso a muchos maestros o algunos maestros les... Por ejemplo el hecho de que tú dediques tu tiempo libre o tiempo que tú dediques en exclusiva o lo que sea... a pintar una reja o hacer otras actividades de ese tipo, habrá habido gente que le parezca mal en el sentido de que no son las funciones...

C: Eso es lo que te dije cuando quitamos la hierba, que venían padres y venían maestros y encima que lo hacíamos se mosqueaban con nosotros.

P: ¿Quién se mosqueaba?.

C: Había padres...

P: ¿Los padres se mosqueaban?.

C: ...un grupito de padres que decían que nosotros no teníamos por qué... que si no se hacía pues los demás padres... Pero claro, nosotros hacíamos convocatorias para que vinieran padres a colaborar para hacer la limpieza del patio, porque

el patio estaba lleno de escombros, de porquerías de todo tipo, vamos... de columnas que habían tirado allí; ¿el colegio no tiene columnas?

P: Sí.

C: Las columnas que no les servían las habían tirado allí, o sea el patio era una verdadera porquería, entonces teníamos que allanarlo... El albero que tiene allí delante...

P: Eso aparece, en el libro ese, en alguna entrevista al concejal del Ayuntamiento o...

C: Pues conseguimos una vez que participaran los padres, vinieron un grupito de padres... El Ayuntamiento lo que hizo es mandarnos tres o cuatro hombres del paro para quitarnos hierbas y un camión para echar la basura, escombros y demás. Se llevaron dos o tres camiones. [Ininteligible] Total que en eso hubo padres que participaron estupendamente, pero vinieron otros que ya empezaron las pegas: porque vosotros no tenéis por qué hacer esa labor; si esa labor es del Ayuntamiento, tiene que ser el Ayuntamiento. Y los compañeros también; entonces los compañeros no participaron porque decían: es que eso es una labor del Ayuntamiento. Y si llegara el niño pinchado con un cristal que hay ahí, con un alambre que hay ahí o con cualquier cosa entonces ya sí se moverían, protestarían al Ayuntamiento y el Ayuntamiento daría el paso, pero no... que si nosotros le vamos haciendo esa labor, pues no... Pero claro, luego decían: si el Ayuntamiento no va a responder en dos o tres años, la realidad es...

P: La realidad es que vamos a estar aquí empantanados.

C: Pues eso, las rejas y demás igual...

P: Vamos a ver otra cosa que yo tenía apuntada: ¿De actividades de formación? Porque tú estás en el seminario ese de botánica... Vosotros os reunís de vez en cuando, hacéis los itinerarios... ¿Este año has hecho alguna otra cosa aparte de lo relacionado con el seminario? Porque tú has dado alguna ponencia en el CEP...

C: Este año... he participado en un curso de Medio Ambiente, pero al mismo tiempo iba...[ininteligible]

P: ¿Y qué habéis hecho ahí, habéis hecho algún tipo de itinerario?

C: Eso es... Lo que yo hice sí, fue la parte práctica; fue el itinerario botánico por el Parque de la A. [abreviatura], que vinimos un sábado. Eso sí fue la parte práctica; los demás iban y exponían teóricamente con algunas diapositivas.

P: Y transparencias.

C: Las dos cosas, con transparencias y con diapositivas, trabajos que habían hecho relacionados con el Medio Ambiente: el estudio de una charca, el estudio del río, cosas así, o de la ciudad... Y después también venía el coordinador de Medio Ambiente para

explicarnos lo que era el Programa Aldea...

P: Más administrativo y eso...

C: Este año yo creo que he hecho sólo ese curso. El año pasado sí fui a otras jornadas de Medio Ambiente que se hicieron en la Delegación, estuve haciendo...[corte] ...no sé si hice también lo de ortofonía [ininteligible por hablar los dos a la vez]...es que si desconozco un terreno no sé si me puede entusiasmar, entonces cojo y me meto en ese terreno. O sea que a lo mejor digo, yo qué sé...

P: Y este año, por lo que se ve, va a ser el de la fotografía.

C: Por ejemplo, en la fotografía me metí no hace mucho tiempo, pero después no lo llevé a cabo porque ni tenía medios ni dinero ni nada en los colegios, pero bueno...

P: Hablando de la fotografía, yo he visto que tanto tu marido como tú usáis la foto, el vídeo y eso...

C: Lo usamos como recurso; cuando yo estuve trabajando con los críos la cuestión de plantas...

P: Porque él también da Naturales y Matemáticas, ¿no?.

C: Sí... Cuando estuve trabajando con los críos las plantas, yo llevaba un álbum de fotos que habíamos hecho nosotros.

P: ¿Por qué no trabajáis en el mismo colegio?

C: Porque no nos gusta. Estuvimos un año... Nosotros estuvimos en la Alonso trabajando juntos, pero eso es como si no trabajaras juntos porque estaban separados niños de niñas y eso es nada... Ni los claustros eran juntos, ni nada. Eso era independiente. Pero nos fuimos, cuando nos destinaron a Canarias...

P: Estuvisteis un año allí.

C: Estuvimos un año allí y fue la experiencia más negativa de haber estado juntos...

P: ¡Ah! Es que, claro, allí estabais en el mismo centro.

C: Allí estuvimos en el mismo centro. Estuvimos los dos en cuarto...

P: Erais compañeros de nivel...

C: Sí... Quedaban libres dos cuartos, no quedaba nada en el ciclo superior y cogimos los dos cuarto y bueno, trabajábamos maravillosamente; a nivel personal, nuestro, estupendo: que si el periódico de aula, que si nos intercambiábamos niños, excursiones hacíamos

todas las que nos daba la gana, o sea, a esos niveles, estupendo, pero a la hora del tema de compañeros, nefasto.

P: ¿Sí?

C: Sí. Yo te he dicho antes que yo era muy tímida...

P: De compañeros ¿qué quiere decir? Porque si os ponéis de acuerdo en lo del periódico escolar o no se qué...

C: Pero a nivel... Joaquín es muy impulsivo ¿no? y si no le gusta algo es de los que ¡pumba!... él lo suelta. Que no mide las palabras... pues él no mide las palabras... Y luego es... bueno, pero en este caso, no a mí, sino en un claustro, a cualquier compañero, decirle que lo que está diciendo que no, que es mentira, que no es así o que es mejor hacerlo de otra manera... Él lo dice, pero lo dice, eso...

P: Entonces es bueno que se matricule en Pedagogía, porque allí todos los maestros ...sí...sí... [risas]

C: ...[Ininteligible] y lo contrario... Pues, entonces... ¿Qué te estaba diciendo? Que yo era muy tímida y que medía las palabras para hablar. Por eso ahora me equivocaré porque hablo más de la cuenta, he pasado de un extremo a otro. Pero, yo para decir una cosa... yo decía si esa idea ya la ha dicho otro. Yo veía a la gente, o en las asambleas o en los claustros, que, ahora, repetía lo mismo, yo decía: pero si ya lo ha dicho éste por qué este otro está diciendo exactamente lo mismo pero le cambia esta palabra por la otra pero quiere decir lo mismo, luego es una tontería, no está aportando nada nuevo. O sea, cuando yo decía algo era porque yo iba a aportar algo totalmente nuevo, o si no, para eso no hablaba, entonces... O sea que yo era muy comedida en mis palabras, yo no quería ofender nunca a nadie y yo era muy modosita y Joaquín era, lo que tú dices, muy impulsivo, y el que no lo conozca... pues lo mismo. Lo que tú dices que le da igual quién esté delante... Pues lo mismo... Si él tiene un problema conmigo, le da igual que estemos en medio de Continente que aquí haya diez personas... Y entonces claro, si yo estoy en el colegio, él tiene algo conmigo, pero a nivel de matrimonio, y yo estoy delante con diez padres, a mí que no me diga nada delante, porque el sofocón que yo cojo con él... Después es de los que se le olvida inmediatamente. Si nos hemos ido cada uno al colegio, se ha peleado conmigo, después se le ha olvidado. Yo sí sé que estábamos peleados pero a él ya se le ha olvidado o es de los que inmediatamente te pide perdón o...

P: Por la mañana, por lo menos, está...

C: No ya a esos niveles, porque a esos niveles no tuvimos ningún problema, pero hubo problemas... Vamos era un año en el que hubo problemas en el claustro y si Joaquín era de los que opinaba a... yo que no había opinado nada, yo tenía que opinar a. Y ahora, le retiraban el saludo a él y a mí me retiraban el saludo y cosas así...

P: Claro, porque ya lo agrupan a uno para todo.

C: Y una vez que yo opiné para una huelga, y Joaquín dijo que iba a la huelga y yo dije que no iba a la huelga se quedaron descuadrados, como diciendo: ¡esto no es posible!.

P: ¿No está la mujer del Presidente ese del Perú que quiere ella presentarse también para competir con el marido por la presidencia...? [risas de Coral].

C: Fueron muchas, fueron constantemente, una detrás de otra y allí a nivel de compañeros... Y yo decía que no, que yo tenía una personalidad y que no tenía nadie que quitármela ni... Joaquín tampoco. Él decía que si a mí me podía dañar en algo el que él opinara de una manera para que opinaran que yo también era de esa misma manera pues que no, que éramos personas distintas, con opiniones distintas y con personalidades distintas y que no podía ser. Por eso no estamos nunca en el mismo colegio.

P: Otra cosa: el tema de lecturas. Tú empleas mucho tiempo en el colegio, después todo el tema de la naturaleza y eso, pero cuando lees, ¿qué prefieres leer?

C: Ahí te vas a llevar un chasco conmigo.

P: ¿Por qué?

C: Porque yo leo muy poco. José una vez que se lo dije...: Es imposible que hayas sido tú el nº uno de promoción. Porque yo le dije que yo no leía, que prácticamente no había leído ningún libro; los que me obligaban a leer en la asignatura de literatura o en la de francés...

P: O sea, que no te gusta la literatura. Esta gente que está siempre con una novela...

C: No, no. Esa es mi hija la obsesiva del libro, pero yo no. Yo leía, y leía muchísimo, pero era solamente cuestiones que a mí me interesaban. Si yo estaba estudiando matemáticas, yo me buscaba muchos libros pero de matemáticas...

P: Estamos hablando...

C: De si yo leo o no leo; por eso te digo que te vas a llevar un chasco conmigo. Ahora, por ejemplo: a mí me gustan las plantas, pues lo que yo leo es de plantas.

P: Yo me imaginaba que mucho no podías leer porque dedicas mucho tiempo al colegio o le has dedicado todavía más intensivamente en los últimos cuatro años y sé que vais mucho al tema de la naturaleza y no sé qué; si vais al tema de la naturaleza no es... es andar, es...

C: No es tumbarse en la playa...

P: ...el vídeo, la foto...

C: Vamos, que si yo leo es con otro objetivo, porque me vaya a servir para otra cosa de mi

hobby, pero no como un fin en sí mismo: una novela no la leo.

P: Supongo que lo que lees más es lo relacionado con...

C: Fíjate lo que tengo ahí de plantas

P: ...las plantas, los animales de Europa, de España...

C: Eso es... y leer, ya te digo: los que me obligaban en literatura a leer por narices. Y los de francés, cuando di literatura francesa que me obligaron a leer varios de Molière y era... Para mí era un martirio leer. O sea, yo leía única y exclusivamente lo que tenía que estudiar pero leer, nada; y José me decía que era imposible: tú no has podido ser número uno de la promoción. Cuando yo únicamente leo es en verano pero cuando me desplazo en autobús o en coche. No puedo hacer otra cosa...

P: ¿No te mareas si lees?

C: No. Yo siempre estoy ocupada ¿No? Me pongo a ver la tele y yo no veo la tele. Estoy planchando o corrigiendo... Bueno, corrigiendo algo que se pueda, por ejemplo matemáticas o algo así más... Naturales no porque es imposible... o fregando, o sea...

P: Siempre como actividad añadida a algo.

C: Entonces, como yo siempre tengo que estar haciendo algo, por ejemplo si me voy a bañar o me voy a tomar el sol no puedo estar tomando el sol sin hacer nada, entonces sí puedo coger algún libro. Lo que pasa que estos días he estado cogiendo exámenes para corregir o para preparar; o bien porque quiero hacer el itinerario botánico; porque lo tengo hecho por todos los jardines de Deba y no tengo hecho el del colegio, tengo hecho el plano con los árboles que hay, pero no una breve...

P: ¿Y por qué no haces el de las macetas de la entrada donde he estado yo cuando has ido por tu madre...

C: Sí, cuando haga el del patio de recreo de exterior también lo haré de los jardines interiores.

P: No, si me refiero del de tu casa; con todas las macetas que hay ahí delante [risas].

C: ¡Ah! el de casa, me creí que era el de... Pues eso, cuando leo es cuando no puedo hacer otra cosa, es decir, la última posibilidad que me queda por hacer, entonces es cuando leo.

P: ¿Y José se quedó decepcionado de eso?

C: Sí. Se quedó... Pues es imposible... Aunque tú me digas... Pues mira, digo, yo no he leído nunca.

P: Porque a él sí le debe gustar leer, porque lo vi con un libro de Savater y eso ¿no?

C: Sí, él lee constantemente, pero yo no he leído nunca, no me ha gustado, no me ha llenado y yo me he buscado actividades más prácticas, más manuales...

P: Pero casi siempre tenemos la tentación de pensar que lo que a nosotros nos gusta es lo que le debe gustar a los demás.

C: Claro, entonces yo puedo decir: ¿Tú cómo puedes vivir sin estar paseándote por el campo?

P: Y él te dirá lo de Woody Allen, que el campo es un sitio horroroso donde hay bichos, donde no te puedes mover...

C: Pues yo qué sé. Este verano yo únicamente me he leído dos libros y además me los bebo.

P: ¿Y cuáles han sido?

C: Ha sido uno que llevaba mi hija que se lo leyó también...

P: De novela, ¿te refieres?

C: Sí. Rebelde. Vamos, era a nivel juvenil que no tenía otra cosa que leer y leí "Rebelde" y después leí "Bailando con lobos". En el viaje me llevé "Bailando con lobos" y a ésta no me llevé nada. Porque digo: no, leo folletos de lo que voy a ver. De lo que voy a ver me voy leyendo los folletos en vez de libros... Y, nada, me puse a leer "Rebelde" y lo leí en el día y cuando me puse a leer "Bailando con lobos" lo leí en dos días, o sea que cuando me pongo lo leo del tirón. Porque también soy de las que no puedo tener cosas empezadas, por eso me agobio cuando en la clase tengo tantas actividades empezadas y no las acabo. Entonces, por ejemplo, que si teníamos el mural de las hojas, que si teníamos el, yo qué sé, otra cosa del huerto... Entonces yo me agobiaba porque a mí me gusta empezar una cosa y acabarla. Entonces eso de estar metida en muchas cosas y... así a medias, no.

P: Tener flecos y eso, ¿no...?

C: Pues eso, me pongo a leer libros y digo: no; lo tengo que acabar. Pero eso tampoco es bueno porque si después voy a dejar las otras cosas...

P: Mira, para ir concluyendo. Son las diez menos veinte... Yo tengo aquí apuntados tres temas así que me interesaban. Uno es el de la Reforma, o sea en vuestro colegio lo de la reforma, ¿cómo se ha visto?

C: Lo de la reforma, lo que hemos visto, vamos, las veces que hemos hablado y demás...

P: O la visión tuya de lo que hayas visto o hablado.

C: Pues hemos llegado a la conclusión de que el maestro que... este tipo de reforma o cualquier tipo de reforma, el maestro que tiene en su mente el estar siempre reciclándose se está reformando constantemente, sea esta reforma o sea otra o sea... Y el maestro que no... Nada, pues le va a seguir resbalando porque va a usar el proyecto que le da una editorial, el libro de texto que le está dando también otra editorial y prácticamente de reforma nada. El que sí va con la reforma se está reformando constantemente y el que no...

P: Otra cosa que tenía yo apuntada. Hemos hablado esta mañana del rendimiento de los alumnos, las notas que sacaban y eso pero no hemos hablado de la idea que tú tienes de qué influencia tiene la escuela; ¿para qué le sirve a ellos la escuela o qué les enseña de verdad, aparte de que les enseñe...?.

C: Los contenidos.

P: ...lo más formal. Bueno, aquí tienes tú una cosa que yo he leído que dice, te lo digo porque a lo mejor no te acuerdas, hablando del curso tú dices: "creo que la lucha por la conservación de la naturaleza, aunque sea en su mínima representación, será algo de todos y de cada uno de ellos de ahora en adelante".

C: Sí. Es que para mí la cuestión medioambiental es uno de mis objetivos que me abarca. Yo creo que está permanentemente presente.

P: Sí, lo tengo apuntado aquí: lo de la naturaleza, la ecología y eso. Desde la experiencia tuya de los años, ¿qué crees que les queda a los alumnos de la escuela?

C: Yo creo que...

P: ¿O para qué les sirve la escuela? O dicho de otra manera, ¿tú crees que es muy relevante para el futuro de los niños o tú crees que hay otros factores que pesan más?

C: Yo creo que sí dejamos alguna huella en los niños. Que no es como el que dice que se acuerda del colegio o de los maestros desde un punto de vista negativo o que... mientras más pronto se vayan del colegio... La mayoría, tú has visto que vuelven, que los antiguos alumnos vuelven a visitarnos, aunque sean mayores y hayan pasado dos, tres y cuatro años, siguen volviendo a visitarnos, entonces yo creo que han dejando en el colegio a unos amigos. El profesorado nuestro, por lo menos José y yo que es con el que yo tengo más contacto, sí... y además son más mayorcitos cuando están por segunda etapa y ellos cuando vuelven, vuelven a ver a los profesores de segunda etapa.

P: Claro, con el que han tenido el último contacto, el que le ha lanzado a la FP o al BUP.

C: Por eso a Francisco, vuelven a verlo el curso ese que los llevó hasta octavo, otro curso no vienen a verlo y es por eso.

P: Se van olvidando, ¿no?

C: Sí, esos niños, yo creo que es que más que el profesor que les ha dado unos contenidos, unos conocimientos y demás, que los pueden adquirir en cualquier libro o se los puede dar cualquiera es por el hecho de que hayan dejado allí unos amigos, que nosotros en cualquier momento, ante un problema, ellos saben que pueden contar con nosotros, que también... actitudes frente a las cosas, el que sepa defender sus ideales, si alguna vez se tiene que callar se callará, pero que sepa luchar por sus derechos, por sus... que no se lo coman por sopa, que yo qué sé, que no sean unos borregos y unos sumisos.

P: ¿Tú estás hablando, en concreto, de lo que hacéis vosotros, del esfuerzo vuestro? Pero más en general, si tú tienes que pensar en la escuela en conjunto, pensar en el sistema educativo. ¿Qué piensas tú?

C: ¿Qué se deja al niño?.

P: Por ejemplo, yo veo que hay un planteamiento progresista en la cosa de la ecología y de transmitir eso al niño. Hay investigaciones que dicen que lo que hacemos en la escuela es adaptar a la gente para la sociedad, darle la rutina que después necesitan en la fabrica o en el puesto de trabajo, que sean puntuales, que obedezcan a una autoridad...

C: Y nosotros al contrario. Queremos que no sean... Pero claro, por supuesto lo que queremos es prepararlo para una sociedad pero también queremos que sean capaces de modificar, de cambiar esa sociedad. Nosotros no queremos que nuestro objetivo sea "borregar" al niño, adaptarlo a la sociedad que estamos viviendo. Si la sociedad es competitiva, nosotros le decimos a ellos, sabemos que la sociedad es competitiva pero que nos gustaría que no lo fuera.

P: ¿Como un mal menor?

C: Por eso también un año intentamos quitar las notas, pero al final hay que ponerlas porque hay que ponerle en el boletín el sobresaliente o el notable. Al final lo tienes que poner y por mucho que cuando llega un determinado curso y los compañeros y los padres te dicen si ha sacado un 7, un 8 o un 9. Al final lo tienes que poner. Yo creo que esas cosas sí van dejando huellas en los niños, esa forma de pensar. No ya el sistema educativo en general que el colegio Lope, el nuestro, va a dejar la huella a un niño, que no le va a dejar la misma huella a un niño.

P: Eso es lo que te he preguntado, que si tú piensas que la influencia de la escuela, si se trabaja es una cosa que tiene su huella ahí.

C: Claro. Por supuesto que sí. A lo mejor...

P: Hay maestros más escépticos que dicen que todo es de la familia, lo que la familia esto la escuela no...

C: Depende. Yo pienso que no, lo que pasa es que tú, de verdad, lo tienes que vivir, eso creértelo tú mismo. Si estás hablando de ecología, no solamente has de hacerlo cuando le estés dando el tema de naturales de ecología, sino que en cualquier mínimo detalle que estés viendo que ahí tienes que salir en la defensa del pájaro insectívoro o de no sé qué, pues tú tienes que salir. O darle importancia que si un niño te trae hoy un bichito, tú no puedes decirle: "niño, déjame, no quiero el bicho, déjame que no es hora", en el recreo me llevan a mí muchos bichos, sino que tienes que valorar ese interés que el niño ha demostrado en cualquier momento y no tanto parcelamiento; ahora voy a dar las normas de conducta, que le tiene que dejar la silla a la mujer cuando vas en el autobús... Yo creo que también el respeto a los demás, no sólo ya la cuestión ecológica, la naturaleza, sino en general, ellos tienen que verte que tú lo estás haciendo, que tú los respetas a ellos. Porque cómo le voy a dar una norma yo a ellos de que tienen que respetar a los mayores, ellos tienen que respetar al que tienen al lado... cuando están viendo que están siendo pisoteados por el mismo profesor, que no están respetando sus derechos. Yo pienso que sí se lo estamos haciendo nosotros y eso le tiene que dejar huella. Yo se lo digo a ellos: que cuando vayáis al Instituto no os van a dejar que digáis: pues eso no es así, ¿por qué saltáis así de esa manera? Porque a lo mejor hay allí algún profesor, alguno... que tenéis que dejar un tiempo nada más que para escuchar... y para ver cómo es cada uno. Que a lo mejor creéis que el Instituto de FP va a ser una continuación de esto y os vais a llevar un palo. Digo: "sed también inteligentes en ese aspecto, tenéis que ver..."

P: O sea, ¿tú quieres darles estrategias de adaptación y de supervivencia en la enseñanza secundaria? [risas]

C: Claro, ya estaréis... más adelante cuando ya os conozcan tendréis oportunidad de... Digo: que a lo mejor se pueden exigir las cosas, porque, claro cuando ellos ya te tienen a ti como amigo, te exigen las cosas a ti tan abiertamente ¿no? y nosotros los entendemos y, bueno. Pero puede llegar el momento, en un Instituto que te exija... Por ejemplo, llega la hora del recreo y tú sigues dándoles clase; normalmente, no me dicen nada, que tú muchas veces me lo has comentado, pero si supones que no, y como estamos acostumbrados... que no.

P: A mí eso en la Facultad me resultaría imposible, y yo lo comprendo; los maestros están muy cansados... y si [la clase] es de siete y media a nueve de la tarde y si es las nueve menos diez o menos trece minutos ya empiezan a mover carpetas y esto y lo otro.

C: Es que a Pepe [Coral se dirige a su marido, que presencia, en ese momento, la conversación] le extrañó que cuando yo sigo dando clases y es el recreo los niños no dicen nada de que es el recreo, de que hay que irse; o como sale en la TV: esto de que suena la campana y salen todos aunque esté el profesor en mitad de la palabra, pues no, ellos siguen. Pero, por ejemplo, me he acordado de ese detalle: te supones que hay un niño que está en el Instituto y le dice al profesor que es la hora y nosotros tenemos derecho al recreo. Si se lo dice de una manera impetuosa, pues no va a conseguir lo que sí es un derecho... Es conseguir, lo que tú dices, las estrategias...

P: Bueno, pues vamos a dejarlo [Fin de la cinta nº 2].

**ANEXO N.º 4: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON CORAL
SOBRE LA HISTORIA DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL.**

La historia de vida personal y profesional de Coral consta de tres entrevistas. A continuación, figura el texto completo de estas entrevistas (a excepción de algunas

supresiones, realizadas de común acuerdo con la entrevistada), que totalizan 252 minutos, es decir, cuatro horas y doce minutos. Todas las entrevistas fueron realizadas por la tarde. La primera, con una duración de 47 minutos, se celebró en casa de Coral el uno de junio de 1994, cuando el investigador llevaba casi cinco meses visitando el colegio. La continuación de las tareas de observación del aula y la realización de las entrevistas sobre el balance del curso escolar 1993-1994 demoró la continuación de las entrevistas sobre la historia de vida. Así, pues, la segunda entrevista duró dos horas y se llevó a cabo en casa de Coral el 30 de enero de 1995, ocho meses después de la primera. Al día siguiente, el 31 de enero de 1995, tuvo lugar la tercera y última entrevista en el Laboratorio del colegio (quizás la dependencia más tranquila del Puntal y un lugar muy querido por Coral), con una duración de 85 minutos. Estas dos últimas entrevistas se realizaron varias semanas después de concluido el trabajo de campo y después de haber transcurrido más de un año desde el inicio de la presencia del investigador en el campo. Para facilitar la lectura, se ha señalado en el texto el comienzo de cada entrevista, así como el momento en que acaba cada una de las caras de las diferentes cintas grabadas. Es preciso aclarar que las entrevistas grabadas fueron precedidas de conversaciones informales entre la entrevistada y el investigador, por lo cual los comienzos de las mismas pueden aludir a cuestiones previas no grabadas. De esta manera se pretendía garantizar un ambiente informal y confiado durante las grabaciones.

ENTREVISTA N° 1 (CINTA N° 1).
DURACIÓN: 47 MINUTOS.
LUGAR: CASA DE CORAL.
FECHA: 1-6-1994.
HORA: POR LA TARDE.

Pepe (investigador): Ya después te buscaré un seudónimo de...

Coral: ¡Ah!, no, lo otro que me dijiste y se lo dije a Joaquín, digo, si me pongo un seudónimo, me pongo uno... que a mí me vaya bien, con las plantas, digo, por ejemplo, algo como jacarandá, hiedra. Digo: ¿Te gusta más hiedra?... [risas]... alguna cosa de esas, alguna cosa relacionada con las plantas...

P: Una planta más corta..., que después hay que teclearlo muchas veces...

C: Hiedra es muy chico, ¿no?.

P: Bueno...

C: Tú pones lo que tú quieras.

P: Como te había dicho, vamos a empezar hablando de la experiencia tuya como escolar, aunque normalmente esto a veces se puede relacionar un poco con la profesión de los padres, y tú ya antes me habías comentado de tu padre, que no tenía trabajo y eso... de todas maneras, lo que tú veas que no quieres comentar, o bien sobre la marcha lo dejas de comentar, o bien después lo... o sea, que hay varios niveles en lo que es el anonimato, preservar la intimidad...

C: Sí, yo no tengo problemas de ningún tipo... Bueno, yo si me remonto, lo más que me pueda acordar como escolar... bueno, yo nací en Jerez de la Frontera... bueno, como te he dicho antes... yo viví allí en el barrio que se llama "El Chicle", le llamaban "El Chicle" porque tú te quedabas pegado allí del barro que había, porque aquello no estaba asfaltado ni tenía acera ni nada, que era un barrio de gitanos, claro. Entonces, yo vivía allí porque no, como te he dicho, mi padre no tenía trabajo, ¿no?... era mi madre la que... y... entonces pues nos mudamos, cuando yo tenía cinco años. Yo nací en Jerez, pero a los cinco años nos fuimos, pensando que, al venirse a Sevilla...

P: ¿Tú en qué año naciste, en el 56?.

C: Yo nací en el 55... entonces, pensando que al venirse a Sevilla iba a conseguir trabajo, pues nada, nos vinimos a Sevilla, pero tampoco... a los pocos meses, viendo que no conseguía, lo llamaron de... ¿cómo se llama?... en Osuna, y mi madre que es de Osuna, pues mejor todavía porque allí tenía familiares y demás. Lo llamaron para que allí tuviera un trabajillo, una chapuza, de esas de albañiles, porque era en lo único en que trabajaba, y entonces por eso yo he ido peregrinando en cuanto a colegios y demás, según donde le decían que tenía alguna cosa.

Entonces, lo que yo recuerdo, lo más antiguo que yo recuerdo es cuando yo tenía seis años o siete, y yo creo que lo recuerdo más porque tengo fotos de esa época, de cuando yo participaba en los teatros, y cosas así, y... el teatrillo que yo tenía, eso ya... unos cinco o seis añillos, y tenía... es que antes prácticamente no creo yo que hubiera...

P: ¿Tú esas fotos las tienes en álbum?.

C: Sí...

P: ¿Y las tienes cerca?.

C: A lo mejor las tengo aquí [localiza el álbum, y comenta algunas fotografías]... esto era en Jerez, ¿ves?... pues si esto fue al año de yo nacer, yo tendría un añillo, o algo de eso y... ¿ves?, este es el recuerdo que yo tengo, bueno, tengo pegada una nada más, aquí no se ve la fecha, en otro que tenía pegada...

P: Sí, sí, la fecha está ahí abajo...

C: Mira, ¿eh?, Osuna...

P: 19 de Diciembre de 1963, y ahí estás vestida de pastora, ¿no?...

C: Sí, en una... eso de Navidad, para hacer un teatrillo, porque desde chicas nos gustaba, yo qué sé, tanto a mi hermana como a mí, nos gustaba mucho meternos en todos los líos estos del teatro... bueno, pues, tú fíjate, que si yo nací en el 55, pues en el 63, pues entonces tenía más años, yo me creía que tenía...

P: Ocho, ahí tienes ocho, ¿no?...

C: Sí... bueno, pues esto es lo que yo recuerdo como más... más antiguo de mi edad escolar.

P: Antes de eso, ¿tu madre trabajaba fuera de casa, o estaba...?.

C: Mi madre, ya te digo, como mi padre no trabajaba, pues era ella la que... ella tenía una hermana que era monja de La Cruz, se ha muerto ya, y entonces, gracias a eso, a ese enlace, pues... llamaba a lo mejor señorito o algo, llamaban a las monjas, y le decían: "A ver si puedes venir a... yo qué sé"... mi madre es costurera, también... entonces, pues... a hacerle un vestido o hacerle, o simplemente a unos pantalones, cogerle el bajo o hacerle algo de limpieza, o lo que fuera... y entonces estuvimos en Osuna, pues dos o tres años, y... entonces, aquí, la maestra... ella me veía a mí muy desnutrida... [Coral se ríe]... y entonces la maestra se llamaba Pilar, es el único nombre de maestra que yo recuerdo, o sea que... [corte]... entonces, esta maestra... más o menos no tenía hijos, era solterona, con su madre, y me cogió a mí como si fuera su hija. Entonces, por eso te digo que es la única maestra que yo recuerdo... ella era la que me daba a mí de comer todos los días, y... no sé, vamos. Que ya, como nosotras éramos dos, y ella sabía el problema familiar que había en la casa, pues ella me... terminaba la clase, nos íbamos a comer, y luego otra vez por la tarde íbamos otra vez.

P: ...Que tenías un hermano o una hermana...

C: Yo tengo una hermana, que es un año mayor que yo... que es la madre de P., que está en 6º... mi sobrino P., ¿tú no lo conoces que está en 6º, en el cole?...

P: Lo conoceré de vista, pero no sé quién es...

C: ¡Vamos!, que somos nada más las dos hermanas...

P: ¿A qué se dedica ella?.

C: Ella no trabaja... ella tiene hecho también Corte y Confección, y cosas de... patronaje por ordenador, historias de esas de diseños y... pero, vamos, no lo usa, porque tampoco ella ha tenido necesidad de usarlo... y aunque ahora los ha pretendido usar sus títulos, no... cuando ella ha querido usarlos, ya no... no encuentra trabajo, porque ya, una mujer casada,

con niños y demás, ya no la quieren en ningún lado... Pues bueno, esa fue la época que yo recuerdo, porque es que además, antes no me acuerdo de nada... yo parece que empecé a vivir en esa época... yo antes de eso, lo que te he dicho de Jerez de la Frontera, pero poco... muy poco... bueno, eso no ni de escolar, pero vamos... ya que he visto esto, me acuerdo... porque mi madre... también toca el piano...

P: Te refieres a lo de la [Primera] Comuni3n, ¿te refieres?...

C: Sí... he visto ese... y me he acordado. Mi madre tenía la carrera de piano y entonces... porque ella... sí era de una familia con dinero, pero se murieron los padres, cuando ella era más chica. Entonces, a los tres hermanos los metieron en un colegio, en un colegio... a él de cura y a ellas de monjas, que la hermana no salió del convento, nunca más, se metió a monja, la que te he dicho... que es la que le buscaba a mi madre algunas cosillas, ¿no?, la que nos ponía una casa o un pisito o algo, para nosotros mientras irnos allí, y... lo que te decía es que, ella, que era... que tocaba el piano muy bien, mi madre, y... entonces desde chica me metió a mí por la cuesti3n esa de la música...

P: ... la afici3n a la música...

C: ... y el cante, pero el cante, el bel canto, vamos... y yo, con esta edad, cuando hice la Comuni3n, ya, yo le cantaba también, allí, a las niñas... fíjate tú, con seis, siete, ocho años, le cantaba yo las misas en latín, que mi madre está orgullosísima [se ríe]...

P: ¿Y después, esa afici3n la has seguido conservando...?.

C: Yo hice... cuando me vine aquí a Sevilla, hice 1º y 2º de Solfeo, y 1º de Piano, pero yo lo dejé... porque fue cuando... ya te llegaré cuando nos mudamos aquí a Sevilla, se cayó la casa... estábamos en una casa, de estas, apuntalada, y se cayó... entonces, nos tuvimos que mudar...

P: ¿En qué barrio?...

C: En la Alameda de Hércules... entonces... bueno, pues, después de esto, a mi madre le detectaron un tumor en el vientre... cuando estábamos aquí en Osuna, y entonces, nos metieron en un colegio internas... entonces, yo, del colegio interno, que era de las monjas estas...

P: ¿Eso con qué edad es, más o menos?.

C: Pues, yo creo que tiene que ser en el 64, ¿no?... todo lo más en el 64, sí. Entonces... nos metieron en Estepa, en el colegio de monjas, vamos en un colegio... que tenían las monjas... son Hermanas de la Cruz... Las Hermanas de la Cruz nos metieron a mi hermana y a mí allí, en el colegio internas, y...yo recuerdo allí también cosas, pero muy leves, más como la convivencia con las otras niñas que como escolar...

P: Sí, lo que queda más, ¿no?...

C: Por ejemplo, ya ves aquí que con esta edad pues lo que estábamos... mi madre... con esto de que nos mudábamos constantemente, porque, claro, yo no me acuerdo ya exactamente de si directamente vinimos a Sevilla, después a Jerez, después otra vez a Sevilla... o sea, a Osuna... mi madre ya me había a leer y a escribir y a mi hermana... yo no sé si tendré algún recuerdo por ahí...ella de los papelitos de propaganda que por detrás nos enseñaba ella a... a leer y a escribir... o sea, que cuando nosotras llegamos al colegio, nosotras sabíamos...

P: ... Que la incitación a la cultura y eso, todo venía por parte de tu madre...

C: Sí, ya te he dicho que mi madre tenía... tocaba el piano, ella... hombre, para su época, que las mujeres normalmente... pues entonces, además, como a ella se le murieron los padres cuando tenía ella no sé si son unos diez o doce años, o una cosa así, ella era muy joven... su hermano pues lo mismo, la hermana monja, que era mayor, y el hermano... era más joven que ella... sí, mi madre era la de en medio... total, que... pero hasta esa edad, se habían criado muy bien y habían estado estudiando y demás, y luego, claro, al quedarse en un colegio internos, también siguieron estudiando, que gracias a eso ellos siguieron estudiando... Bueno, pues la cuestión... después nos... estuvimos allí... en el colegio internas estaríamos un año y medio o una cosa así, pero que no me acuerdo yo de cosas del colegio, no me acuerdo... me acuerdo que me hartaba de barrer el patio del recreo...

P: ¿Y después de eso...?

C: Y después, pues... yo me vine a Sevilla ya. Entonces, después de la operación de mi madre, nos vinimos a Sevilla y... nos mudamos ahí... a la calle Santa Clara, en la Alameda de Hércules, y estuvimos ahí, pues...¿cuántos años?... pues hasta que yo tuve... ¿cuántos años puede ser?... hasta los doce años, o... no once, sí, once, sí, porque ya con doce vivía en el Polígono... entonces, a los meses de estar viviendo allí, bueno, yo iba al colegio Padre Manjón, en Sevilla... porque allí estaba...

P: Ese es uno que hay cerca de la calle S. Luis, ¿no?...

C: Eso es... San Marcos, y por allí...entonces, nos cogía un poquillo lejos desde allí, pero es que había una tía segunda o no sé qué de mi padre... que se llaman como mi hermana, Ana y Carmen, y son maestras las dos, bueno, eran maestras, ya han muerto las dos. Entonces, claro, cuando nos vinimos aquí a vivir y... mi padre decía: "Pues yo tengo dos tías que...son maestras...", ya nos pusimos en contacto con ellas y nos fuimos al colegio ese... en el colegio ese había comedor, y toda la historia, entonces como necesitábamos la comida, era una forma... allí nos quedábamos. Entonces, allí, yo hice, cuando yo entré en ese colegio, entré en 5º de Primaria, o como se llamara aquello en aquella época... ¿Primaria se llamaba...?

P: 5º no había, ¿no?...

C: Sí, había hasta 8º...

P: ¡Ah!, que tú estás hablando ya de la E.G.B.

C: Pero no se llamaba E.G.B.

P: Es que antes del año 70, lo que hay es cuatro cursos de Primaria y después el Bachillerato Elemental, de cuatro años, y...

C: Pero no, el que no estudiaba, seguía en el colegio...

P ¡Ah!, ya, ya...

C: Bueno, es que no sabía ni que se estudiaba, o sea que... yo me parecía como que los médicos salían por arte de... es que no me lo planteaba... que si salían por arte de magia, un médico o un abogado o yo qué sé... que si su padre era médico, pues... el hijo era médico. O sea, yo no me planteaba que para eso, para llegar a hacer esas cosas, tenía que estudiar. Entonces, yo había sido siempre una niña muy lista, no sé, a mí lo que me gustaba... ni yo salía ni nada, ni teníamos amigos, porque cambiábamos tanto de casa... que tampoco teníamos muchas amistades...

P: No te daba tiempo a hacer una pandilla, ¿no?...

C: ... Entonces, tanto mi hermana como yo éramos niñas muy estudiosas, muy aplicaditas, con muchos sobresalientes y... historias, ¿no?... entonces, pues, la verdad, entramos en el colegio y era... era 5º de... no sé... no me acuerdo cómo se llamaba, pero vamos... entonces, yo estuve en 5º, nada, tres meses, cuando vieron que tenía... mi nivel era más alto, pues me pasaron a 8º, y estuve cuatro años en 8º...

P: ¿Qué pasa, que en un año...?

C: Claro, como me pasaron de 5º... por edad tenía que estar en 5º...

P: Ah, que estabas allí esperando la edad reglamentaria...

C: Por la edad, tenía que estar en 5º, pero a los tres meses, pues viendo que el nivel que teníamos era muy alto, pues nos pasaron a mi hermana y a mí a 8º... mi hermana tenía que estar en 6º y yo en 5º. Y nos pasaron a 8º. Te lo digo por lo que yo estudié... la casualidad, si no... yo no estudio, vamos, eso no... entonces, cuando era el cuarto año que estábamos haciendo 8º, pues mi tía, que era justo la maestra de 8º, que nos dio tres, cuatro años seguidos lo mismo, pues nos dice, el último año nos dice: "Mira, como ya estos libros os los sabéis de memoria, que eran la Enciclopedia Alvarez esa, y el Hijos de Santiago Rodríguez", porque nosotras teníamos los dos... total, que después de tantos años dando lo mismo, dice ella: "mira, pues yo tengo los libros, que me los han regalado, de 1º de Bachiller". A nosotras, eso nos sonó a chino, vamos. Y entonces, es una pena, que nos veía que podíamos aprobar y demás, dice, es una pena, entonces, que sigáis estudiando lo mismo, aunque no vayáis a estudiar, pero aquí en 8º vais a estudiar otros libros distintos, y

nos trajo ella, a mi hermana y a mí, todos los libros de 1º de Bachiller... sin pensar nosotras que íbamos a estudiar, ni nada, sino que ya, como estábamos aburridas de estudiar lo mismo, pues nos puso esos libros. Y mi tía, que sabía algo de francés, pues también nos enseñó algo de francés. Y entonces, al final de curso, nos dijo, "mira, vamos a hacer una cosa, os voy a matricular a ti y a tu hermana en el ingreso de Bachiller, y si aprobáis, también os matriculo por libre en 1º de Bachiller". Total, que nos matriculó...

P: Tú, en ese momento tienes trece o catorce años, ¿no?.

C: Yo tengo... en primero se estudiaba con... yo tengo dos años de retraso, no porque haya repetido nunca, sino porque...[corte]...entonces, la cuestión fue esa, nos examinamos por libre, claro, sacamos unos pedazos de notas, porque... [se ríe], después de estar tantos años lo que se tendría que... claro... aprobamos, nos examinamos por libre también de 1º, unas notazas también exageradas y... tanto mi hermana como yo, y ya nos dijo ella que... o sea, que todo gracias a mi tía, ¡eh! que yo... eso es que no se me había ocurrido, porque el ambiente en mi casa no era... ni mi madre tampoco... mi madre era, mi madre sí quería que estudiáramos, pero... que estudiáramos el libro que tú tenías entre manos, pero no, decir, pues tú vas a estudiar una carrera, ni vas a...no nos había hablado en casa jamás de que existía la Universidad ni que existía el Instituto, yo no sabía que existían esos edificios ni esa... y ya éramos más mayores, vamos, que con esa edad podíamos haber ya... nos examinamos por libre, bueno también hicimos un examen de beca, todo aquello, tú te acuerdas que para sacar beca, te tenías que examinar... eso era un dinero... una miseria, pero por lo menos, para los libros...

P: Sí, era una ayuda, y en vuestro caso, importante.

C: Bastante importante. Y entonces, ya 2º, pues me matriculé en el Instituto Velázquez... Vivíamos... ¡Ah!, todo esto, en mi calle, uno de los cursos, del curso último, de 8º ese que te digo, con toda la historia esta, se cae la casa. Fue cuando vivíamos allí en la Alameda, y entonces nos meten en un refugio, porque antes como se caían tantas casas... pues nos metieron en un refugio, que era el refugio Luca de Tena, ¿tú sabes dónde está eso?...

P: No...

C: Eso está donde estaba el Puente Tamarguillo, el Puente Tamarguillo, digo yo, el Puente de la Enramadilla, donde ponían la Feria... justo donde ponían la Feria... porque yo me llevé en ese refugio por lo menos tres o cuatro años, tres años por lo menos... entonces...

P: Eso dependería del Ayuntamiento, o algo de eso...

C: Sí, había uno en la Puerta Osario, otro por Heliópolis, y otro ahí. Luego antes había mucha gente que estaba en esas condiciones...entonces nos metieron en una habitación, una habitación muchos más chica que esto [se refiere al salón de su casa], una cosita así, o sea, eso era de unos almacenes... ¿tú conocías la Feria cuando se hacía allí en el Prado?, donde estaba la calle del Infierno, justo.

P: En el Prado, sí, pero no me acuerdo bien...

C: Bueno, la calle del Infierno cogía... era así alargada, pues toda la parte de la izquierda eran unos almacenes muy antiguos, muy grandes, que antes era una fábrica de algo, y entonces lo cedieron al Ayuntamiento como refugio y estuvimos allí, en eso, en una habitación... una habitación que la pared no llegaba hasta arriba, o sea que... la gente desde la calle... que allí hicimos muchas amistades, yo fue donde me lo pasé, pero pipa, porque allí como... era... en plan pabellón de cárcel, vamos, una habitación, otra habitación, otra habitación, todo lo habían hecho unas paredes... claro, habían hecho una pared, o sea, todo lo que era un pasillo enorme, habían hecho un tabique y separaciones, pensando a lo mejor que tú estarías allí nada más que quince días, veinte días, bueno, allí pasaban los meses, los meses, y estaríamos un año y pico o algo así, y digo que nos lo pasábamos pipa porque, claro, de haber estado muy metida en mi casa, sin salir con nadie ni conocer a nadie, allí, niños por todos lados, porque esas familias eran siempre numerosísimas, pues nosotros nos lo pasábamos allí, y lo que te decía, yo me acuerdo que no tenía, que la pared no llegaba hasta arriba, porque empezábamos a marinear y nos asomábamos por arriba y veíamos a las familias lo que nos daba la gana, vamos. Lo que pasa que tampoco tenían nada que robar, unos a otros, porque... la gente siempre... no tenían nada. Yo me acuerdo que entonces, ese año, estaba yo ya en el Instituto y estaba yo en el refugio. Estaba yo haciendo 2º, y estaba yo en el refugio, que me acuerdo que me ponía a estudiar allí, con una barrita de bolígrafo, porque en vez de tener el bolígrafo Bic entero, pues yo no tenía la funda... yo me acuerdo de eso porque tenía una zanja aquí... que me duró luego años... una zanja aquí, yo nada más tenía... la barrita esa del boli... vamos, años, eso es una exageración, pero que el bolígrafo eso, no sé cómo llegó a mis manos, y me hacía una zanja nada más de escribir allí por la noche... tu fíjate lo que era estudiar en un refugio, en una habitación, los cuatro de nuestra familia en una habitación, escuchando al de al lado, porque no tenías pared que te separara...

P: Sí, que no había ninguna intimidad de ningún tipo...

C: Ninguna intimidad, vamos, como que están los refugiados estos, pues sí... vamos, un refugio, lo que se llama un refugio. Y escuchando el griterío del de la izquierda y del de la derecha. Y ahí tú estudiabas, yo me ponía una vela... con mis apuntes, y allí estudiaba yo y hacía mis historias, vamos. Tanto mi hermana como yo.

P: ¿Y qué impresión te ha quedado de esa época de...?

C: Yo no sé, pero vamos, yo creo que aquello me habrá hecho a mí... yo no sé si es que yo viva las cosas, les saque más jugo a cualquier cosa que yo tenga, que tenga valor, vamos, que le doy más valor a cada...

P: El haber visto las carencias esas, ¿no?

C: Claro. Aquellos refugios, después, lo que hacían es que nos daban pisos de estos de protección oficial, que fue cuando nos pasamos al Polígono de San Pablo. Pero vamos, que

el tema este... luego, en el Instituto, nosotras éramos las hermanas A. [abreviatura del apellido]... es que yo... allí en el Instituto no era sola, éramos las hermanas A... éramos muy conocidas porque... niñas muy buenas, niñas de nota, lo que te he dicho antes, muy aplicadas y demás, lo que pasa es que mi hermana dejó de estudiar en 4º de Bachiller... se echó novio y... [se ríe]... ya dejó de... ya estábamos viviendo en el Polígono de San Pablo y ella dejó de estudiar y yo seguí... que yo conocí a Joaquín, pues... yo salí con Joaquín, bueno, pues fíjate, eso que yo te he dicho tiene que ser mucho más atrás, porque ahora... yo es que los años no los he puesto en pie...

P: Verás, el desfase que hay ahí es el siguiente; tú dices que había una numeración como hasta 8º, y que hiciste como los años correspondientes a estar hasta 8º, pero si empieza uno con seis años...

C: Pero yo me tenía que haber ido al Instituto desde 5º, pero yo seguí allí. Pero es que yo pasaba cursos, que a lo mejor me metieron en 5º, estuve dos o tres meses, y a lo mejor yo tenía que estar en 3º. En aquella época, tampoco estaba muy... la edad daba...no daban tanta importancia a la edad... Lo que pasa es que no me salen a mí las cuentas de años en cuanto que yo salí con Joaquín cuando tenía doce.

P: ¿Con doce?.

C: Sí, yo nada más he salido con Joaquín, entonces si yo salí con Joaquín con los doce... Verás, estas fotos... por eso te digo, es que no sé yo, no pongo yo en pie la cuestión de fechas... mira, esto es del 69, y esto es dedicado [se detiene y titubea un poco] "a la niña más bonita del mundo, que es la niña chiquita que yo quiero".

P: ¡Qué barbaridad!, ya las poesías... [reímos los dos]... y allí ya tienes tú trece años o por ahí.

C: Es del 69, en septiembre del 69, sí, en este sí tengo yo catorce. Pero yo salí con él desde los doce, en el 67. Pero vamos, no tengo fotos aquí del 67.

P: ¡Qué precocidad!, ¿no?.

C: ¡Ummmm!, porque fíjate tú que esto es el 63. Bueno, pues lo de los años lo pensaría yo más claramente, porque yo no me...

P: Vamos a ver un poco la experiencia ya una vez que estás, a partir de 2º de Bachillerato, en el Velázquez, ¿no?...

C: En el Instituto Velázquez, fue donde, donde me fui yo... Mira [alude a unas fotografías, mostrándolas al investigador], estas son cosas... viajes que nos organizábamos nosotras solas... que yo vivía ya en el Polígono de San Pablo, bueno, 2º lo hice estando en lo que te he dicho, pero ya después estaba, vivía en el Polígono de San Pablo e iba andando para allá... íbamos ya haciendo deporte, por lo que ahora es la Estación de Santa Justa, que cruzaba por allí... [se ríe]... ese camino lo... lo hacíamos nosotras ya... bueno, pues... ¿qué

más?... eso que te estaba diciendo antes, que allí en el Instituto, pues éramos las hermanas, ¿no?, entonces, no sé, la verdad es que nosotras nos llevábamos bastante bien con los profesores y con... en cuanto a llevarnos... y con los alumnos... a lo mejor, el que yo tuviera... fíjate, si yo tenía dos años más, mi hermana tenía tres años más, o por lo menos año y medio yo, y mi hermana dos años y medio más que la edad normal de la clase [corte]... ¡qué bien un aparatillo [se refiere a la grabadora] de estos, eh!... yo no lo he usado nunca... cuando yo he mandado a los niños a hacer entrevistas y demás, a los pobres míos, eso de... [ininteligible]... coger rápido las encuestas y...

P: ... Esto después les acostumbra, por ejemplo, a recoger la información, a escucharla y transcribir a lo mejor lo que sea interesante, ¿no?, y lo que no, pues despreciar el material que vean que no es interesante... bueno, y la experiencia escolar esa en el Instituto, ¿cómo es... qué recuerdos tienes de... esa época, o ya no te acuerdas?

C: Yo me acuerdo de muy pocas cosas, yo me acuerdo, por ejemplo, de algunos profesores en concreto, de algunos alumnos...

P: Sí, esto es lo normal, el ambiente entre compañeros, y por otra parte los profesores y lo que se aprende, eso es un poco las cosas... como básicas...

C: Entonces, por ejemplo, mis... mis compañeras, que fueron compañeras desde el principio hasta llegar a C.O.U., porque fuimos eligiendo las asignaturas y demás, pues son estas que están aquí conmigo en la foto y demás, ¿no?... que... aparentemente, lo que pasa es que yo soy muy bajita, y esta gente eran muy altas, entonces, esto fue... yo no sé en qué curso andaríamos, pero nos cogimos los bártulos y nos fuimos a Cádiz cuatro o cinco compañeras... y... esto lo mismo, nos organizábamos salidas al campo... fíjate, en el 72, pues... no sé, ¿cuántos años tenía yo entonces?, tú calculas más rápido que yo...

P: Tú, diecisiete ahí... o dieciséis, sí.

C: Pues... a compañeras que recuerdo de estas, que nosotras hacíamos fiestas en la casa de una, ésta [señala a una de las amigas en la fotografía], que eran una gente que tenía bastante dinero, pues, esta organizaba siempre en su casa, a lo mejor, pues una fiestecilla de discoteca o algo, íbamos todos los amigos de ella, a lo mejor de la clase, pero los que yo recuerdo únicamente eran estos, yo no sé si lo mismo es porque los vuelvo a ver en la foto o qué, pero, no, me acuerdo de los nombres y... si nos vemos, son las únicas que yo recuerdo...

P: Y de los...

C: De los profesores, por ejemplos. Bueno, yo siempre he sido la delegada del curso, también... a mí siempre me han elegido delegada del curso... por eso te decía yo también, no sé si es porque me veían más responsable o algo, porque tenía más edad que ellos... o por las notas, o en qué se fijaban... porque yo me acuerdo que eso... es lo mismo que hacemos ahora, una votación, y... éramos las únicas que se relacionaban con los profesores, con jefe de estudios, tutor y demás...

P: ¿Ahí estabais ya niños y niñas juntos?.

C: No, no, no, ¡qué va!... yo hasta Magisterio no he estado junto...

P: Pero en Magisterio, sí has estado...

C: Sí, en Magisterio ya sí. Pero, vamos, ni C.O.U. siquiera... yo creo que hasta casi incluso... es que no me acuerdo si era 3º o 4º o 5º cuando ya metieron la jornada esa en los Institutos de mañana, o sea digo, cuando nos quitaron los sábados... o sea que... ¿tú eras más joven que yo?...

P: Yo tengo 36 años desde hace tres días.

C: ¡Ah!, ¿sí?, mira, felicidades con retraso [se ríe]... Claro, yo tengo 38.

P: En esa época, ¿te gustaban ya más las Matemáticas, las Ciencias Naturales...?

C: Yo he estado siempre definida por Matemáticas, desde chica, chica, chica, desde que yo entré en el Instituto, bueno, ya desde chica en el colegio, no que fuera a estudiar...

P: No has hablado de los álbumes, que eso es anterior, ¿no?... los álbumes de Ciencias Naturales...

C: ¡Ah, es verdad, es verdad!.

P: Eso es de más pequeña, ¿no?.

C: Eso fue de muy chica, claro, si yo tengo algunos que eran...

P: Pero tú tienes 26 álbumes.

C: Sí, pero no todos son... de tan chica, de que tuviera once o doce años... porque, en el Instituto, la gente que tenía muchos repetidos, me regalaban, o si lo tenían ya muchas veces, pues me daban estampitas y demás, porque... además, yo me iba andando desde el Polígono hasta el Instituto, y me ahorraba el dinero... y luego, yo creo recordar que casi todo me lo gastaba en estampitas.

P: Sí, eso me lo dijiste una vez en 6º... [fin de la CARA A de la CINTA N° 1].

P: O sea, ya la preferencia por las Matemáticas, las Ciencias Naturales, y eso, temprana...

C: Desde chica, yo creo que también el hecho de coleccionar y tener algo mío, más que a

lo mejor... la obsesión por coleccionar, porque yo no lo coleccionaba todo... que no es que lo coleccionara...

P: O sea, por tener algo tuyo, como un contrapunto a la experiencia esa de carencias económicas...

C: Y yo no tenía tampoco libros en mi casa... y entonces ya, las niñas, en el Instituto, yo recuerdo, claro, que libros de consulta y eso, tenían, y me tenía que ir a... la biblioteca...

P: ¿Tú no tenías la Larousse, o la Espasa, o lo que sea...?

C: Yo no tenía nada. Entonces, yo recuerdo, eso, de los álbumes, me acuerdo que uno que tengo, de Historia... con la profesora de Arte, en 6º, teníamos arte, ¿no?, y cambiábamos nosotros las estampitas, que fue de las profesoras que más las recordamos nosotros en cuanto nos sacaba a nosotros... es la única que nos sacaba de excursión... nos llevaba a lo mejor a ver el Archivo de Indias, y tal, pero... estábamos locas de contentas con esa mujer porque... era muy mayor [corte]... Y lo de que me gustaran más las Matemáticas, pues a lo mejor era desde el Instituto... pero desde el Instituto, me cayeron todos los profesores más malos de Matemáticas que había, estos que tú dices... que te asustan antes de entrar...

P: ¿Y no te desanimabas?... que muchas gente parece incluso que las carreras que hace y eso, a veces están influidas por cosas así banales, como es un profesor o una profesora que han tenido...

C: Sí, si, eso es lo que yo me digo, si yo me hubiera... vamos, me hubieran afectado los profesores de Matemáticas que yo he tenido... ese que te he enseñado, pero eso era ya C.O.U., Matemáticas Especiales, yo ya ahí lo tenía muy claro, ¿no?... lo que pasa es que yo tenía muy claro que yo quería estudiar Exactas... yo siempre había dicho Exactas... lo que pasa es que, luego, pues... cuando yo estaba en C.O.U., Joaquín estaba ya en 1º de Magisterio, y Joaquín se enteró que haciendo... lo del acceso directo... y entonces eso ya a mí me abrió... bueno, pues hago por Matemáticas, por Ciencias, porque dentro de Magisterio, después, tú elegías, o Biología, la parte de Biología, o la parte de Matemáticas, y elegí la parte de Matemáticas. Entonces, pues... todas estas niñas [las de la fotografía], por ejemplo, que yo era muy amiga de ellas... yo siempre he tenido en el Instituto una amiga íntima y en Magisterio una amiga íntima, ¿no?, o sea, aparte ya de estas amigas que eran muy amigas, que no está concretamente aquí, no sé si... y... es que... serán esas carencias que te he dicho, será que a mí me ha ido... no sé si habrá alguna foto por aquí... cuando estábamos en el Instituto era mi amiga Margarita, y Margarita... mira, esta es una de las excursiones que nos llevaba la profesora de Arte, ¿sabes?, que nos llevó a Cádiz...

P: Pero ella [la profesora] no aparece aquí, ¿no?...

C: No, no, no, porque esta es una lectora de francés, que teníamos en ese momento y... ésta soy yo [se ríe], la de en medio... pues ésta es la única que nos llevaba... y lo que te decía de esta amiga, esto es Joaquín haciendo prácticas, en el colegio, en San Pablo...

P: Sí, con un pedazo de raíz cuadrada ahí detrás, que impone... porque tiene siete números [risas de los dos]...

C: Pues, lo que te decía de mi amiga Margarita era que... porque tú me has preguntado que si lo de la enseñanza... que desde chica tenía eso, en el Instituto tuve a esa amiga Margari...

P: ¿Y eras como la tutora de ella, o algo así?.

C: Eso. Yo era la que... la madre era viuda y vivía en Pío XII... muy lejos de donde yo vivía, porque yo vivía en el Polígono, o sea que éramos extremos, lo que pasa es que en Sevilla nada más había dos Institutos, o era el Murillo, o era el Velázquez... claro, en esa época... entonces, claro, pues toda la zona esa cogía... íbamos al Velázquez y... lo que te decía, que yo me iba con ella a su casa y prácticamente vivía allí... porque en mi casa, ya te digo, mi madre siempre buscando algo donde trabajar, mi padre... no trabajaba... y además le gustaba la bebida cantidad, entonces... a veces venía con ganas de... y yo no podía estudiar, porque el pisito que teníamos allí era muy chico, entonces estaban allí...

P: Sí, era una salida del ambiente ese...

C: Entonces, mi hermana dejó de estudiar en 4º, y entonces fue cuando yo cogí una amistad... porque antes tampoco quería dejar a mi hermana... mi hermana, ya, cuando estaba en 4º, se había echado novio, y ella ya los estudios empezó a... de los sobresalientes que tenía, empezó así a aprobar... raspadillo, y ya lo dejó... vamos, terminó 4º por terminarlo, pero... le costó, y entonces ya cogí mucha amistad en 4º con esa niña, y yo ya en 5º prácticamente vivía allí en su casa... todos los días estaba allí, hombre, venía a casa, ¿no?, al Polígono, pero allí comía, allí dormía... y lo que hacía es que la ayudaba, porque su madre decía: "Yo no sé esta hija mía, si no te hubiera tenido a su lado, cómo iba a aprobar, porque gracias a ti, las Matemáticas, y la Física y la Química...", porque nosotras cogíamos... todas las optativas, Matemáticas, Física y Química... todas las optativas eran así, entonces eran bastante fuertes, y... esta niña, eso... o sea, que... y yo, es que a mí me gustaba, porque cuando yo se lo explicaba a ella, lo llegaba a entender mucho mejor, entonces constantemente... no sólo ya en Matemáticas, ¡eh!, sino en cualquier otra asignatura... a lo mejor yo estudiaba algo de historia, y mientras se lo explicaba a ella, yo es cuando yo ya asimilaba del todo.

P: Eso se lo digo yo a los alumnos alguna vez; digo yo ya esto lo voy entendiendo... [se ríe Coral]...

C: Pues con esta chavala, y luego cuando estuve en Magisterio, pues tuve a otra que se llama Loly, y esa era más torpe, esa ya me costó... las Matemáticas le costaban, era... yo ya se las desmenuzaba... bueno yo daba clases particulares también y demás. Ya durante Magisterio, yo di clases particulares, para sacar yo algunas perrillas, pero... antes, no, en el Instituto, no.

P: O sea, que ya en el Instituto, tú te sentías una estudiante como competente, que eras capaz de sacar adelante...

C: Claro, en el Instituto ya... mi libro de notas te lo enseñaré algún día... y las notas de Magisterio...

P: ¿Qué pasa, que todo está lleno de sobresalientes? [corte].

C: Pues, en el Instituto, yo me llevaba muy bien con los profes, y la verdad es que me llevaba bastante bien con los compañeros, porque... digo yo, que no sería la típica empollona esa... pero vamos, a lo mejor, como te lo digo yo... vas a decir que...que no, pero... que a mí, todo el mundo que me había preguntado por una explicación, o por dejarle apuntes, o por eso, se lo ofrecía, vamos... que no había, en ese aspecto... y eso, me volvían a elegir todos los años, desde 2º que entré, hasta C.O.U., era delegada de curso, siempre, todos los años... digo: lo de Alba, es... [se ríe]..., me veo...[Alba es la delegada de la tutoría de 7º a cargo de Coral, curso 93-94] reflejada en ella... y Alba tampoco se lleva mal con los niños... ¿tú ves a Alba que se lleve mal con los niños?.

P: No, no, no.

C: Lo mismo que Maite [la hija de Coral, estudiante de B.U.P.]. Maite, cuando tienen exámenes, empiezan a llamar por teléfono, para preguntarle por teléfono los problemas, para que le explique, o vienen aquí, o se llevan los apuntes, se los fotocopian y los devuelven inmediatamente...por eso dice ella: "a mí que no me llamen empollona, porque... yo es que estudio, pero yo ayudo a todos los compañeros que me piden...".

P: Es que eso tiene la connotación un poco negativa, de la persona individualista, que va a lo suyo, que no es solidaria con los demás, que no le importan otras cosas, aparte del estudio.

C: También, los niños que son muy empollones, no suelen tener pareja, de muy jóvenes, y como yo salí con Joaquín desde los doce años, bueno, en plan, a lo mejor... era una pandilla, una pandilla que tú sabes que se emparejaban, y lo mismo a los dos días estábamos otra vez... y seguíamos dos o tres meses como si amigos, pero todos juntos, y después otra vez se vuelve a... o sea, que así fue nuestra historia, hasta que ya fuimos mayorcitos, pero... vamos que yo no tenía problemas con mis compañeros, ninguno, yo no recuerdo,... al revés, vamos, eso que te decía... no sé si por tener pareja, ya también las que eran un poquillo más ligoncillas, te podían considerar del grupo, porque tú también ya habías ligado. Las inteligentes, porque eran inteligentes, y las que les gustaba mucho la movida de salir de excursión y demás... en mi casa no me habían puesto nunca, jamás, ninguna pega porque yo volviera tarde, porque fuera de excursión, pero con Joaquín o...

P: Sí, que no estabas muy controlada...

C: Nada, nosotros decíamos que nos íbamos a Cádiz, nos íbamos seis o siete niñas a Cádiz, porque éramos niñas, vamos... que con esas edades, tampoco te dejan, así por las buenas, irte cinco o seis niñas a Cádiz, vamos... que me acuerdo... nosotras llegamos sin hotel ni nada, que estuvimos con las maletas allí, con un macuto, pero preguntando dónde había un

hotel para alojarnos, ¿no?...

P: Y ahí empezaron los viajes y las excursiones, hasta el día de hoy, ¿no? [reímos los dos].

C: También esta gente eran muy buena gente, vamos, que tampoco he dado nunca con malos compañeros, que tú digas, pues mira, te puedes torcer un poquillo en... porque a lo mejor en el ambiente que yo tenía de carencias y demás, de la gente que nos rodeaba... primero, donde vivíamos en Jerez, ya te he dicho que era un barrio de gitanos y demás, y... vamos, no es por los gitanos... lo que pasa es que nuestros amigos eran todos así... y... ya no sé lo que te iba a decir...

P: Sí, de que el ambiente...

C: Eso, que a lo mejor, tú sabes, que te dice, es que si estás en un ambiente, pero a lo mejor mi madre siempre ha velado por...que no saliéramos, que no...

P: Sí, quizá por apartarte un poco, o por fomentar las relaciones con personas de otro ambiente.

C: Pues, ella, mi madre, siempre que si nos contaba cuentos, que si desde muy chicas nos rellenaba... nos ponía cosas para nosotras rellenarlas de colores... yo digo: las mismas fichas que a lo mejor hacen los profesores de Preescolar, me las hacía mi madre, porque las hemos tenido guardadas... yo no sé si quedará alguna... pero hasta hace poco, mi madre me traía las cajas con los papelitos y los recuerdos... poniendo la fecha de... esto lo hiciste tú cuando tenías cuatro añitos, esto lo hiciste tú... y me enseña cosas... o sea que la labor esa la hizo mi madre desde muy chica y... nada, lo del profesorado, yo nunca he tenido problema, además me he llevado muy bien con ellos, porque... no sé, tú sabes, sacas buenas notas, o si le estudias y demás, la verdad, y que luego también, fuera aparte... pues, nunca he tenido problemas... incluso como delegada, a lo mejor teníamos enfrentamientos con los profesores, pero, pero por tonterías, que a lo mejor para nosotros no eran tontería, que nos poníamos en huelga, porque nos obligaban a llevar un lacito puesto... un lazo, era un uniforme, el Instituto Velázquez tenía uniforme entonces, y... era una camisa blanca, parte del uniforme gris, la camisa blanca y un lazo azul, y tú no sabes lo que nos costó... a nosotros, pero ponernos de huelga y todo, para conseguir que nos dejaran entrar sin el lazo, porque tú llegabas allí sin el lazo, y te echaban a tu casa... no te dejaban entrar al Instituto... me acuerdo que eran tonterías, pero en aquella época... el conseguir las niñas reunirnos y ponernos en contra del profesorado para conseguir que no nos pusieran... que el lacito fuera una cosa... voluntaria, y que... nos reunían allí a todos los delegados, unas polémicas... lo que nosotros queríamos conseguir, que no era nada, así de mejoras ni... sino simplemente una tontería, como era lo del... pero vamos, cuando a lo mejor se... había que decirle algo al profesor... de protestar, o cambiar una fecha de examen y demás, pues confiaban en que conmigo, como era la estudiosa, pues... me iban a respetar la opinión, o me iban a... ya en 5º es cuando se elegía Ciencias o Letras, yo me fui para Ciencias, y después en C.O.U., todas las optativas fueron Matemáticas, Física y Química, y desde el principio, lo que yo te he dicho, yo iba a estudiar Exactas, pero... cuando Joaquín me dijo eso... pues ya me fui a Magisterio.

P: Y Magisterio tú lo empezarías en el 74, o por ahí...

C: Yo hago los cálculos sabiendo cuando nació Maite [se ríe]... Nació en el 78, que fue... el primer año que yo trabajé fue el 77-78, luego terminé en el 77...

P: Sí, del 74 al 77, tres años. Y Joaquín ya llevaba un año de adelanto, ¿no?

C: Porque Joaquín iba por su edad, lo que pasa es que... Joaquín iba por su edad, pero en 4º... tú te acuerdas que entonces había Reválida... y entonces en 4º, el de Latín... Joaquín era muy bromista, aparte de un niño muy estudioso también, pero era muy bromista... y entonces eran los curas los que daban a los niños... el latín... y entonces el cura este... lo vio el cura haciendo una tontería, vamos, enredándose con uno, y le dijo: "Sálgase usted al pasillo, y sepa que tiene en junio y en septiembre la asignatura suspendida..." [ininteligible]... y nada en junio y en septiembre, y claro, en junio y en septiembre... y tuvo que repetir, una vez en su vida, porque luego fue del acceso directo también, vamos, que no es... repitió una vez en su vida, nada... que por culpa del Latín... claro, no podía pasar a 5º porque tenía que examinarse de Reválida...

P: ¿Y ese cura por dónde anda...?

C: [se ríe]... ese cura... y por eso por lo que Joaquín ya tenía nada más un año de diferencia conmigo... él iba un año adelantado, en vez de dos... [corte]...en Magisterio, ya, la cosa de delegada quedó atrás, porque yo desde el principio me negué... [fin de la cara B de la cinta nº 1].

ENTREVISTA Nº 2 (CINTAS Nº 2 Y 3).

DURACIÓN: 120 MINUTOS.

LUGAR: CASA DE CORAL.

FECHA: 30-1-1995 (OCHO MESES DESPUÉS DE LA ENTREVISTA Nº 1).

HORA: 17 A 21 HORAS.

P: Hoy es...

C: Día 30 de enero... día de la Paz y la No Violencia [se ríe]... han hecho mis alumnas un teatrillo dedicado a los maltratos a las mujeres... han preparado... todo niñas... se fueron el viernes, me llamaron: "Coral, ¿te vienes por la tarde al colegio, que vamos a preparar un teatro sobre la paz y no violencia?". Digo, vale, y ahora lo han preparado sobre los maltratos a la mujer [vuelve a reír]...

P: ¿Y lo han interpretado...?.

C: Se lo han representado a todos los cursos.

P: ¿A todos los cursos?.

C: Bueno, los preescolares y eso no; desde tercero, desde tercero a octavo.

P:¿Y qué impresión ha causado?

C: Bien... hombre, era muy chiquitito, duraba diez, no llega... ocho o nueve minutos, pero, vamos, muy bien... muy graciosa.

P: Bueno, pues vamos del 30 de enero para atrás. Vamos a hablar de la época de Magisterio, ¿no?... tres años, ¿qué es lo que ocurrió?.

C: Vamos a ver, que yo no sabía ni de lo que me ibas a preguntar tú hoy... yo sabía que tenía que ser hablando contigo, pero no sabía que nos habíamos quedado por Magisterio ni por nada...vamos a ver... Magisterio... bueno, pues ya te he dicho por qué entré, ¿no?... porque quería... eso, me enteré que se podía... lo del acceso directo, y empezar a trabajar así... y aunque yo en mi mente tenía el que una vez que acabara, pudiera estudiar Exactas, pero... pero vamos, que mi objetivo primero era conseguir trabajar... y... bueno, ¿pues qué?... empecé Magisterio...

P: Tres años, ¿no?... pues bueno, vamos a hablar, por ejemplo, de las clases, del ambiente de los estudiantes, de las prácticas, por ejemplo, ¿no?.

C: Lo tengo borradillo del todo. Bueno, verás, la verdad... que... sí, tampoco me dejó demasiada huella a mí el Magisterio. O sea, a mí me habían hablado tanto de que si la Universidad es donde se cogen amigos y se hacen... y la verdad, será que yo mi vida la tenía hecha por otro lado... con Joaquín y mis amigos por fuera, que no tenían nada que ver con estudios ni nada... pues... bueno, como me metí en Ciencias, pues... éramos las clases menos numerosas de Magisterio... que eso, bueno, eso era una ventaja, puesto que cada vez que teníamos que usar el laboratorio o teníamos que... cualquier práctica de cualquier tipo, pues estábamos... teníamos más posibilidades, ¿no?.

P: ¿Qué cosas significativas... por ejemplo, qué profesores dejaron una huella...?.

C: Bueno, yo he sido siempre muy trabajadora, ¿no?... entonces, yo he sacado siempre notas... bueno, es que mi media de Magisterio fue un 9,25 [después rectificó y al ver las calificaciones, señaló que en realidad la nota era 9,15].

P: ¡Qué barbaridad!.

C: [se ríe]... esa fue mi media de Magisterio, y aparte de la primera de la promoción, también me dieron el Tercer Premio Fin de Carrera, a nivel nacional.

P: Sí, eso sé yo que está en el Boletín Oficial...

C: Me dieron, vamos... en cuestión económica, me dieron 25.000 pesetas, que eso fue poco, pero, vamos, por lo menos, el reconocimiento... pero en 1º tuve dos cosas que no me gustaron... normalmente, son las que más huellas te dejan. También tenía huellas positivas... ahora te hablaré... por ejemplo, una negativa, la de la profesora de Trabajos Manuales... porque quizá yo sea... intento ser muy perfeccionista, ¿no?, o sea yo no me meto en ninguna cosa para hacerla a medias, sino que intento siempre hacerlo lo mejor que puedo y... y si yo fallo, por ejemplo, que no sé dibujar, pues suplo el no saber con el tiempo y... puedo hacer una obra de arte como si fuera el mejor pintor de... pero, simplemente, que cualquiera que pinte bien a lo mejor lo hace en una hora y yo necesito diez días, y le echo... bueno, pues, la "Anita Papeles", como le llamaban... ¿tú no conoces a Ana?. Ya se habrá jubilado. Bueno, era muy famosa en la Escuela, porque, aparte de que... a quien le ponía muy buenas notas y demás, era a los hombres, no sé por qué... vamos, por lo menos esa fama la tenía, y se veía luego reflejada en las notas... con las mujeres, era siempre más "cieza"... y total, que esa me suspendió a mí un trabajo manual de cartulina, no por el trabajo manual, sino porque ella hacía exámenes, exámenes en una hora, y teníamos que comprar la cartulina, me acuerdo de ese hecho, de esa anécdota... compramos la cartulina, y unos chavales se encargaron de comprarla, y compraron una cartulina de esas gordas, gordas, y ahora tuvimos que hacer un baúl, y cuando fuimos a pegarlo, por mucho que le juntábamos la solapita, en cuestión de Matemáticas, a mí me cuadraba perfecto, cosa que a otra gente, el hacer el plano del baúl, no le cuadraba... ahora, mira, yo ya... los dedos me los machacaba, con tal de que eso pegara, y nada, se despegó, o sea, que no pegaba, como era una cartulina tan gorda, pues no conseguía... los dobleces... total, que la tía me suspendió esa... como fue el primer control que yo hice con ella, ya parece que tomó una idea de mí... de que yo no era... le hacía maravillas, le podía hacer, bueno, de verdad, si la alfombrita aquella obligatoria que teníamos que hacerle, era así, yo le hacía una alfombra cuádruple, de todo [se ríe]... pero imposible, mira, de verdad... ya, hasta final de curso, me tuvo con la... eso de que me quería suspender... fíjate, la media que yo tenía, las notazas que yo tenía, lo que pasa es que Trabajos Manuales nada más que te servía... no hacía media, era que no lo hubieras suspendido... bueno, pero es que yo... soñaba, no me dejaba dormir pensando en la dichosa Ana de los papeles, como le llamaban, Anita Papeles. Hicimos la recuperación a final de curso, me puso un sobresaliente en la recuperación de eso... después al final me puso Notable, vamos, de media, pero sí que me hizo pasar un primero... nada más pensando en la dichosa nota de Trabajos Manuales, y luego otro el de Matemáticas, ese le gustaban las niñas guapitas... que se pronunciaran mucho [se ríe; alude al pecho] y se señalaran mucho, y... el nombre no me acuerdo, ya se me ha olvidado. Era, era extremeño, pero no me acuerdo del nombre. Bueno, y eso, en Matemáticas, pues... eso, en los exámenes, la que más le... bueno, no en los exámenes, sino la que durante todo el tiempo... eran niñas que venían con unos chalequitos muy ajustaditos [se ríe]... y por eso, y se arrimaban mucho... era a las que luego les echaba mano en los exámenes, pero así descarado, iba y les explicaba cómo era el problema, vamos, y además... con una niña que me daba mucho coraje... era la que más... la que más... se insinuaba y eso, y esa, a lo mejor hacía exámenes con un cuatro o con un cinco, y luego le ponía sobresaliente al final, pero era tan descarado que toda la gente estaba en contra de

ella, o sea, lo que conseguía es que todo el mundo se pusiera en contra, ¿no?. Bueno, yo, de todas maneras, yo saqué mis notas sin problemas, pero que me acuerdo de eso, y luego... positivo, que conocí a Rodolfo Galán...

P: ¿Ya estaba esta gente dando clase allí?

C: Sí claro, Rodolfo Galán y Paco Leal. Bueno, Paco Leal primero, Rodolfo entró al año siguiente... pues con Paco Leal, que nosotros hacíamos la Didáctica... pero... no sé, después de tener tantas asignaturas en las que todo era memorístico, la parte de Pedagogía, Psicología, todo eso era pura memoria, Lingüística, todo... bueno, y luego, las partes de Matemáticas, que también exigía lo suyo... pues llegábamos a la clase de él y la gente se lo... no es que se lo comieran por sopa, pero hacían lo que les daba la gana, hombre, la verdad es que yo las aprovechaba, ya te digo, que yo era muy perfeccionista, y en cualquier cosa me quería meter al máximo, pero que me daba pena a mí del trabajo que... de como era él... era Didáctica, y aparte él nunca te daba la receta de cómo se hacían las cosas, sino que quería que tú mismo fueras descubriendo las cosas, que... él nunca te daba la respuesta. Entonces, tú le hacías una pregunta, y él nunca te daba la respuesta... quería que nosotros fuéramos investigando... pero la gente, eso... pasaba del asunto y ya está, y al final, Paco era de los que te preguntaba, "bueno, ¿qué nota quieres que te ponga?", y entonces, según tu trabajo o según tus necesidades... y la gente, la verdad, es que abusaba un poco de como él era... cuando era una persona de... yo, al revés, yo considero que... de los que más valor tenían allí... vamos, yo no sé si seguirá allí...

P: Sí, sí, sí...

C: Sí, ¿no?. Luego, ya te digo, que fuimos... que a lo largo de los años, como después con lo de la guardería T., de Maite [la hija de Coral acudía a la guardería, o escuela infantil, promovida, entre otras personas, por los dos profesores aludidos en los últimos párrafos], pues... nos conocimos más a fondo, pero... esos son los que más me llaman a mí la atención. Bueno, sí, tenía en Psicología a un tal A., no sé si tú lo conoces... que ese era de los que decían... te hacía exámenes de un cuarto de hora, y te decía "mano derecha arriba, mano derecha arriba [Coral eleva el tono de la voz], ahora, con la mano izquierda, pasar el folio", e íbamos pasándoselos a todos los compañeros, y una vez que todos los compañeros tenían, decía "ya", y bum, empezábamos todos a escribir, y de pronto decía "ya, mano derecha arriba"... bueno, ¿y los zurdos qué pasa? [sigue hablando, pero a causa de la risa, el relato resulta ininteligible]... y así es como funcionaba ese tal A. Y eran preguntas de estas que se corrigen en un momento, no tipo test, pero de... que tú tienes que contestar... él te dice: "¿Quién dijo la teoría no sé qué?", pum, o sea, cosas así muy rápidas, pero que iba a cogerte, ¿no?... eran preguntitas así, muy chiquititas, no le iba a poner a todo el mundo sobresaliente... ese era... anda, el de psicología es el peor... el que menos psicología tiene... y ya está, yo más gente así... en 1º... música me gustaba mucho, porque a mí me gusta mucho cantar, y yo había estudiado cuando chica, yo no sé si te lo dije... yo hice, cuando me vine a Sevilla, yo me fui al Conservatorio,... hice 1º de Solfeo... o sea, eso era Preparatorio, y después hice 1º de Solfeo y 1º de Piano; eso lo hice cuando pequeña. Entonces, quieras que no, cuando yo empecé a estudiar Música en Magisterio, pues fue muy rápido el volver a coger la cuestión musical, vamos, aquello no tenía... y... y eso, no

tuve ningún problema, me encantaba, y lo que le hacía a los compañeros es grabarle las canciones, solfeándoles, le grababa las canciones a los compañeros y demás, vamos, yo no tuve problemas... no tuve a M. U., que el era el ogro de allí... tuve a otra, pero, vamos, que tampoco... la música también me gusta mucho, no es problema...

P: Bueno, vamos a hablar también, o bien de los cursos siguientes, o bien de las prácticas... ¿qué tenías prácticas, en 2º y en 3º?

C: Prácticas tuvimos en 2º y en 3º, porque Didáctica teníamos desde 1º... Didáctica de cosa de Naturales, que fue la que tuve con Paco, pero prácticas tuvimos en 2º y en 3º. Como yo cogí Ciencias, y dentro de las Ciencias, Matemáticas, porque dentro de las Ciencias, te podías ir o por la parte de Biología, o por la parte de Matemáticas, entonces, me fui a Matemáticas... y... que entraba también... el que cogía Biología, creo que tenía Química, sí, y los que nos íbamos para Matemáticas, teníamos Física, y entonces lo que más práctica tenía realmente era la Física, que las Matemáticas, no hacíamos... nada...

P: Yo me refería a prácticas, pero en los colegios.

C: ¡Ah, ah, ah! [mostrándose muy extrañada]... yo me creía que era práctica también de asignaturas. Bueno, pues prácticas en los colegios, sí, en 2º... estuve en un colegio, como yo vivía en el Polígono de San Pablo, pues me fui al Colegio San Pablo, al colegio de allí de San Pablo [se ríe]... y me fui a 5º, con una profesora muy buena... esa mujer... vamos, que sí... fue unas prácticas que me sirvieron... ella, lo que de verdad se debe de hacer. Primero un tiempo de observación, y después ella me decía si yo quiero llevar adelante algún día las asignaturas y demás. Y muy bien, vamos, que me sirvió. Aparte, era un curso también... yo creo recordar que el curso era bueno... que también te permitía... y le hice, me acuerdo, estábamos dando... en Naturales estábamos dando las máquinas, las máquinas simples, lo de las poleas, las palancas... me acuerdo yo que le fabriqué a ellos palancas, poleas... para demostrarles todas las cosas estas de la... y muy bien... vamos, yo me acuerdo que esta mujer me dio muchas posibilidades, pero ella sin irse, y... que luego por las tardes preparábamos cosas las dos juntas, muy bien. Bueno, yo me acuerdo, cuando me fui... los niños, de regalos... que me dieron... fue muy bien, muy bien aquello. Eso fue en 2º, que las prácticas son más chicas... eran de un mes, o una cosa así. Y eso que está situado en una zona, que el Polígono tenía muy mal fama, y sin embargo muy bien. Muy bien por la profesora, por los niños y por todo. Después, ¿las prácticas de 3º... te hablo de las prácticas de 3º?

P: Sí, vamos a ver...

C: Las prácticas de 3º, me fui a La Borbolla, ¿tú sabes cuál es el colegio de La Borbolla, uno de los más antiguos de Sevilla?

P: Ese que está al lado de El Corte Inglés...?

C: Eso, en frente de El Corte Inglés. ¿Eso sigue existiendo, o ya lo han derribado?

P: No, no.

C: ¿Sigue como colegio?.

P: Sí, sí.

C: Bueno, sí... pero es que le reformaron. Sí, porque cuando yo fui, al año siguiente lo reformaron. Pues me fui a La Borbolla... La Borbolla era, aparte de que yo sabía que era... no me concedieron San Pablo, que yo lo pedí, porque como había estado muy bien, y me dieron La Borbolla, y aparte del colegio muy viejo, como edificio... la gente que había allí, los maestros eran... pero viejos... así como los de San Pablo eran muy jóvenes y con muchas ganas de hacer cualquier actividad y demás, los de La Borbolla eran todos a punto de jubilarse... pero viejos y con ya... yo qué sé, porque se puede ser viejos de edad, pero no... [se ríe]...

P: De espíritu, ¿no?.

C: De espíritu, de tener ganas de marcha, pero... allí, lo primero, primero, que me pudo enseñar a mí el profesor que me tocó... bueno, el tutor era tutor de 8º... lo que pasa es que... bueno, él, la verdad, tenía octavos, pero era tutor de uno... y... lo primero, voy allí por la mañana, total, y cuando suben los niños del recreo se había enterado que algo había pasado, pero no sabía quién lo había hecho... le habían dicho que era varón, que era un niño, y ahora pone a todos los niños de la clase en fila, y tal y como fue llegando, les fue dando dos tortas a cada uno, pero dos tortas con una violencia... que yo me quedé, vamos... pero así, puaf, puaf, de uno en uno... pero es que... bueno, me imagino que si pregunta que quién ha sido el que fuera, no se lo iba a decir, conociendo cómo era el profe, cómo se las gastaba, cualquiera decía que era [reímos los dos]... así que... digo, pues muy bien, éste me tiene que enseñar a mí muchas cosas... y, bueno, pues a diferencia de la otra profesora, que lo organizábamos todo juntas y... muy bien... que me decía cómo le podía dar cada cosita a los niños, la pregunta esta... los niños, cómo lo pueden entender mejor, o me decía: "como en Matemáticas ya han dado esto, pues tú puedes explicar esto en Naturales de esta manera, porque sí te lo van a entender. O sea, todo lo organizábamos muy bien por las tardes... pues éste, me dice, bueno... "yo... con estos cafres, no quiero nada", o una cosa así, así que "ten", y me soltó los libros allí de Matemáticas y de Naturales de aquel 8º; dice "que yo no pienso entrar aquí mientras no cambien de actitud..." no sé cuanto, y ya no volvió a entrar... me dejó... los libros... pero es que lo hizo extensivo a todos los demás octavos. O sea, que había tenido el problema con un 8º, pero lo hizo extensivo a los demás, y no aparecía ni en Matemáticas ni en Naturales en los tres meses que yo estuve haciendo prácticas.

P: ¿Y qué hacía?.

C: Cobrar a final de mes [reímos los dos]...

P: O sea, que no te regaló parte del sueldo.

C: Digo... con toda la cara... sí, sí, es verdad... aparte... después me llevé... los niños eran encantadores luego, o sea, de estos niños, que lo único que pasa es que este hombre no los sabía... bueno, yo no tengo experiencia ni... hombre, pero a diferencia de como él los trataba... que eso... yo tenía miedo al principio... digo, como éste trata a los niños, que le tendrán un miedo atroz, ahora cuando yo entre... que... digo, esta gente, viendo que soy tan jovencita, que soy una mujer, que... teniendo siempre un varón... además, todos allí viejos, viejos, en el colegio. Bueno, cuando tú ibas, parecía que ibas a un asilo... cuando tú ibas al Claustro, al Claustro no, abajo, a tomarte el café, parecía que estabas en el asilo de ancianos de... ¡horroroso!... vamos, que yo no tengo nada en contra de los viejos, pero si son así... más vale que los jubilen antes de tiempo... y luego me fue muy bien... y los chiquillos incluso cuando me despidieron, me hicieron una canción y me regalaron también cositas y demás... o sea, que después no tuve problemas, pero... sí que las primeras de cambio, fue para asustarme desde luego. Y nada... ya de prácticas... el colegio... me acuerdo que los chiquillos, alguno, cuando llovía, tenía que salir a la pizarra con el paraguas, porque tenía de goteras... tenía unos bidones de esos que pone... de esos que son de aceites o no sé... grandes, allí puestos... en cada clase había un bidón, para recoger el agua... o sea, que el colegio ese estaba que se caía, y al año siguiente fue cuando lo restauraron... de haber estado yo. Y nada, en Magisterio lo que te digo, que no hice... la cuestión de amigos, que siempre se dice eso de que... la verdad es que hicimos pocos amigos de estos que luego perduren... amigos en Magisterio, yo tuve una amiga en Magisterio... lo mismo que en el Bachiller, mi mejor amiga era Elvira, ¡ay, Elvira!, ¡Margarita!, pues en este... conocí allí, cerca de San Pablo, pues, bueno, dio la casualidad de que había una muchacha, que entró también en Matemáticas, en 1º, y fuimos conociéndonos y vivía muy cerquita, y como yo en mi casa no tenía condiciones para estudiar, por eso yo siempre había buscado el irme a casa de Margarita, porque en mi casa no podía estudiar, desde luego. Pues Magisterio, peor todavía, porque eran más horas de estudio y en mi casa no se podía estudiar... así que... se llama Loly, y yo me iba siempre a estudiar a casa de Loly. Ella tenía novio, a lo mejor ella se iba... yo también tenía novio, claro... yo me iba a su casa y yo quería mucho al padre y a la madre y a la abuela...y ella se iba con el novio y yo seguía estudiando... y la madre me ponía la merienda, me cuidaba como si fuera... ella nada más tenía esa hija, y me cuidaba como si fuera su segunda hija. Y nada, Loly suspendía mucho, pero la madre me decía que en lugar de... bueno, yo le daba las clases particulares... incluso en el verano, por supuesto sin cobrarle ni un duro, porque era mi amiga, y... esa era mi más amiga, y con la que yo estuve siempre, siempre, siempre. Yo la verdad es que no recuerdo haber estudiado nada en mi casa. Era volver de Magisterio, irme a estudiar a su casa, y me quedaba a dormir... o sea, que yo, allí, prácticamente... menos almorzar, porque llegaba... en Magisterio, teníamos por la mañana y por la tarde... quizá 3º... yo no me acuerdo ya si 3º...

P: ¿Y dónde comías?.

C: A mediodía comíamos muchos días en Magisterio, en el bar de Magisterio... si queríamos quedarnos para ir a la Biblioteca o... entonces, muchos días allí, pero si no, en casa, íbamos otra vez por la tarde a Magisterio, y nada más salir de Magisterio, me iba derecha ya a casa de Loly... y me quedaba allí a cenar, a dormir, y ahora por la mañana, otra vez me iba a Magisterio y ya volvía a mediodía a mi casa o... o sea, que yo veía muy

poco a mi madre... ahí viene... ¡hola, mamá! [coincide la alusión a la madre, con la aparición de ésta; corte].

P: ¿Qué otras cosas, así, en Magisterio...?

C: Mira, una cosa que dejé... ya te he dicho que antes yo fui la delegada en todos los cursos, y una cosa que no quise me cogieran, porque, la verdad, como siempre me lo tomo todo tan a pecho, pues también implicaba una serie de reuniones y demás, y yo estaba muy entregada al estudio y entre... hombre, que yo estudiaba, y encima salía con Joaquín. Entonces, mira, llevar las dos cosas para adelante y también así, intentando sacar las notas máximas... pues... y entonces dejé la cuestión de delegado de curso... hombre, el primer año no te conocen y no sabe uno... pero ya el segundo año, que sí lo intentaron, y les dije que no, que la cuestión esa no. Lo que es que... bueno, Joaquín siempre ha sido de tendencia de izquierdas, ¿no?, aunque en su casa su padre es policía y demás, pero siempre ha tenido ese choque...

P: ¿Nacional o local?

C: Policía nacional. Y bueno, pues yo también, será porque desde chica estoy con él y... eso, pues siempre también... aunque en mi casa la política tampoco me han hablado mucho... yo me he enterado que mi padre estaba en los Nacionales hace ya... o sea, cuando era ya muy mayor... se me ocurrió preguntarle que durante la guerra qué... [se ríe], que en qué bando estaba, y no lo sabía... o sea, que en mi casa, la cuestión de política, no la hablamos nunca. Y bueno, pero ya el hecho de estar siempre con Joaquín, pues... también haberme criado en un ambiente pobre y con pocos medios, mi padre siempre parado y demás... también te hace... [ininteligible]... entonces, sí, y hemos ido... nuestras salidas de novios siempre a recitales de estos reivindicativos, de Quilapayún, de Inti Ilumani, de toda esta gente, ¿no? [se ríe], de Claudina y Alberto Gambino, a los Cine-clubs... íbamos a los recitales estos... entonces...

P: ¿Tú dabas clases particulares...?

C: Sí, yo estuve dando clases particulares... le daba a una vecina, le daba durante... que estaba en E.G.B., y después le di también a una niña que vivía... ahora no me acuerdo cómo se llama el bloque ese... cerca del Campo del Sevilla, unos pisos que tienen una piscina arriba... bueno, no me acuerdo, cerca del Sevilla 1 y el Sevilla 2, una zona de por ahí... y estuve dándole a esa cría también... le di cuando ella estaba en 7º y en 8º, y después le di hasta cuando ella estaba en 1º de B.U.P. Y quizás le di también en 2º... sí, por lo menos cuatro años le di... y nada, para tener algo de dinerillo para, para eso... porque yo a mis padres no les pedía prácticamente nada, que mi madre me daba algo, pero como mi padre estaba siempre parado y... lo que conseguía ella es... de lo que cosía, de que si iba... estuvo un tiempo que iba al colegio de las monjas a ayudar cuando fregaban, como había comedor... las monjas, las Hermanas de la Cruz, ella iba y... estuvo allí un tiempo en la cocina, pero iba para el fregado... total, ella lo que conseguía era poco, y entonces tampoco íbamos nosotros a pedirle mucho, porque en aquella época tampoco... ni salíamos de viaje... en verano, a lo mejor, estos autobuses que ponen, que ponían en las barriadas, y que

íbamos a la playa un día, y esas cosas... pero, vamos, nada... nosotros gastábamos más bien poco. Entonces, lo de las clases particulares era para cuatro caprichos o para una ropa... vamos, que mi madre me lo dejaba entero, pero aquello tampoco era mucho. No son como ahora mismo las clases particulares, que antes... cobraba prácticamente nada... no estaba valorado, y... nada, me acuerdo que una de las veces que volvía de darle clases particulares a esta cría, que me dio una de las lipotimias más fuertes que a mí me habían dado, porque a mí me daban muchas veces lipotimias, yo perdía el conocimiento, se me bajaba la tensión, como siempre tenía anemia... yo no sé si por desnutrición, porque... en mi casa, como había poca comida, pues mi madre lo que hacía es llenarnos mucho la barriga... pero nos llenaba mucho la barriga, lo mismo era con papas nada más que...que no carne... yo me acuerdo cuando me hice novia de Joaquín, que los padres de Joaquín, que sabían las condiciones de mi casa, siempre me estaban invitando a... como yo me fui al barrio cuando yo tenía doce años...

P: O sea, que él tenía una situación económica un poco mejor.

C: Claro, ellos estaban mejor... desde muy chica, salí con Joaquín a los doce y a los catorce o por ahí, ya entraba yo a casa de Joaquín a comer.

P: Estabas adoptada allí...

C: Sí, porque... además, era delgada, delgada... tenía...

P: O sea, que a ti te han acogido muy bien, en los sitios estos, ¿no?, las dos amigas tuyas...

C: Sí, es verdad, y siempre me he quedado a comer [se ríe]... me daban de comer. Y he tenido siempre anemia... yo creo que era un poco problema de desnutrición, ¿no?, hombre, porque tampoco quería yo abusar mucho de la gente, de quedarme a comer tanto en... pero, vamos, sí que me reponía... mi hermana es la que estaba peor en cuanto a anemia y entonces pues me daban muchas veces lipotimias, y me acuerdo de la vez que me dio viniendo de darle clase a esta chavala... que... que me dio la lipotimia, perdí el conocimiento, me llevaron al hospital, me pusieron unas inyecciones para reanimarme y demás, y yo no me di cuenta hasta que ya estaba en mi casa, metida en la cama... o sea, fíjate, pasaría cantidad de tiempo. Y después resulta que una de mis amigas, que su padre trabajaba en el hospital, fue alarmado a buscarme, a ver qué me pasaba, porque le habían dicho que una muchacha del Polígono.. que la tensión se le había bajado a uno, y que no le subía... durante mucho tiempo estuvieron reanimándola... y esa era yo, que era... ¿no ha estado hablando mi madre de una mujer, que hacía gimnasia también, como la tuya [alude a la madre del investigador]...?, pues, eso, que era otra de mis amigas de la pandilla, de allí, del Polígono, que se llama M. Esa hizo psicología, y está trabajando en un gabinete... de un pueblo, en un gabinete psicopedagógico... no sé en qué pueblo...

P: Bueno, ¿y qué queda más de esa época de Magisterio?. En realidad, entonces, aunque has contado ya la parte de las clases, las prácticas... los tres años esos de la escuela de Magisterio, si los tuvieras que resumir en una frase, o en una idea, o en varias ideas, ¿qué es lo que te enseñaron, qué es lo que quedó ahí, un poco después de esos tres años?.

C: Hombre, yo qué sé. Yo sí que vi que de conocimientos, adquirí un montón, Porque eso también te lo planteas allí, ¿no?, cuando estás estudiando, por lo menos Matemáticas, cuando yo di, tenía un nivel muy alto, o por lo menos yo, como lo estudiaba a tope, pues la verdad es que adquirí un nivel muy alto... que luego también decía yo, bueno, si yo lo que voy a dar es hasta 8º de E.G.B., la verdad, tantas integrales, tantas derivadas, tantas... historias de estas, después no las vas a aplicar... porque yo daba clases particulares y veía lo que se daba en la E.G.B. Y, bueno, aparte de los contenidos...hombre, sí que tuvimos también... cogimos unos cuantos de amigos que sí hemos seguido con ellos... que nosotros, la cuestión esta de salir de viaje, como te he dicho, que no salíamos, sino que no... pues, tuvimos contacto... vamos, empezamos a tener amistades con otra gente, con otras parejas que ya sí manejaban más dinero, y que salían y demás, y que tenían dinero incluso para alquilar un piso... nos invitaban a su piso, nos dieron las llaves de su piso, para que fuéramos cuando nos diera la gana, cosa que nosotros eso no... pues mira... una pareja, así, de momento darnos... sin nosotros pedirle nada ni nada, nos sorprendió también esas historias, que tampoco nos las habíamos planteado nosotros, esa cuestión... [se ríe]...y parece que nos abrieron los ojos para eso, pero... bueno, no sé, amigos de ese tipo... más desprendidos... pero también porque podían disponer de... pero que yo, la verdad, no me dejó mucha... [fin de la CARA A DE LA CINTA N° 2].

C: Bueno, yo sí que tuve mucha... cogí mucha amistad con el director de Magisterio, que era don Anselmo Timón... el hijo lo tuvo Joaquín, que tuvo luego problemas... ya te lo contaré. La cuestión de este hombre era que, que cuando... él, por lo que veo, la gente... no sé, la gente si es que no estudiaba lo suficiente o lo que sea, y cuando él vio que yo era una mujer que trabajaba muchísimo, pues siempre me sacaba a mí, para todas las prácticas quería que las hiciera yo. Total, que cogió mucha amistad conmigo y... cuando veía las notas... él decía... él fue el que me animó cuando terminé Magisterio a que presentara mi expediente para el premio ese, porque él decía que no había habido nunca en Magisterio ninguno que quedara de Ciencias el primero, pero, vamos, con nuestro título, porque no ya. antes... antes es que no había especialidades en Magisterio, ¿no?...

P: Me parece que no.

C: Yo creo que no. Pues, total, que él dijo que era la primera que había quedado siendo de Ciencias, ¿no?, y con esa nota tan alta, y entonces él estaba un poco orgulloso como si fuera yo creación suya, ¿sabes?.

P: Sí, claro, como él era el director.

C: Claro, él era el director y el que me daba a mí la clase de Física. Física y... después me dio Dinámica, o sea, Mecánica, las partes de la Física, porque luego nosotros, como te he dicho, los que cogíamos Matemáticas, todas las asignaturas eran de Matemáticas y de Física... Electricidad, o sea, que teníamos distintas asignaturas, pero todo era de... Y tanto es que así que, luego, cuando terminé Magisterio me llamó en el verano para decirme que me iba a meter en el colegio Alonso a trabajar. O sea, que yo fue terminar Magisterio y

empezar a trabajar. Entonces, bueno, eso sí se lo agradezco a él, por supuesto... que yo no sabía tanto como él pensaba. O sea, yo podía saber mucho de lo que era la pura teoría, pero después ponerlo en la práctica... yo lo que es que me esperaba que me dijera qué aparato tenía que coger y cómo lo tenía que conectar, vamos [se ríe]... tenía una idea de que yo era... y además la Física es muy difícil, a ese nivel. Pero, vamos, que huellas así que me dejara Magisterio... Yo me pensaba, me habían hablado tanto, había visto películas de esas edades de la gente y que, no sé, que los lazos humanos, las cuestiones políticas, no sé, eso sí te empecé antes a hablar. Que Joaquín era más de izquierdas, y entonces sí se metía más en la... cada vez que había manifestaciones, bueno yo iba, pero yo iba como una más, ¿no?, pero no iba a la cabeza. Entonces, Joaquín sí era de los que más se movían, él era delegado, Joaquín estuvo de delegado en su curso, aunque era un año por delante del mío, pero dos años sí estuvimos a la vez. Claro, mientras él estaba en segundo yo estaba en primero y mientras él estaba en tercero yo estaba en segundo. Y... eso, que si yo me moví algo a nivel de, algo así, de cuestiones de política, de manifestaciones, de reivindicaciones y demás, o de intentar echar al director antes, que era X..., pero después entró el otro, o sea que el que entró... fíjate. Yo iba a todas las historias estas, pero que tampoco era una cosa muy asumida por mí, lo digo porque como la cuestión de política nunca habíamos... en mi casa no se había hablado mucho del tema, pues... entonces, fue terminar Magisterio y me llamó este hombre, en el verano.

P: Y empiezas ya el trabajo.

C: En verano me llamó, me dijo que fuera a la playa, fíjate, vamos. Que fuera a la playa, a su casa, que me invitaba a la playa, a pasar unos días... yo lo que pasa es fui un día nada más, y fui con Joaquín, que viniera Joaquín contigo y... [risas de los dos], o sea, que él tenía, él me quería dar más amistad de lo que yo le cogía, porque me daba corte, ¿no?, que era el director, y además toda la gente le tiene mucho miedo. O sea, hablar del Timón era... y, claro, yo era su niña preferida, y me daba coraje que me consideraran eso. O sea, por un lado me daba coraje que me consideraran su preferida, porque yo decía que, bueno, yo las notas es porque las conseguía yo, él no me regalaba nada, vamos, que... total, que me llamó, que fuera a la playa y que me tenía que dar una agradable noticia, no sé qué, y que nos quedáramos unos día allí con ellos, pero, vamos, que no nos quedamos. Simplemente fuimos y la noticia era que le diera unos papeles que le tenía que dar de unos datos míos y demás, para mandarlos a la Delegación, para entrar a trabajar en el colegio Alonso... en septiembre. Y entonces empezamos a la vez a trabajar, pues... Mercedes, Agustín... toda esta gente son unos profesionales buenísimos, ¿eh?, todos los que entramos son, de verdad, buenísimos. Agustín Luna, que después se fue a Inglaterra seis años; Mercedes; eh... está trabajando en Marbella, de maestra. Después está Asunción, que le cogió lo de Atocha, en la estación de Atocha, pero no murió, se llevó todo, la mano, estábamos trabajando juntas, eso fue el segundo año de estar trabajando juntas, o el tercero quizás, el tercero. Bueno, pues, entramos cinco a la vez. Eran... pues todos eran de Letras, de Inglés y de Francés, y yo de Ciencias. Entramos allí en el colegio Alonso. La sorpresa que yo me llevé con el colegio Alonso, que yo me creía que íbamos a disponer de mucho material, para hacer prácticas y para todo eso, y era... pero, vamos, que un desastre. Una masificación... nada más entrar el primer año, me cogió un curso con cincuenta y tantas niñas, no sé si eran 53 ó 54, estaban separadas niñas de niños, todavía... todavía la educación estaba por separado.

Y... cincuenta y tantas niñas en 8º, porque había un solo octavo. Sin embargo había luego, no sé si dos séptimos y tres sextos. Sin embargo, el 8º tenía cincuenta y tantas y las tenían todas reunidas en uno. Allí, la gente no podía protestar. La directora era directora de oposición, por oposición, y de estos directores que eran ordeno y mando, vamos. Que era doña Visitación. Además, había que decirle doña Visitación. Un genio que tenía doña Visitación... más vieja que Matusalén... y... bueno, nada, pues empezamos a trabajar y muy bien, porque entramos los cinco y los cinco formamos un grupo... los cinco era para el Ciclo Superior, y entonces la única que estaba... que ya estaba allí era una mujer, J. se llamaba, vamos, y muy bien. Porque nos quedábamos, una vez que terminábamos las clases, nos quedábamos allí a comer, nos quedábamos siempre a comer en Magisterio, nos íbamos a comer a Magisterio. Y luego por las tardes nos quedábamos a organizar cosas, pero organizábamos cantidad de cosas, pero desde taller de Expresión Corporal... o sea, material no había ninguno, pero teníamos unas ganas de hacer cosas... y entonces hacíamos... que esta gente fueron... yo esas cosas en Ciencias, no se daba. O sea, vamos a ver, la gente que venía habían participado... yo no sabía que había una revista en Magisterio, no me acuerdo cómo se llamaba, yo tengo una por ahí, porque... bueno, también entró otro chaval, lo que pasa es que esa chaval se murió al año siguiente, entró y murió al año siguiente, un chaval jovencísimo, y me hizo una carta, que se llama "Coral no usa calculadora", más bonito...

P: ¿Cómo se llama?

C: "Coral no usa calculadora", pero es preciosa, de verdad, a ver si te la enseño. Si la encuentro, te la enseño, porque es preciosa. Además, que me define... yo no sé cómo esa persona me pudo captar como yo era... vamos, en tan poco tiempo. Bueno, pues, eso, que nos reuníamos, hacíamos... eso, que la gente de Letras sí que venían... ellos con las ideas de participar en la revista de Magisterio, que yo no sabía ni siquiera que había una revista en Magisterio... [corte]. Por eso te digo que Magisterio a mí no me dejó mucha huella, porque, yo no sé si los de Ciencias somos así, diferentes, y nada más que nos gusta el estudio, los números y... y no nos metemos ni... ya te digo que no sabía ni que existía el libro ese de la Escuela de Magisterio, que no me acuerdo cómo se llama... tengo yo una muestra por ahí. Lo tengo, porque tengo varios textos que puso, de este chaval que yo te he dicho, que se murió... él tenía problemas de corazón, le habían hecho una operación grande y... murió. Buenos, pues, eso, cuando venían esta gente, esta gente que eran todos de Lengua, que se conocían todos ellos, porque, claro, eran todos de esa misma rama, y todos participaban en esa revista, hacían obras de teatro... yo, esas cosas nunca se me habían ocurrido, la gente de Ciencias no se nos ocurrían esas cosas. Lo de psicomotricidad... entonces, Agustín Luna era uno de los más... Agustín Luna era el de Comisiones... ¿yo no te he hablado a ti de Agustín Luna, que está ahora en el Garcilaso?. Porque él me dijo a mí: "¿Qué colegio elijo que sea el mejor de Deba...?. El estuvo en el colegio Alonso, y él siguió más tiempo, porque yo me fui a Canarias, ¿no?. Y después se fue a Inglaterra, pero participó, para tener una plaza fija cuando viniera, como los del colegio Alonso los quitaron ya a todos, y me dijo: "¿Qué colegio...?". Total, que se fue al Garcilaso. Pues este Agustín Luna era uno de los más moviditos, porque era un tío... yo qué sé, participaba en muchísimas cosas, ¿no?. Entonces él ya había hecho cursos de psicomotricidad, y él fue el que a mí me habló de la palabra psicomotricidad. O sea, que yo había dado Psicología, y,

la verdad, de eso nada. Esa palabra no la habíamos escuchado nosotros, los de Ciencias, y... entonces, pues, nos llevó a donde... ¿cómo se llama?, la librería Seminario, allí en...

P: En la Puerta de Jerez.

C: En la Puerta de Jerez. Allí hicimos nosotros, con él... nos llevó para hacer los primeros cursos a Joaquín y a mí, a hacer los primeros cursos de Expresión Corporal.

P: ¡Ah!, al Colectivo de Pedagogía Popular.

C: Sí, arriba, en lo del Colectivo, pues hicimos los primeros cursos, que también... estuvimos dos años haciendo cursos de Expresión Corporal, que también al año, cuando terminó el segundo año, en el verano se mató Antonio R., el chaval que nos los daba, se mató en una canoa, iba con la novia, no sé qué historia. ¿Tú conociste a Antonio?.

P: Sí. Porque yo colaboré un poco en cosas de la Escuela de Verano y eso. Pero, además, yo creo que estudió... era compañero mío, no sé si del mismo curso; él era psicólogo, supongo. No sé si era de la misma promoción en la que yo estudié Pedagogía, o de una anterior o posterior. Posterior, tendría que ser, porque yo soy de la primera. Lo conocía de la Facultad, un poco.

C: Pues con él empezamos a hacer ese tipo de cosas, que a mí me llenó muchísimo. Ese terreno, al principio... lo que pasa es que una vez que te llevas muchos años en una cosa, ya, no es que te hartes, pero te gusta cambiar. Y entonces, pues ese terreno a mí me llenó durante varios años... era... me apuntaba a todos los cursos de... después me metí en un Seminario del cuerpo. Total, en muchas cosas relacionadas con expresión corporal, psicomotricidad y todo esto. Y este fue Agustín Luna, el que me metió tanto en Comisiones, como en la cuestión esta, como en hacer teatro, como en pedirle a la Delegación todo lo que saliera. O sea, que esa historia... yo era mucho de estudiar, pero no en ese terreno, en esos terrenos nunca me había metido yo. Y entonces, claro, fue un mundo que me descubrió muy... lo que te he dicho antes: cuando me meto, me meto a fondo, pues la verdad es que... esto, lo que te comenté yo antes de lo de Comisiones, no es que me borrara por eso en concreto... bueno, yo estoy dando muchos saltos. Después, cuando tú esto lo escuches... tienes que ir andando para detrás y para adelante.

P: Es igual.

C: Que... cuando nos metimos en el colegio, pues... nosotros cinco... pues al cabo de un mes y pico, ese año dijeron que no iba a haber más interinos, ¿no?, que ya no iban a coger más interinos, con la plantilla de interinos que tenían, pues que ya tenían bastante. Pero como nosotros ya... eso empezaron a hablarlo a principios de septiembre, pero nosotros el uno de septiembre ya estábamos empezando a trabajar. Aunque no hubiera niños, pero ya estábamos yendo al colegio y demás. Y todo eso era polémica en que si sí, en que si no, y nosotros empezamos a trabajar. Total, porque en un principio dijeron: "Bueno, pues mira, si son pocos los que entran, por lo menos vosotros que ya estáis metidos, no os van a echar". Y cuando llevábamos mes y medio nos echaron. Nos echaron, pero nos dijeron que

lo sentían mucho, que lo habían intentado, el dejarnos allí en el colegio Alonso, pero que no iba a haber interinidades ese año y que lo sentían. Pero que no nos podían pagar, porque si no nos reconocían que habíamos estado... que bueno, que nosotros nos arriesgamos a estar trabajando, pero que no sabíamos si se iba a conceder lo de las interinidades o no. Y nada, al mes y pico, yo, todo esto, fue... yo me casé el 28 de noviembre, embarazada, y sobre el 20 o por ahí de noviembre dicen que nos echan. No, antes, sobre el 15, porque luego nos reconocieron el 17. O sea, sobre el 15 de noviembre o por ahí, que yo me iba a casar, y estaba embarazada, y encima nos echan... Mira, ¡qué agobio! [se ríe]. Pues... y Agustín Luna, más agobio, porque él estaba ya casado y con dos niños. O sea, la papeleta, ya que nos habíamos hecho a la idea de que íbamos a trabajar. De todas maneras, los que teníamos acceso directo, y todos éramos de acceso directo, después sabíamos que al año siguiente ibas a entrar a trabajar, pero, mira, un año de trabajo, no...

P: Eso, ¿qué año era eso?.

C: Eso, ¿cuándo fue?. Vamos a ver... sí, si me casé en el 77. Maite nació en el 78. Eso fue el 15 de noviembre del 77. Y luego, pues a los dos días, nos llaman, diciéndonos de nuevo que iban a aceptar a 60 interinos, y entre ellos nos iban a considerar a nosotros. Pero ya desde entonces, yo, mis años, mis trienios y demás, no es como todo el mundo, que es en septiembre, sino que es el 17 de noviembre. O sea, que yo tengo ahí un mes y pico perdido y no reconocido, ni pagado ni nada. Pues, bueno, este gente ya te digo que lo pedían todo y hacían todo tipo de actividades... después, la otra, la que era de Francés, Mercedes, solicitó... pero eso quizás fue al año siguiente, bueno, eso da igual, ¿no?, solicitó un intercambio con un colegio de Francia, y nos lo concedieron, y estuvimos 15 días en París, y 15 días los niños franceses con nosotros, muy bien. Ya te digo: que eran gente muy activa, ¿no?. El solicitar todo, el que si se podía ir de excursión... hombre, siempre que se pudiera... si era gratis, mejor, pero... con los niños hacíamos muchas obras de teatro, hicimos Taller de Psicomotricidad con los niños, excursiones hacíamos constantemente, cosa que eso fue una revolución allí, porque allí, la gente del colegio Alonso eran toda, normalmente casi todas muy mayores. Entonces, entramos nosotros, que éramos la savia nueva, y formamos un grupo aparte. Claro, nosotros no teníamos relación ni siquiera con J., que era la única que estaba en el Ciclo Superior, que era de nuestro equipo, y ella se iba con los viejos aparte, y nosotros nos reuníamos por la tarde, para organizar las cosas o para hacer los talleres estos con los niños, y ella no... o sea, que ella no participaba en nada.

P: Sí, formabais un grupo independiente.

C: Bueno, lo que pasa es que éramos muchos. Éramos cinco, y muy bien. Después... eso sí fue muy movido... Las Escuelas de Verano, que tampoco yo me había planteado, ni sabía que eso ya se estaba llevando desde años atrás. O sea, que yo no había hecho ni cursillos nunca, durante Magisterio, ni me había planteado nada de otras actividades paralelas, ni de formación... y entonces ellos, claro, ellos inmediatamente, sobre todo Agustín Luna... éste era del PC y de Comisiones. O sea, del PC, pero de cuando el PC era... secreto y demás, vamos que era un tío muy comprometido y demás. Pues también eso, empezamos con las Escuelas de Verano, y en las Escuelas de Verano, pues como me entró la fiebre de la psicomotricidad y de la expresión corporal y todo lo relacionado con el cuerpo, pues

siempre me metía en un curso de estos y otro de Matemáticas... para compensar. Y en una de las Escuelas de Verano fue cuando me entró a mí la afición por la Botánica, porque ya luego seguí, claro. A lo largo de los 18 que llevo trabajando, ya lo de las Escuelas de Verano siguió adelante, menos ahora cuando se hacen en septiembre o yo qué sé, que ahora tiene una forma muy rara y no me gustan, y además, todo pura teoría... ya no me gustan a mí las Escuelas de Verano. Por lo menos no me atraen. Antes sí. Yo he aprendido muchísimo en esas escuelas y... pero todo, de cerámica, porque, claro, cada año ya me metía en una cosa más seria. Bueno, mira, me metí una vez con Eduardo Aberjub, ¿tú no lo conoces?.

P: Sí, ése es uno que hace aparatos y cosas de esas.

C: Sí, pero muy gracioso. Que si las pompas de jabón, o no sé qué. Pues estuvo con nosotros. Tú fíjate...

P: Que hace una física recreativa basada en cacharros.

C: Y yo cogí luego y puse su libro en mi clase, en el colegio, en el Calderón... de Barcanova. Y muy bien, vamos que... pero yo eso sí se lo agradezco a todos mis compañeros, estos de allí, del colegio Alonso, que siguen siendo muy amigos míos, vamos, que esa gente... Agustín Luna, sobre todo, que vive aquí en Deba. Como estuvo los seis años en Londres y se vinieron luego, me preguntó : "¿Qué colegio...?". Y yo le digo: "Garcilaso". Que era cuando Garcilaso era... y él tenía allí la plaza, pero no la ha ocupado hasta que no ha vuelto de Londres.

P: Él, ¿cuánto tiempo lleva en el Garcilaso, mucho?.

C: En el Garcilaso, pues cuenta como si tuviera ocho o nueve años de antigüedad en el Garcilaso, pero realmente lleva dos.

P: En el Garcilaso también está la mujer de José, ¿no?.

C: Sí. Lo que pasa es que luego... bueno, no es que llevara el chasco, pero es cuando Garcilaso tenía... que si la reforma en el Ciclo Superior, el APA era un APA de estas fuertes, gente de izquierdas... que era mi ideal de colegio, lo que pasa es que yo no conseguí plaza allí y, bueno, me fui a Calderón. ¿Qué te iba a decir más, de allí de Magisterio?. Las peleas entre la... con la directora.

P: Doña Visitación.

C: Doña Visitación. Yo me acuerdo... bueno, ya me entró a mí la... esto de hacer cosas... que con Paco Leal hicimos nosotros un curso sobre sexualidad. Y entonces, yo lo quise llevar luego a la práctica con mis alumnos. Porque, al mismo tiempo que estaba yendo yo como cursillista, para ver luego cómo... para llevarlo al aula, ¿no?, porque al fin y al cabo era para llevarlo al aula, y lo quise llevar al aula, con mis otros compañeros...y ahí tengo también la carta, si no te la enseño luego...

P: Después miraremos, de las fechas que abarquemos hoy, la documentación correspondiente [risas de los dos].

C: Me acuerdo que le tuvimos que pedir por escrito a la señora directora, y a nuestro inspector, que era Anselmo Timón, el director de Magisterio... le tuvimos que pedir por escrito, tanto mi compañero Agustín Luna y yo, que eran los dos que íbamos a llevarlo, aunque él era de Inglés y de Lengua, pero como eso lo íbamos a hacer fuera aparte del horario... en las horas esas que nosotros hacíamos nuestros talleres, pues le pedimos permiso por escrito a la directora y al otro, para llevar a cabo el curso, y nos lo denegó. Nos lo denegó... ponía que...

P: ¿Quién, los dos o uno de los dos?.

C: Bueno, nosotros primero pedimos un permiso paterno, diciéndole... o sea, le decíamos a los padres el temario que íbamos a tratar y que si... bueno, porque allí en el colegio Alonso, tú no sabes los hijos que van, los alumnos que tiene ese colegio... la mayoría son los hijos de los profesores del Instituto Z.

P: Pero eso sería antiguamente, ¿no?.

C: Cuando yo estaba, cuando yo estaba era así. O sea, eso de baremar para ver quién entraba... eso no... el colegio Alonso... la mujer que vivía enfrente se quedaba en la calle... los hijos de todos los profesores de Magisterio, los hijos de los profesores de los dos institutos que había allí al lado... y ahora ya, como cogió la fama, que luego... no sé qué fama, porque ya te digo que material... yo quería hacer... cuando yo hacía prácticas de Laboratorio, menos mal que tenía mucha amistad con Anselmo Timón... iba a Magisterio a coger las cosas o me llevaba a los niños... bueno, tenían las cosas guardadas... porque material sí tenían, pero lo que no tenían es... yo creo que es porque lo habían destinado todo a aulas, porque me imagino que en un principio, Laboratorio tendría que tener el colegio. No lo sé. El caso es que tenían maletas grandes, de estas que vienen preparadas con todo el material dedicado para prácticas de Mecánica, de Electricidad, de... de todo, de todas las partes de la Física, y Química... también tenían otro para Química, maletines que ponía para Física y otro para Química, y no sabían, como quien dice, descorchar, vamos, estaban nuevitos, nuevitos. Lo que pasa es que de todas maneras yo no los usé porque me los llevaba a Magisterio, porque no había sitio... y además, como esta Visitación decía que como no había sitio no se podía usar... pues bueno, seguía allí sin usar. Y... ¿qué es lo que te estaba diciendo?.

P: Estabas en lo del curso de sexualidad, las solicitudes...

C: ¡Ah!, eso, una vez pedido el permiso a los padres, que estaban todos... nos habían dado el permiso y demás, pues esta gente nos lo denegaron porque decían que esos eran temas para tratarlos los especialistas, los médicos... y que nosotros entonces no éramos personas preparadas para dar esos temas... [se ríe], y que nos abstuviéramos de tocarlos. Entonces no venía ni siquiera en los libros de texto, ¿eh?. El tema de la reproducción... no venía ni

como aparato reproductor, vamos. O sea, que... no se nos podía a nosotros ocurrir aquella locura, y eso nos lo denegó, y...

P: Pero dentro de lo que cabe teníais una autonomía más o menos, ¿no?

C: Bueno, sí. Pero eso por ejemplo ya no pudimos...

P: Pero en los temas más conflictivos. En lo demás, en la parte didáctica y eso, vuestro grupo tenía una autonomía...

C: Sí, sí, muy bien. Con los niños, la verdad es que al ser hijos de profesores la mayoría, de médicos y demás, pues la verdad es que tenían un nivel, en su casa, un nivel cultural... ya económico importa menos, o también, porque tenían muchos libros los críos... Bueno, también te iba a decir ahora otra historia, pero vamos... que los niños normalmente para los estudios sí que se movían, pero también los movíamos nosotros para otras cosas, porque... había una cría, me acuerdo, que se llamaba L. N., que esta era una niña con unas iniciativas... y sus padres eran maestros los dos, y era una niña... de estas como Alba y Maite, que se les ocurre que si hacemos un teatro o vamos ahora, o ya te salían en reivindicación de cualquier cosa, de cualquier hecho que ella se hubiera enterado que no era justo, pues allá salía ella... o sea, que era un curso de niños que no solamente era ya con la cuestión de estudios, sino por las inquietudes que tenían los chavales. O será que nosotros se las habíamos ido inculcando, pero creo que no, que también estaban respaldados por sus padres. Y luego teníamos todo lo contrario, los hijos de papá, hijos de papá de Fuerza Nueva, y que los niños tenían un grupito en ese 8º de 53 niñas, cuando yo entraba en la pizarra... además, como ellos sabían que nosotros éramos más de izquierdas, pues entrábamos y estaba la pizarra pintada, poniendo "Fuerza Nueva" y... la cruz gamada, pero que no era por chincharnos así en plan de broma, sino era... y después nos comentaban las amigas: "Coral, pues Fulanita y la otra han salido este fin de semana con los hermanos y con las cadenas..." y no sé qué. Eran de los que iban a dar leña... o sea, teníamos unos extremos... después, teníamos a la sobrina de T. [alude a un director de teatro conocido], que ahora ya está también con grupos de teatro. ¿Tú viniste el año pasado al Teatro del Alameda, al Teatro Alameda, que fuimos a ver una obra de la crisis de un bancario de...?.

P: No, fui con los parvulitos.

C: Ah, bueno... mi sorpresa fue cuando me encuentro allí a Pilar T. una antigua alumna mía de ahí, del colegio Alonso. Lo que te digo, los contrastes del alumnado que había allí, ¿no?. Entonces, claro, lo mismo te encontrabas a los niñitos estos de papá de Fuerza Nueva, que a las niñas que tenían por detrás padres, madres de las más revolucionarias y que iban... o sea, que era una mezcolanza la que había allí en el colegio Alonso... Y yo decía: "Bueno, ¿qué puede incitar a los padres a meter a los hijos en este colegio, cuando está lejos de sus casas?". Porque decía material, nada; personal, profesores, eran todos con muy poca... porque, mira, el que era muy carca, pues mira, había profesores allí... pero yo creo que lo que querían es que tuvieran un nivel muy alto, ¿no?. Bueno, y allí dábamos un nivel superalísimo, pero todo teórico. Ya te digo que tú no podías poner en práctica

prácticamente nada, ¿no?. Bueno, yo, porque ya te digo que me iba a Magisterio al Laboratorio, pero... muy poco. No sé yo qué es lo que movía allí a... era como si fuera un colegio privado, pero gratis. Hombre, sí es verdad que la gente que iba allí, eran todos número uno de promociones, eran gente de acceso directo, o sea, que tenían unos pedazos de notas... no sé si ya ellos creían que eran los profesores más preparados y que iban a darles a sus hijos la mejor preparación. No sé si es por eso por lo que... pero que no sé cómo metían gente de tanta variedad, ¿no?. O sea, que... no sé, una cosa muy rara. Lo mismo ahora hay cantidad de gente, de padres de esos alumnos, que están en la Junta, que tienen cargos... digo yo que estarán en el PSOE, me imagino.

P: ¿Ahora, actualmente?.

C: Ahora mismo, también, no sé. O sea, gente con inquietudes, pero muy dispares, ¿no?. Pero que fue una experiencia muy buena. O sea, que para haber empezado a trabajar y caer con ese grupo de profesores...

P: Sí, fue una iniciación muy buena.

C: Fue... muy bueno.

P: Y ahí estuviste tres años, ¿no?.

C: Tres años. Y después nos fuimos a Canarias. Lo de irnos a Canarias... bueno, todo esto, el segundo año de estar yo allí... quedaron plazas en la parte de niños, para profesores.

P: ¿Joaquín, dónde estaba en esta época?.

C: Joaquín, el primer año, él empezó a trabajar a la vez que yo, porque aunque terminó un año antes, como él sacó acceso directo, pero los de acceso directo el primer año no trabajaban. Entonces, claro, él el primer año no trabajó, él estuvo trabajando en la Ferretería de la S., en la oficina, mientras, y mientras yo estaba haciendo tercero. Mientras que Joaquín estaba trabajando en la oficina de la ferretería, yo estaba haciendo 3º de Magisterio, y luego, al año siguiente, empezó él a trabajar, que fue, eso, en el 77-78, empezamos los dos a trabajar a la vez [final de la cara B de la CINTA N° 2].

C: ...en el colegio Alonso y él estaba en Umbrete.

P: Sí.

C: Y nosotros, nosotros ya nos casamos en Octubre y nos fuimos a vivir a... ¿Cómo se llama eso..? A Rochelambert, a Rochelambert; pero vamos, a mí me cogía muy cerquita del colegio Alonso. Y... Total que como Anselmo Timón seguía siendo muy amigo mío; bueno, muy amigo, de estos que yo te digo, que él decía que yo...

P: Sí.

C: Y me llamó: "Coral, que hay una plaza para Joaquín". A Joaquín también le había dado clase, claro. Que también le puso sobresaliente. Vamos, que lo conocía, lo que pasa que decía que yo era más... que me entregaba más; por eso él me cogió más..., no sé, más cariño. El caso es que me llamó y me dijo que viniera Joaquín, que por qué no se venía Joaquín a... Como él era el que tenía que proponer a la gente.

P: Sí.

C: Que él lo proponía para el colegio Alonso. Y él en ese momento, el problema con Anselmo Timón fue, que por eso, vamos no es que nos fuéramos por eso, que nosotros... Pero cuando llegó, cuando llevábamos tres años pues ya tenías que concursar. Bueno empezaron las polémicas que si teníamos que concursar, que si nos podíamos quedar. Total, que...nos llamó a todos y nos dijo que nos quedáramos, pero a Joaquín no lo llamó. O sea, a los tres años que llevábamos nosotros. Joaquín llevaba sólo dos, y nosotros llevábamos tres. Pues nos llamó a todos menos a Joaquín.

P: Sí.

C: Nos dijo que nos quedáramos más tiempo, que nos daba él su visto bueno. Y a Joaquín no lo llamó. Y el caso de que no llamara a José es porque... Vamos Joaquín tiene mucho genio, cuando él tiene... cuando todos los derechos son suyos no se deja amedrentar por nadie. Entonces Joaquín era el tutor del hijo de Agustín Luna y tenía una hora de visita de padres...

P: Sí.

C: Y el niño suspendió un examen y entonces le dijo que viniera su padre como se lo puede decir a cualquier niño, ¿no?. Cuando suspende un examen le dice, creo que se llamaba también Agustín, dile a tu padre que venga el próximo día en la hora de visita de padres que yo quiero hablar con él.

P: Sí. El otro dijo...

C: Claro que cuando el niño fue al padre y le dijo: que mi profesor, mi tutor (claro él sabía que era Joaquín); que mi tutor dice que vayas allí en la hora de visita de padres a verlo le dijo que cómo se atrevía a decirle que él fuera a visitarlo a su colegio, que si tenía algún problema con su hijo que él fuera a la Escuela de Magisterio en la hora que tenía él libre de dirección [risas] a visitarlo a él, no... Entonces, Joaquín dijo que no iba, que él era un padre más y que tenía que ir en la hora de visita de padres. Cosas así... Entonces son esas las polémicas que tuvo con...[ininteligible]... el tiro por la culata.

P: Y aquí viene la excursión a Canarias.

C: Eso es. Porque, claro, a mí me dijo que por qué yo no seguía, que no sé qué... Y nada, como a Joaquín lo destinaron a Canarias, pues yo lo que hice fue pedir consorte e irme con él. Entonces, pues nada. Ya me... Ni siquiera le preguntamos que por qué no has citado a Joaquín, ni por qué a Joaquín... qué te pasa ni... Eso ya era.

P: Se perdió ahí...

C: Y nada; yo ya a este hombre, a Timón ni lo volví a ver, ni...

P: Pero este hombre está jubilado ya, el Timón este.

C: Yo no lo sé. Yo es que ya no he tenido más noticias de él. No sé cuándo terminó su dirección, ni qué ha sido de él, ni siquiera... Él estaba al mismo tiempo dando clases en la Facultad de Física, ¿eh?. O sea, daba clases en las dos. Era catedrático de Física, de Mecánica o...; no me acuerdo de qué parte de la Física. Y, bueno, pues nos fuimos a Canarias...

P: ¿Allí cuanto tiempo estuvisteis?.

C: A...

P: ¿Un año sólo?.

C: Bueno, estuvimos un año. Entonces... Sí, porque yo me fui en Agosto para buscar casa y demás. Me fui yo sola y después ya se fue Joaquín con la niña. Pero al principio me fui yo sola porque yo tenía allí dos primos. Son guardia civiles, de esos de tráfico. Y entonces, me fui allí, fui a su casa y ellos me fueron indicando dónde podía alquilar algo y... para cuando nos fuéramos. Entonces, me fui a mitad de agosto y ya Joaquín se fue a principios de septiembre. Estuvimos en un pueblo de Tenerife. En Valleguerra. En el norte. Y... Bueno en un principio nos fuimos a vivir a La Laguna, pero La Laguna es una ciudad que se construyó en una antigua laguna, aquello es Soria, vamos, aquello llueve, un frío, una humedad. Aquello tiene muchos microclimas ¿no?. Que... Allí a 10 km. de distancia te cambia el tiempo, pero vamos, radical. Entonces allí en La Laguna... Nos fuimos a La Laguna porque Joaquín quería estudiar en la Facultad.

P: Ah. Sí.

C: Entonces Joaquín empezó a estudiar Biología, creo que fue, también. Yo no me acuerdo muy bien, yo creo que fue Biología. Y... eso, por eso nos fuimos allí. La Laguna, del pueblo a donde nosotros trabajábamos, estaba a 20 minutos de carretera; estábamos cerquita. Pero Maite tuvo muchos problemas de resfriado, de alergia..., y nos dijeron que en La Laguna todos los niños tenían ese problema; que nos la lleváramos de allí si no la íbamos a convertir en una... una alérgica de estas crónicas para toda la vida si la dejábamos allí. Y entonces nos aconsejaron... El médico nos aconsejó que nos fuéramos a vivir, pues eso; como si dijéramos formando un triángulo, pues nosotros nos fuimos a otros 10 ó 12 km. de donde estaba el colegio pero en la playa, en la costa. Y muy bien; un veraneo

permanente, [risas] porque allí hay piscinas permanentes, de estas naturales que te entra el agua del mar y las llena y después la vacía cuando tiene la marea baja; cuando le interesa claro. Cambian el agua todos los días y... Y muy bien, una temperatura... Cuando aquí, me acuerdo que llamábamos y...; aquí estaban a cuatro grados, a un grado. Me acuerdo una vez que llamamos y nosotros... llamamos a mi suegra y a mi suegro. "Bueno, pues nos vamos a la playa, así que...". Era sábado al mediodía. Y que nos íbamos a la playa con los bártulos. La playa estaba nada más cruzar la carretera, la casita que nosotros alquilamos y la playa. Y dice, "pues aquí estamos a cuatro grados". Y ellos con un frío y nosotros ya a 28 ó 30, vamos. Muy bien. Y, bueno, pues allí en Canarias fue el único año que yo no he dado Ciclo Superior, que yo no he dado 6º, 7º y 8º. Allí cogí 4º. Bueno, tanto Joaquín como yo, cogimos los dos cuarto, y entonces allí hicimos amistades, bueno lógicamente; no íbamos a hacer amistades con todos los del colegio, pero sí con un grupito, casi todo con gente que era de la península; solamente hicimos amistad con un canario, bueno, una canaria, una chavala. Los otros... Allí siempre estaba la polémica de los godos; los godos somos nosotros...

P: Sí.

C: ...los peninsulares. Y, aunque en ese pueblo no estaba muy arraigado, porque si hubiera sido en Las Palmas era peor. Vamos que ellos no entendían que a nosotros nos destinaban allí. Que no era como ahora en esta época, que tú vas si tú lo eliges, sino que antes te destinaban... Era el último año en que te destinaban o a Canarias o al País Vasco o a Cataluña. A los andaluces nos enviaban a esos sitios. Entonces ellos no lo entendían, ellos estaban en contra; les estabas quitando un puesto de trabajo. Entonces la cuestión de los godos estaba allí bastante... Vamos, ya te digo, en mi pueblo, en el pueblo ese, menos, pero siempre se tocaba el tema. Hicimos mucha amistad con una canaria que era de un grupo político...

P: Independentista.

C: ...de los independentistas, sí. De estos que le ponían las siete... Si a la bandera canaria le ponían las siete estrellas eran de los independentistas. Pues esta tía era de ese grupo. Era muy... además muy activista. Se separó del marido... Una persona muy linda. Y con esa es con la que más amistad hicimos y con dos que eran de la península, que por cierto uno me lo encontré aquí hace dos años, que lo habían destinado aquí a Deba. Al cabo del tiempo lo habían destinado aquí. Como colegio, bueno, allí nos quedábamos para comer, porque a la niña la pusimos en una guardería que también comía, bueno la dejábamos por la mañana y la recogíamos por la noche, y... nos quedábamos a comer allí en el colegio, después nos íbamos un rato a la playa, siempre, todos los mediodías, porque el colegio también era en un pueblo costero. O sea que la costa hace así... Bueno un lío. Pero que el pueblo tenía costa. Y nos gustó mucho lo de 4º porque fue una experiencia tanto para Joaquín como para mí; la primera vez que dábamos Ciclo Medio y además trabajábamos juntos. Siempre lo preparábamos todo juntos, hacíamos..., preparábamos nuestras obritas de teatro también; ya llevábamos la historia de aquí y nos siguió dando... Y me acuerdo que hicimos el periódico escolar, también. Ya empezamos allí. Allí fue donde en el otro... en el colegio Alonso no hicimos periódico. Allí sí hacíamos... Hacíamos un periódico único entre las

dos clases. Había otro 4º, pero el otro 4º no quería saber nada de nosotros. Vamos, que no es porque nosotros no quisiéramos saber nada de ellos... Eso de reunirse para preparar cosas no, horas extra... no... Y nada, allí dejamos algunas amistades tanto de padres de alumnos nuestros como de algunos profesores y ya está. La verdad es que sí echábamos mucho de menos Sevilla. Eso es una cosa muy rara; yo esto que dicen de la añoranza de tu tierra y de que te... Yo pensaba que eso era un rollo. Y yo, de verdad, yo decía: "mira que yo aquí no voy a Semana Santa ni nada, ni a Feria". O sea, yo viviendo aquí, ya hacía años que nosotros ni íbamos a Feria ni íbamos a Semana Santa porque nos vamos de viaje, ¿no?. Pero me acuerdo que nos fuimos a Canarias y decíamos nosotros: "ya tiene que estar Sevilla oliendo a azahar, ¡ay, cómo tiene que estar oliendo mi Sevilla!" [risas]. O sea, yo qué sé, una cosa muy rara, ¿no?. Empezar a echar de menos... O sea, también cuando nos fuimos de aquí, estábamos cayendo en una rutina de amigos y de todo y queríamos cambiar...

P: Un cambio en ese sentido.

C: Sí. Entonces, dijimos: "mira, un cambio radical; un cambio total". Y... tanto de paisajes, de amigos, de todo. Y nos vino bien porque entonces empezamos a valorar lo que había aquí. Entonces eso fue bueno. Y... y nada, de Canarias, ¿qué más te voy a decir? Nada más. Nuestras excursioncillas que hacíamos con nuestros niños por ahí; los dos locos nos llevábamos al campo a los niños, pero vamos, nada más, tampoco era... Los llevamos allí al Teide, eso sí, teníamos que coger autobús.

P: Y después...

C: ¿Después de Canarias?. Ya nos vinimos. Le dieron a Joaquín Deba. Conmigo se equivocaron: a toda la gente de mi promoción le dieron Cádiz y a mí me dieron Gran Canaria. Y entonces, nada, otra vez tuve que hacer uso...

P: ...De consorte.

C: ...de consorte; porque me dijeron que no, que por mucho que yo... Como la equivocación había sido en el definitivo, en el concurso definitivo, que no... Tenía que poner un contencioso y todas esas cosas y entonces no, que lo perdía. Vamos, que lo perdía no, sino que cuando me lo concedieran ya había acabado el curso y que iba a tener que quedarme en Gran Canaria y Joaquín aquí en Deba, vamos. Total que, que nada, que pedí el consorte y me vine al colegio Lope y Joaquín aquí al Bécquer.

P: O sea, él lleva en el Bécquer...

C: Desde que se abrió, era el año que se abrió el Bécquer. O sea, lo construyeron y él entró...

P: Lleva 13 ó 14 años en el...

C: Sí, porque si este es el año 18 que estamos trabajando y 4 lo hemos echado entre uno en

Canarias y tres en el colegio Alonso; vamos, y él uno en Umbrete, pero vamos, pues 14. Este es el año 14 que lleva él trabajando ahí en el Bécquer. Y yo ese año pues me dieron, eso, el colegio Lope. Como entré la última me dieron todo lo que no quería nadie y además los cursos que no quería nadie. Entonces me dieron una Lengua, o sea, todo del 7º malo, malo...

P: Retales de...

C: Sí. Del 7º malo que es donde no entra nadie, pues de ese me dieron la Lengua, la Educación Física, el Francés... y yo siendo de ciencias, ¡eh!, la Lengua, el Francés, las Naturales. Las Naturales las daba en los tres cursos. Había tres séptimos y yo daba las Naturales a los tres cursos. Pero lo demás, lo que daba era la Educación Física, la Lengua, el Francés, ¿y qué más?. Bueno así hasta... La tutoría y eso, pero todo con el curso malo. No quería entrar nadie, pues a mí me lo largaron y nada, estuve un año. No contacté con nadie. Me quedaba a comer en el comedor del colegio. Pero que no contacté yo con nadie. La verdad es que con esta gente no coincidía yo ni en ideas de la educación, ni en ideales políticos, ni religiosos, ni en nada con ellos. O sea no coincidía con ellos en nada.

P: Ese profesorado que estaba entonces, ¿sigue más o menos..?

C: La mayoría sigue el mismo. ¡Hombre!, han entrado algunos nuevos, ¿no?. Beatriz, por ejemplo, que estuvo con nosotros incluso en el Puntal dando Inglés. Después entró definitiva en el Lope. Entonces esa es nueva. Pero los otros, la mayoría es un profesorado que lleva ya muchísimos años allí, definitivo. Entonces no los mueves para nada. No los mueves para hacer ninguna actividad extra, para echar ninguna hora extra y ahora con esto de la exclusiva me imagino que irán menos; vamos, no lo puedo comprobar, pero, vamos, me imagino. Y actividades, ninguna, ninguna. Allí no hacían nada, lo único que hacen es voleibol y porque está un profesor, A. M., que es el que da Educación Física, que es el presidente del voleibol de [ininteligible] donde está Maite. Entonces, a él el voleibol le gusta, ¡hombre!, le echa muchas horas; es el único que de verdad le echa horas pero a lo que le gusta, que es el volei, y sí que los mejores jugadores de volei salen del Lope, porque, ¡hombre!, es lo único que se practica en ese colegio. Y no hay ninguna actividad, la gente son muy apáticas, en cuanto a religión, hay mucha gente del Opus.

P: Sí.

C: Entonces, no sé. No es ya...

P: Ya me dijo José en la entrevista que, por ejemplo, el Lope le da más prioridad a temas relacionados con cosas religiosas, por ejemplo, la campaña de Cáritas y que vuestro colegio era diferente.

C: Sí, vamos, lo decimos y también colaboramos, pero tampoco es una cosa... O llevarle flores a la Virgen y esas cosas ¿no? Se gasta el dinero el colegio, dinero del colegio en comprarle un ramo de flores a la Virgen y lo justifican. A mí me parece que eso no es justificable. El que tú te gastes dos mil o tres mil pesetas en un ramo de flores para la

Virgen. El que se lo quiera llevar que ponga el dinero de su bolsillo ¿no?.

P: Claro, para la devoción.

C: Bueno, niños que aunque tú seas de Ética, hay profesores que cuando entran rezan a las 9 de la mañana. Todavía. C. L. tuvo allí a los hijos y él me contaba eso de sus hijos. Él dice: bueno, a mí me da igual, yo lo iba a poner en Ética, de hecho está en Ética, pero como la profesora, independientemente, allí no, en los cursos chicos no es que te pregunten si quieres Ética o Religión es que es Religión, o sea que...

P: Hay un rodillo...

C: Es que [ininteligible] al padre las dos posibilidades... Y yo en Francés me di un lote de trabajar.

P: Eso iba a decir, ¿cómo se puede dar Lengua, Educación Física... Francés y Ciencias Naturales?

C: Francés. Claro como yo había dado Francés en todo mi bachiller, ¿no?, desde 1º de bachiller...

P: Y además estuviste 15 días en París.

C: Sí, también [risas]. Bueno, pero, hombre, que desde 1º hasta COU son muchos años dando Francés. Y aparte los intercambios y demás. Pero que, hombre, que no es lo tuyo, no lo dominas, y yo tenía que poner primero, desempolvar un poquillo mi francés para dárselo a los críos ¿no? Pero como los niños también... Los niños eran apáticos pero es que, la verdad, es que en ese colegio es para hacerse apático. Sí, de verdad, los niños no... Yo también, hablando de los niños, allí me he encontrado las mayores golferías que he visto nunca en cualquier colegio. Después de que estuve yo en Calderón y estuve yo en el Puntal... Y niños con... que odiaban al profesorado; pero con una cara que te ponían de odio. Bueno yo no te voy a decir que no he visto ponérmela a mí. Vamos, no lo he visto, yo no lo he visto, no sé si por detrás, cuando yo me daba la vuelta, me la ponían; pero esto de ponerle motes a los profesores, de ver yo cómo le levanta la silla a uno y cómo le tiran la silla al profesor, yo esas cosas no las había visto en ningún colegio. Entonces... Y allí sí. Y yo creo que todo ese...

P: O sea, que tú no has estado en colegios conflictivos, conflictivos, por el alumnado y eso, ¿no has estado?

C: No. En ninguno.

P: Es una suerte [sonrisas].

C: Bueno, siempre cuando llegas la última a los colegios, siempre te dan... Que a lo mejor en el Lope había otro. Pero tampoco, porque a mí me dieron el curso que era el peor y

donde surgió el problema de uno que le tiró la silla al maestro fue en otro curso de 6°. Allí estaban separados, yo creo que lo habían hecho por nota. Porque había un 7° que era maravilloso. Ese era el de los niños elegidos y luego, como en ese colegio se daba francés e inglés, los que se habían ido al francés eran los... No sé si porque consideraban que el francés era más fácil.

P: Sí, los más regularcillos.

C: Se habían ido al francés los peores de expediente. Y en el otro curso... Bueno, eso era otra historia que me hicieron. En el otro curso era una mezcla de francés y de inglés. Entonces, cuando yo tenía Francés, tenía a mi curso que eran treinta y tantos, más la mitad del otro curso, con lo cual yo tenía cuarenta y tantos niños cuando tenía Francés. O sea, las tres horas de idioma, yo tenía un curso y medio y el de Inglés se quedaba con medio. Podían haber juntado entre los buenos, buenos, buenos que era el de inglés con el medio de francés, o sea con el medio de inglés y dejar al de francés, a ese medio de francés solo. Pues no. El de los buenos, buenos, ese solo, el del medio de inglés también solo, con un profesor que era más antiguo en el colegio, solo. Y yo tenía a los cuarenta y tantos. Allí no se podía hablar. El director también era director de oposiciones, actual inspector. Cuando yo entré en el colegio, digo: "Mira que soy Coral, que vengo destinada aquí al colegio", tal y cual. Dice: "¡Ah!, Doña Coral. Pues yo soy don J.M."

P: Ya [risas], marcó las distancias.

C: Sí, de inmediato. Y, bueno, te digo que me harté de trabajar en Francés porque... Siempre te lo he dicho eso, porque yo cuando me meto en una cosa me gusta hacerlo lo mejor que pueda.

P: Te las preparas...

C: Pero vamos, si ya eso no está en mis manos. Pero me construí todos los muñequitos, todos, ¿eh?. Todavía los tengo guardados. Todos los muñequitos que venían en el libro de Francés, todos los personajes...

P: Sí.

C: Todos me los construí en cartulina, coloreados, con belcro por detrás para ponerlos en el franelógrafo, este. Bueno, esas cosas allí, en el colegio ese no... al que daba Inglés no se le había ocurrido jamás usar esas cosas. Para el vocabulario lo había construido todo: que si la maleta, el colegio, el niño, lo ponía que se iba al colegio. O sea, todo con los muñequitos este. Tengo una carpeta con todo y lo presté y cuando me lo han devuelto no me lo han devuelto completo, que es otra... Ahora me fui elaborando del libro unas fichas; una dedicada, a lo mejor, como si fuéramos a la playa, era el vocabulario para la playa; otra ficha dedicada si íbamos al médico, y eso para el médico [risas].

P: O sea, que aprendiste bastante francés...

C: Bueno, puse el francés al día con tal de...

P: ¿Y dio resultado, más o menos, a nivel de los estudiantes?

C: Psss. Yo lo pasé. Yo había momentos que estaba muy amargada porque veía que tanto trabajo..., y después no le veía yo mucho fruto. Yo no veía, eso, los niños con interés, eso, eran muy apáticos. En el otro curso, en el de los buenos, yo daba sólo Naturales, eso era una gloria. Yo di lo de sexualidad; ya sí lo daba, ya entré en este colegio y lo di, y no se enteró nadie porque yo decía: si yo primero lo digo, no lo doy.

P: No me dejan...

C: No me dejan. Porque también el director era de esos. Sabía lo de la gente del Opus que... Porque es vecino mío, vamos. Bueno, yo aquí en esta casa no vivía... Cuando yo estuve en el Lope, entonces yo no vivía en esta casa. Pero estando en el Lope me enteré de que esta casa estaba en venta y la compré. O sea, la compramos estando yo en el Lope. Y nos mudamos ya en el verano. El día 18 de Julio, el día de... Cuando yo ya había terminado en el Lope y me habían destinado al Calderón. Pero vamos que yo ya conocía a los compañeros y sabía quienes eran los del Opus. Y aquí teníamos a uno que ahora se ha mudado a M., pero vivía ahí uno. Y hay varios... son del Opus. Y entonces yo decía: cuando esta gente se entere de lo que yo le voy a poner... Yo me ponía siempre en contacto con P. C. porque seguía como... Bueno, Maite.

P: Sí. La veías...[ininteligible]

C: Maite ya nació, claro. Yo no he nombrado a Maite, pero Maite nació. Cuando yo estaba embarazada el primer año de trabajo, y...

P: Después hablaremos de todos los que no has nombrado.

C: Que yo me ponía en contacto con P. C. y me dejaba unas diapositivas que tenía él. Doscientas y pico de diapositivas de sexualidad, del tema de sexualidad y... Almax se llamaba la editorial y, bueno, siempre me las dejaba él...

P: Almax es una cosa de laboratorio de medicina y de farmacia y cosas de esas.

C: ¿Sí? Pues creo que, las diapositivas pone debajo, en grande en la carpeta, creo que pone Almax. Pues nada, eso lo hice, pero sin contar con nadie y eso quizás...

P: ¿Qué efecto produjo en los estudiantes?

C: Eso, eso te voy a decir. Eso fue un choque muy grande para ellos porque yo creo que no se lo podían esperar que algún profesor en ese colegio... Entonces eso me hizo tener muchos amigos de ese colegio. Bueno, del curso de los buenos; y eran niños muy buenos en todos los sentidos; o sea que son niños, más o menos como los que yo tengo en el Puntal, o sea, de ese tipo de niños que cualquier cosa que tú le ofreces ellos se entregan por

hacerlo todo y... Y muy bien. Pero también en los otros. O sea, los niños... Yo me sigo encontrando niños de aquellos catalogados de los golfos que estaban deseando echarlos del colegio porque le pegaban a cualquiera y eran capaces de enfrentarse al profesor, incluso ya te digo, de tirarle la silla al profesor; y me los encuentro y me siguen saludando, yo qué sé; me llaman, y muy bien. Hay, ahora mismo, antiguos alumnos de allí que tienen a los niños en el Puntal. Cuando yo era la directora, cuando venían a matricular, los veía a ellos. Y yo digo: ¡uy!, mira. Es que nos hemos enterado que... Vamos que yo ahí, en ese colegio no los meto. Habrá otros que, al contrario, hayan tenido su educación en el Lope y quieran meter a sus hijos allí en...

P: Habrán visto que les ha ido bien y entonces pues... Bébete la leche [se trata de la merienda; Coral no ha dejado de hablar desde que sirvió la merienda].

C: Da igual. La había puesto muy caliente. A mí no me gusta muy caliente. Que... eso, el choque de los niños cuando le fui hablando de ese tema. Hombre, ya me conocían, ya me iban conociendo a lo largo del curso. Que no es que fuera el primer tema que yo les tocara, ¿no?, pero que fue algo, como si nos sintiéramos cómplices un poco de...

P: De saber que se estaba tocando...

C: Que se estaba tocando eso, así, que en ese colegio se tocara y... Hombre yo les decía que ya venía en el temario, el aparato reproductor, y que yo ya lo daba. Pero sí que... Eso sí que sirvió para un lazo de unión más entre los alumnos y... Pero que se daba de distinta manera en un curso y en otro. En uno lo podías dar y lo aprovechabas mucho, pero sin la sonrisa ni la risita ni los chistes fáciles. Y en otro sí que tenías que acarrear con los chistes fáciles de cuando veían alguna diapositiva, el hacerte el comentario jocoso. Así que, vamos, bien.

P: ¿No te planteaste el ir al Bécquer?

C: No, nunca. ¡Ah!, es verdad, eso no te lo he dicho.

P: Por la cosa de que hay muchos matrimonios...

C: Eso fue por la experiencia de Canarias. Que es que no te lo comenté. Que en Canarias, el único problema que tuvimos, vamos, problema, es que... Joaquín es muy impulsivo. Cuando él piensa algo, lo dice, le da igual que esté delante... Vamos, y si piensa de ti lo que sea, te lo dice, no se lo va a callar. Y más si viene a cuento. No te lo va a decir... Total, que estábamos discutiendo una huelga en un claustro, una huelga sí, una huelga no, y, claro, diciendo las cosas a favor, en contra. Y Joaquín es muy, bueno no te voy a decir muy extremista, pero que... Vamos que él da sus razonamientos y todo eso. Pero la gente que está en contra de lo que opina él, ellos piensan que si Joaquín opina A, la mujer de Joaquín tiene que opinar A. Pero siempre...

P: Ah sí. Yo creo que eso...

C: Entonces, allí en Canarias, eso estaba a la orden del día. Y Joaquín tenía una discusión fuerte con uno o con una y resultaba que ya ese uno le retiraba el saludo y a mí lo inmediato era que también me retirara el saludo... Una persona que lo hace así es que no merece la pena. Y además, yo me acuerdo que una de las votaciones de ese tipo, Joaquín votó una cosa y yo otra. Y se quedaron como muy extrañados.

P: ¡Vaya matrimonio!.

C: ...¿Cómo va a ser esto? Se quedaron muy extrañados. Y entonces, después de esa experiencia de haber estado juntos. Porque en el colegio Alonso estábamos juntos pero no lo estábamos. Porque él estaba en los niños y yo en las niñas. Entonces, nos veíamos en el recreo, pero no teníamos... No era un contacto... Y entonces, nosotros, no éramos... A mí no se me ocurrió. Mira que este colegio fue ampliando unidades y yo me podía haber venido aquí; pero no, no quería... Y nada. Después de eso participé en el concurso de traslados y me fui a Calderón. Y en Calderón estuve cinco años. Cuando entré, empecé por 7º también. Me dieron también el peor curso que había, por la tarde; jornada de tarde, de dos y cuarto a siete. Y me dieron un curso también de francés. Ya me seguía en la historia de francés. Eran los restos. Los niños que habían ido repitiendo. Ya el francés se estaba eliminando en el colegio, pero esos niños que se quedaban repitiendo pues seguían con el idioma, ¿no?. Y ese curso fue maravilloso. El horario de tarde que yo nunca lo había tenido a mí me pareció fabuloso. Yo entraba a las dos y cuarto. Nos habíamos mudado aquí en verano y entonces yo tenía toda la mañana para trabajar en la casa, que estábamos poniendo el jardín; todo eso estaba de piedra, entonces, estábamos sacando la tierra del sótano. La tierra que sacábamos del sótano... Yo me ponía a escarbar en el sótano por las mañanas, sacaba mi tierra, la iba esparciendo por ahí para poner horizontal el jardín porque eso tenía un desnivel enorme. Y yo tenía tiempo de eso, me iba al colegio y salía a las siete, o sea que como cualquier trabajador, ¿no?, incluso antes. Y ahora venía y tenía toda la tarde para preparar las cosas del colegio. Entonces, era fabuloso. Además yo me apunto a esa jornada...

P: Pero porque no vendrías cansada; porque otro el razonamiento que diría: entraba a las dos y salía a las siete. No pueden ser tantas horas.

C: ¡Que va!, divino. Eso era muy bueno. Hombre, lo único que comías muy tempranito y te ibas con la comida... Yo lo último que hacía era comer e irme para allá y empezar la clase. Que cuando ya hace mucho calor, la verdad... sí notabas el calor. Pero muy bien. Y ese curso resultó que era el curso más maduro que yo había tenido a lo largo de toda mi historia de profesional. O sea era el curso este desechado, pero porque eran gente que cuando... Que no le importaba decirle al profesor... Cantarle las cuarenta. Entonces, ese era el problema. Y como yo le daba pie a que los niños participaran desde el principio y que si tenían alguna queja que me la dijeran desde el principio, pues no venían a darme las quejas en plan, yo qué sé, en plan violento, ¿no?. Ni en plan... Así que... que muy bien. Era un curso de los que, de estos que tú podías dejar solo. Te ibas un momentito y cuando entrabas estaba la gente charlando pero como adultos.

P: O sea, que era gente, como, machacada por los profesores ¿no?.

C: Sí. Además, sí que sigo teniendo de ahí amigos pero... Que cuando se han casado me han invitado, o sea muy bueno. Muy bien, muy bien... las relaciones con esa gente. Y luego también terminó esa promoción y cogí a uno empiezan ya en 6º; 6º, 7º y 8º, buenísima también. Entonces... Bueno los de por la tarde tuvimos ese año...

P: Son los cinco años ¿no? 7º y 8º...

C: Eso es: 7º y 8º; 6º, 7º y 8º. y ¿qué fue?. No me acuerdo exactamente. Verás [final de la CARA A DE LA CINTA N° 3].

C: El curso que yo era tutora era del de francés, ¿no?, que es el que te he dicho que era muy maduro, muy bueno, y los otros dos que eran de inglés, pues eran niños... Bueno éstos de francés tenían un rendimiento más bajo, eso sí; pero luego se podía trabajar con ellos muy bien y podía razonar las cosas muy bien y luego, bueno, no tenían un nivel de conocimiento tan alto pero luego sí lo intentaban. Lo que pasa es que tú no le puedes pedir peras al olmo, ¿no?.

P: Sí.

C: Estaba muy bien porque el nivel de la clase era bajito, pero todos tenían interés. Lo único que pasa... Vamos, que tú no podías dar ecuaciones, pues le daba otra cosa, pero muy bien en cuanto al trabajo de las asignaturas. Los otros dos cursos eran también muy buenos, o sea que dio también la coincidencia que eran cursos muy buenos y ahí están antiguos alumnos que ahora mismo están de maestros en L., están... hay dos. Bueno, tú es que no conoces ya; la L. no la conoces, ¿no?, ¿la cooperativa esa?.

P: No.

C: Bueno. Otra gente son ya chavales muy mayores, ¿no?. Tienen ya veintitantos años cada uno e incluso han terminado las carreras y demás. Bueno, y después la otra promoción que es la que anda ahora mismo por tercero de... cuarto. Tengo ya muchos antiguos alumnos que están ya en cuarto de Biología. O sea que andan ya por cuarto de carrera. Y, también, yo es que no he tenido nunca mala suerte con los cursos. O sea que incluso los cursos malos, tampoco he tenido problemas... puedo considerar que ha sido un curso problemático.

P: Has sabido manejarlos.

C: Yo no sé si he sabido manejarlos o no eran tanto como lo que decían.

P: Ya.

C: Vamos, yo no he tenido problemas con ningún niño, así, de disciplina, gordo ni historias. Nunca. Y nada. En Calderón hacíamos muchas actividades para conseguir... Cuando esta gente íbamos a las excursiones, sobre todo a las excursiones de final de curso ; que fuimos... La primera promoción, cuando terminó 8º, nos fuimos a Mallorca. Como eran tres cursos... éramos tres cursos. Tres profesores tutores de 8º. Pero los otros dos se desentendieron. No querían saber nada de la excursión. Total, que yo llevé la excursión de los tres cursos para adelante. Y como eran tres cursos, eran..., ocupaban un autobús y medio; entonces, el resto fue con...; lo cubrimos con padres de alumnos, para que le saliera más barato. La verdad es que fue una equivocación. Vamos, una equivocación en cuanto a..., Por ahorrar, hicimos lo de los padres y profesores. Lo hicimos ya terminado el curso, ya entregadas las notas en junio y todo, fue cuando nos fuimos a Mallorca. Y fue una experiencia muy mala. Mala en cuanto a eso de los padres. Yo no voy a llevar nunca tanta gente adulta y los padres iban, la mayoría, como una excursión para divertirse ellos, no pensaban que era una excursión escolar. Entonces yo llevaba a los 90 alumnos, ¿eh?. Yo tenía a mi cargo a los 90 alumnos porque yo no tenía a ningún otro profesor tutor de 8º. Iba el director, iba L., la hermana de Francisco. Pero ella iba a celebrar su aniversario de boda. O sea, que ellos iban a la excursión y eso pero por otra historia. Ellos, por la noche, se iban por ahí. Pero se iban todos los adultos por ahí. Y, claro, yo me quedaba en el hotel cuidando a los niños. Eso por un lado. Ese es el problema de... que luego tuve problemas: un niño que se cayó y le dolía mucho la pierna. Tuvimos que ir a urgencias. Y menos mal que un padre había alquilado un coche para recorrer la isla y menos mal que este hombre, pues colaboró, ¿no?, porque, tú fíjate que yo me iba con éste y dejaba a los demás solos, vamos. Este matrimonio sí colaboró mucho en esto. Otros padres también negativo en cuanto que querían que los niños a las 10 de la noche estuvieran en sus habitaciones. A su hijo no lo dejaban disfrutar de la excursión, ¿no?. Los chiquillos, ¡hombre!, se quedaban en la discoteca. Y era en el mismo hotel. Pero se quedaban, a lo mejor, hasta las dos o por ahí. Y nada, allí lo... O sea, unos padres por defecto y otros por exceso. Otros me incitaban a mí a que me fuera y dejara a los alumnos. O sea, cuando era ya la una o por ahí, me decían: "ya están en sus habitaciones, vámonos por ahí a tomarnos unas copas a una discoteca" [risas]. Y decía que no: "¿Cómo me voy a ir y los voy a dejar aquí?". Y decían: "¿Pero tú te crees que ellos van a buscarte a ti?. Lo que quieren es esconderse de ti". ¡Fíjate los padres!. "Lo que quieren es esconderse de ti para ellos pasárselo bien; así que vente con nosotros, por ahí, a una discoteca, de cachondeo". Vamos, yo cómo me voy a ir. O sea que eran unas cosas muy raras, ¿no?. Entonces, si te pasabas. Esos, si tú no le reñías a uno porque... porque se tenía que ir... La madre que encerraba a su niño a las 10 de la noche me ponía una cara así porque yo no encerraba a los demás a las 10 de la noche. Que ¡valiente profesora! Después todos los comentarios ahí en el barrio.

P: Sí.

C: Y ¡valiente profesora! que dejaba a los niños hasta las tantas. Que ella, por lo menos, a su hijo a las 10, lo guardaba. [risas]. Y que yo era una desmadrada en esto de dejar a los niños hasta las dos de la mañana en una discoteca. O sea, que después vino el comentario. Y también todo lo contrario. Otras madres que decían que no. Que yo era la que me quedaba todos los días cuidando a los niños para que no... Pero hubo mucho comentario de esos, y eso me hizo a mí: que ya padres, ninguno. Entonces esa experiencia de excursión:

nada. También, los niños no respondieron muy bien y también me ha hecho que yo ya no vaya ni con padres ni a la playa. O sea, lo de Mallorca que te lo piden muchas veces, ya no voy. Porque yo le mandé una carta al Consejo Insular y nos puso un autobús escolar para recorrer la isla. Y los niños no querían. Gratis. Y los niños no querían. Lo único que me pidió a cambio el Consejero fue que fuéramos al organismo donde tenían ellos... Que los niños llevaran trajes regionales que le iban a hacer un recibimiento de... Que ellos nos iban a hacer un recibimiento. Bueno, todo esto, ¡fíjate!. Los padres, los niños..., los dos autobuses. Que después íbamos en avión. Pero vamos, éramos dos autobuses desde aquí hasta allí; hasta Valencia, donde cogimos... ¿o fuimos a Alicante?, no me acuerdo dónde cogimos el avión. Pues, bueno, nos iban a hacer una recepción: unas copitas y demás. Los niños tenían que llevar el traje regional, bailarle... Y nada. Y a cambio nos ponían un autobús. Que cada excursión en Mallorca, se lo decía yo a los padres, venían en lista, en los hoteles, de cualquier excursión: ir a las cuevas del Drac, o ir a Formentor, o a Valldemossa. Cualquier excursión te costaba dos mil pesetas. Vamos, que eran una burrada. Y nosotros teníamos un autobús, dos autobuses en la puerta para hacer las excursiones por toda la isla. Y los niños se negaban porque ellos nada más que querían la piscina del hotel, por la noche la discoteca y claro, yo, ¿cómo los iba a levantar a las 7 ó a las 8 de la mañana para hacer una excursión si se habían quedado hasta las 5 ó las 6 en la discoteca?. Bueno, hasta las 5 ó las 6 los que se me despistaban. Yo a las dos daba la voz de alarma, para arriba, y después me enteraba que algunos se bajaban. Porque la discoteca la dejaban toda la noche y se me bajaban algunos. Total, que... Y de todas maneras los que se subían, después tú sabes que los niños ni duermen ni nada sino que se quedan en las habitaciones de unos y de otros formando cachondeo: que si contando chistes, que si hablando, y se quedan hasta las tantas. Entonces ellos no querían que yo, luego, a las 8 de la mañana los pusiera en planta para hacer la excursión del día. Así que se me pusieron un día, yo creo que fue el tercer día de estar allí. Era una semana, y al tercer día dijeron que no iban: que no, que no, que no Coral, que la excursión es para disfrutarla nosotros y que no. ¡Y con todo lo que yo he luchado para conseguir...! Mira: yo le escribí al Arzobispo de no sé qué porque me habían dicho que era un tío que tenía mucha mano para que concedieran el autobús [risas]; después le había escrito a no sé qué militar, algo de los militares para que también... O sea que toqué al Ejército, toqué a la Iglesia, a todos los cargos los toqué para que nos pusieran la historia esta. Y nos la pusieron. Así que fue... Y yo dije: Mallorca...

P: Y tú tomaste nota, ¿no?. Tomaste nota de esto.

C: Bueno que si tomé nota. ¡Horror!, así que ya no. Yo ya eso no lo quiero, porque...

P: Se entiende mejor cuando lo de este año...

C: ¡Hombre!, yo sufro cuando me dicen algo de esto: yo en Mallorca... Porque yo después me voy a encontrar con eso; que lo que van a querer es nada más la playa, la discoteca, la vueltecita por las calles... Nada, no quieren nada. No quieren nada más que estar allí. Ellos lo que más querían era la piscina del hotel, no querían ni la playa. No sé qué rollo tenían de ligar con los otros colegios. Como los otros colegios sí iban para eso, para estar por allí. Que nosotros, ¿cómo nos íbamos a ir a ver Formentor?. Bueno, yo le dije: "Mira la

excursión yo la he trabajado. Y aquí se va a Formentor [risas] porque en el futuro os vais a acordar de que conocéis Mallorca gracias a que a mí se me puso en la cabeza de...". Pero todas no las hice porque los obligué a ir a Formentor y ya a la siguiente, digo: no, bueno, ya no... Pero que a mí me... Yo me sentí muy decepcionada por los niños y por el tema de los padres. ¡Hombre, yo qué sé!. ¿No?. Yo decía: Bueno, hacemos por la mañana una excursión; por la tarde tenéis tiempo, cuando volvemos, de estar una o dos horas... Y además hacemos excursiones a sitios que tenían playa. O sea, íbamos a las cuevas del Drac y eso está en Puerto Cristo; entonces estábamos varias horas en la playa y después íbamos a visitar la cueva. Pero no es que yo los iba a encerrar en un autobús ni... Pues nada. Así que... Desde el principio les digo que tienen la opción; simplemente que se tienen que buscar a otro profesor para que los acompañe. Que yo no, tampoco les digo que no sea Mallorca, ni Marbella, ni historias de esas. Bueno, pues, allí en Calderón... ¿Qué más te cuento yo de Calderón?. Allí en Calderón es que, la verdad, es que yo, la experiencia de profesora, cuando yo empecé a coger más seguridad en mí misma y considerar que sí, que valía lo que estaba haciendo era cuando ya estaba en Calderón; cuando yo llevaba ya uno o dos años. Porque cuando estaba en el colegio Alonso, será porque estaba aprendiendo, que yo era una novata... Que las prácticas que yo había hecho en... Que no eran de verdad. Yo no tenía muchas tablas y no me consideraba muy preparada, ¿no?. Pero ahora sí que... Cuando estaba ya en Calderón, me consideraba que tenía mucha fuerza. Mucha fuerza con los niños. Entonces, decir en Calderón Coral era... Sí, es verdad. Que yo cogí una confianza porque, ¡hombre!, te llegaban noticias, ¿no?; en el barrio...

P: Sí. O sea que tenías un cierto prestigio en... De que hacías... Que trabajabas y que...

C: Entonces yo empecé... Y entonces digo: pues mira el lote de trabajar que yo me estoy dando pues sí vale, porque está dejando huella en los alumnos, en los padres. Bueno a todo esto, yo en Calderón, hacíamos de todo también: teatro, íbamos a los pueblos a hacer la obras de teatro con mis alumnos, participábamos en la semana de teatro de Utrera, aquí en el colegio de Joaquín también la hacían y veníamos a representar obras, al Viso fuimos una vez. Entonces, ese tema, también. Después con ellos hacíamos expresión corporal. En la hora de Ética, yo no sé si te lo comenté yo en... Cuando este año iba a dar yo lo de fotografía, pues con ellos hacíamos expresión corporal y muy bien, vamos. Después el huerto. El huerto escolar también lo empecé allí, esa idea. Yo lo solicité a la Junta. Yo llevé primero dos años trabajándolo y no lo había solicitado y ya, pues lo solicité a la Junta. Entonces, todo eso, pues parece que me fue dando a mí, no sé, mucha seguridad y... Que no me importaba ya trabajar sola. Porque yo también me acostumbré que en los comienzos fueron en el colegio Alonso con los profesores estos; y muy bien, todos juntos...

P: Sí. Estaba ese grupo..., todo...

C: Pero ya después, sin embargo, pues en Calderón, aunque fuera... La mayor parte de los años que yo estuve en Calderón yo los trabajé por la tarde porque teníamos el desdoble, pero no me importaba trabajar sola. O sea, yo el hecho ese de decir: si estoy sola no voy a hacerlo, no... Que no me ha achicado a mí nunca, vamos. Yo he tirado para adelante, he hecho todo lo que se me ha ocurrido...

P: O sea, que no has tenido el criterio de otros profesores... de decir...

C: No. Se me apuntaban gente. O sea que sí, por ejemplo, yo decía: "voy a hacer el huerto escolar, ¿quién quiere participar?". Pero yo ya se lo tenía que dar el huerto preparado, la parcelita preparada...

P: La iniciativa tuya y...

C: ...las cuerdecitas... El proyecto lo hacía yo, lo enviaba yo... O sea que no... ¡Hombre!. Yo te digo que me parece muy bien. Cada uno que lo haga. Pero el venir... Si trabajabas por la tarde, el ir por la mañana a trabajar el huerto o si era por la mañana, el ir a prepararlo por la tarde, eso era...

P: Entonces, los... Tu experiencia de trabajo en equipo, estando ya trabajando como profesora, aparte del colegio Alonso...

C: Con Joaquín en Canarias, que sí trabajábamos juntos. Pero vamos, ya está. Yo no he trabajado ya luego, con nadie. No sé. Y... No, porque incluso, ¡hombre!, que ahora estoy trabajando con José y eso, pero no trabajamos en equipo. A lo mejor tenemos unas ideas similares, ¿no?.

P: Sí. No, me refiero a trabajar en equipo en sentido de equipo de periódicamente ir viendo las cosas y...

C: No. Eso lo hicieron Francisco y A. P. Fueron los... De allí de ese colegio, de Calderón, sí eran ellos dos los que... Francisco y A. P. eran los que se reunían y trabajaban ellos juntos. Pero ellos estaban en el Ciclo Medio y yo estaba en el Ciclo Superior y allí no... Que José me achaca algunas veces que... Dice que él cuando llegó al colegio... Claro, yo llevaba ya cuando él llegó, no sé si José ha estado un año o dos años, en Calderón, no sé si es uno o dos, quizás estuvo uno sólo; entonces, cuando llegó a Calderón dice que a él le habían hablado mucho de mí, ¿no?, y, muy bien, y que se llevó un chasco porque él me dijo a mí... Yo lo que pasa que soy, quizás sea demasiado realista o lo hecho... No sé. Dice José que lo primero que me dijo es que estaba muy contento de venir al colegio, de que si íbamos a trabajar juntos y tal. Y que se llevó un chasco porque yo le salté con algo. No me acuerdo ahora mismo con qué le saltaría. Pero el caso es de... Eso me lo dijo José, no me lo dijo justo al llegar, sino que yo ya, después de varios meses de trabajar juntos. Y yo ya sabía que él terminaba la clase y se iba corriendo. Entonces tú antes de trabajar con nadie tú estás viendo las costumbres de esa persona, ¿no?. Y...

P: Para buscar o no una aproximación.

C: Claro. Si era de los que... Decía: Yo estoy preparando una obra de teatro. Y él no podía. Coincidió también que José... No, pero fue el último año, sí, eso fue el último año. Pero vamos que me la... que después fue de verdad lo que me, lo que hacía. Que era de los que también eso, miraban el reloj. Y entonces, yo decía que para trabajar... Algo le solté yo diciendo que, que no. Que del dicho al hecho, que no. Que para trabajar de verdad había

que echar muchas horas y que...

P: Sí.

C: Y él no sé si es que pensó que yo le estaba diciendo que es que había que echar muchas horas y que yo no las pensaba echar... Después pensó. Se pensaría él que yo no quería echar las horas.

P: Que pudo haber...

C: No sé. Un malentendido, ¿no?. Y mi intención era que no, que había que echar muchas horas, pero que a mí no me importaba echar las horas. Lo que pasa es que tenía que estar en la parte de él el echar esas horas luego para trabajar juntos. Y yo no sé si es que no me entendió cuando yo le hablé de las horas, que pensó que es que yo no quería echar las horas. O yo qué sé qué rollo fue. Yo creo que ha sido un malentendido entre José y yo al principio, pero que después sí ha sido así porque me ha dejado colgadas muchas cosas que hemos organizado. Organizábamos cosas... Como estaba parejo conmigo en la tutoría, cuando entró en el colegio, pues terminamos, claro, 8º a la vez. Y él estaba con la excursión de 8º y yo también, pero... Entonces, hacíamos fiesta de discoteca y él me decía que no podía venir. Vino, de las que organizamos, vino a algunas. No te voy a decir que no vino a... Pero, o venía muy tarde, si la fiesta empezaba, a lo mejor, a las 8, él venía, a lo mejor, a las 10 o al revés, o se iba a las 10. Entonces...

P: Te cargabas tú más...

C: Que hacíamos una fiesta en Navidad, una cena para los padres... Yo hacía una cena, preparaba una cena, los niños hacían algunas actuaciones, después jugábamos un bingo, no sé qué, historias para sacar dinero también para el viaje. Y él se tenía que ir a Segovia. Luego me dejaba también colgada. O sea que organizábamos cosas...

P: Se iba el mismo día de...

C: Sí, el mismo día. Terminaba la... Que organizábamos cosas y veía yo que me dejaba colgada. Entonces digo: bueno...

P: Esto me ponía nervioso a mí, a veces. Cuando yo trabajaba en la EGB, había algunas maestras que eran de fuera y entonces, o sea, desde cuatro días antes de que dieran las vacaciones ya empezaban a hablar y entonces, bueno, prácticamente llevaban la maleta al colegio y cuando acababan el último día...

C: Bueno, José, el año pasado, el día de Navidad no vino.

P: O algún día, exactamente, o algún día de estos, decían: Bueno, si es para irnos a las 10 ó a las 11, pues... Tengo un día más, ¿no?.

C: Pues eso. Entonces, será que o hubo un malentendido con él, porque mi intención era

decir que yo lo que necesitaba realmente para trabajar era una persona que de verdad estuviera disponible para echar las horas que de verdad eso iba a necesitar y no para dejarlo a medias. No sé. Yo creo que fue un malentendido porque yo no quise decirle nunca: "no quiero trabajar contigo". No sé, no sé qué malentendido hubo ahí. El caso es que José dice que se llevó un chasco conmigo y eso me lo dijo el año pasado o el anterior.

P: ¿Cuántos años después? [risas].

C: ¡Fíjate!. El año que yo dejé la dirección, que empezó a confesarse conmigo.

P: Seis años después o...

C: Le cogió yo no sé si con media borrachera o con qué, en la comida, en el almuerzo de estos de final de curso que hicimos; "y ven Coral, yo quiero hablar contigo", y se llevó conmigo horas y horas.

P: ¿Sí?.

C: Sí. Y seguimos por la tarde. Y se fueron todos los demás y seguimos hablando. Él contándome cosas y... No sé si es que después de las tres copitas que se tomó se le soltó la lengua y me quiso decir todo lo que...

P: Tenía ahí guardado...

C: ... Tenía guardado de todos los años. Y... Nada... Después de conocernos no hemos emprendido eso nunca. No sé si él espera que sea yo la que dé el primer paso para ver si vamos a trabajar juntos ahora que va a empezar lo de la Reforma y demás. Cuando empiece la Reforma en Secundaria obligatoria o tengo que esperar a que lo dé él. No sé. Yo ya me lo he planteado. Yo ya lo he estado pensando. Digo: yo no sé si decirle a José: "José, ¿tú estarías dispuesto a venir algunas tardes y empezar nosotros a plantearnos por nuestra cuenta algo sobre la secundaria obligatoria?", o algo o... Pero no sé cómo me respondería.

P: Díselo a ver.

C: [Sonrisa] Yo dije: a ver, lo más seguro es que me diga que no. Pero y si me llevo el chasco y me dice que sí.

P: O fijar qué tiempo piensa él o pensáis que...

C: No sé. Pero vamos, que podríamos trabajar algo. No sé. Bueno pues... Que yo sí veo a José para... Que tiene mucho valor, vamos. Que es una persona de la que... Que él me puede aportar cosas a mí lo mismo que yo le puedo aportar a él. Que podemos trabajar en equipo muy bien porque en cuanto a experiencia tiene la misma que yo de años; me imagino, vamos yo creo que sí. Y ganas creo que también. El estilo de dar las clases. Yo creo que en el trato a los niños yo creo que somos iguales. Hombre, a lo mejor él al

principio choca, ¿no?, un poquito en 6º el trato. Porque yo trato a los niños de tú a tú pero no soy capaz de decirle una palabrota y José si le tiene que decir una palabrota la dice. Entonces eso le choca mucho a los niños, ¿no?. Decir un coño así: "¡Coño, niña, cállate". Eso a lo mejor le choca mucho a un niño o una niña de 6º, ¿no?, de estas que vienen... Y él no tiene reparo, a lo mejor, en eso. Pero vamos, que el trato con los niños y eso, yo creo que igual, que no hay mucha diferencia. Entonces, que creo que sí, que podíamos haber trabajado juntos y que, a lo mejor, podemos si seguimos juntos [risas] sí. Y... Y ya está. ¿De Calderón no te cuento más nada?. ¿No?.

P: Nada. De Calderón como el paso al Puntal, un poco..., pero...

C: Ah, sí. Eso. Porque después de Calderón, propiamente, tú ya más o menos; o sea, de Calderón, digo; de Puntal ya sabes... De allí como estábamos con el desdoble, pues se empezó a hablar; bueno, se hablaba bastante de la necesidad de construir un colegio por la zona para evitar el desdoble. Pero... Y, entonces, sabíamos que estaban construyendo el colegio y demás y como ya años anteriores habíamos tenido ya la experiencia de que se había construido el colegio de L. y un grupo, la mayoría de los profesores, le dieron la opción también de irse, o los últimos de Calderón o también los que quisieran irse a L. Entonces, claro, los que se fueron de profesores a L. eran los que vivían en L. [en este caso, el nombre del colegio y el de la barriada en que está ubicado coinciden]. No todos, no había plazas para todos, pero, entonces, pues lo mismo, se fueron... Pero allí se fueron por antigüedad. Porque todos querían irse, porque estaban al lado de su casa. Que no creo yo que les uniera nada de... cuestión pedagógica ni nada. Simplemente que querían irse allí a L. porque estaba más cerca. Entonces ya sabíamos cómo iba a funcionar la historia y así fue. Que dijeron que o los 8 profesores que quisiéramos o los 8 por la cola. ¿Ocho dijeron ¿no?. ¿Y cuántos nos fuimos?.

P: Sí, ocho.

C: Ocho, ¿verdad? Y entonces, pues, ya empezamos a hablar y nos fuimos reuniendo de... Hablando sobre... Bueno, eso, primero más o menos nosotros fuimos contactando porque... ¡Hombre!, el dar el paso... Había un grupito que sí. Que era claro que queríamos irnos juntos. Pero nos faltaba, bueno, nos faltaba gente. Teníamos que tocar... Había un chaval que estaba siempre con nosotros, uno que se llama A. Estaba siempre con nosotros y sin embargo, en el último momento dio marcha atrás. Pero además de una forma muy extraña porque fue, como en plan de chivateo a los demás, diciéndoles que llevábamos mucho tiempo reuniéndonos bajo cuerda y hablando en contra de los compañeros que... Vamos, en contra de los compañeros, criticando la forma de actuar de los otros, ¿no?. Y que nosotros teníamos otra forma distinta y que queríamos hacer un colegio con, eso, con unas ideas más... Similares, con un tipo de educación distinta, con... Y éste dio marcha atrás y no sé porqué. Y nada, nuestra eso fue al revés. Fue hasta el jefe de estudios el primer año. O sea, cuando nosotros nos fuimos fue el jefe de estudios del director que entró después. En Calderón yo tuve un problema. Vamos, te lo digo... Vamos, un problema... Yo me llevaba muy bien con todo el mundo, ¿no?. Porque como yo funcionaba independiente. Yo no tenía con nadie nada. Ni con los de la mañana ni con los de por la tarde ni nada. Yo iba trabajando por mi cuenta. Entonces sí que, cuando hubo la elección de director, después de

irse, cuando se fueron los de L., pues entonces había que elegir nuevo director. Yo llevaba ya dos años allí. Entonces, en aquella época se presentaba una terna. Siempre era la costumbre presentar una terna. Entonces se presentó Jaime; se presentó S., el que ha estado ahora, todos estos años de director en Calderón y, bueno, y a mí me dijeron que yo por qué no iba como tercero. Y yo le dije que yo no quería la dirección. Total. Pero bueno, que fui. La cuestión fue que yo era del Consejo Escolar y... Eso, la inexperiencia o, no sé, las cosas que te pasan. Total, que a mí me dan una carta [se refiere a una citación para una reunión] para el Consejo Escolar. Luego dicen... Van uno a uno diciéndole que no, que van a cambiar el horario. Que el Consejo escolar, en vez de empezar a las 7, que iba a empezar a las 5. Van a todos y a mí no me dicen nada. Y el caso... Y era para votar, para elegir al director. El... Bueno, que antes no se llamaba Consejo Escolar. No sé si ya se llamaba Consejo Escolar o Consejo de Dirección o como sea. Y... Total, que se celebra el Consejo escolar, yo no estoy presente y... votan y empatan. Y ahora me llaman por teléfono a mi casa: Coral, ven que tienes que venir a desempatar el nombramiento del director. Después de haber hecho varias votaciones porque por lo que veo, no sé cuántas había que hacer. Y, claro, me llaman, hacemos la siguiente votación y gana Jaime. Está claro: el bando del otro a mí ya me hizo así [risas] y ya no quería saber nada de mí. Vamos, la primera reacción, ¿no? Después no... He seguido hablando con ellos y demás. Pero sí me tienen... Después, de alguna manera, me arrepentí. No en el momento, sino al cabo de los años... Oye, ¿a qué hora le dije a mi hija?.

P: Tú has quedado con tu hija a las 9, ¿no?.

C: Sí. Pues no me ha llegado. ¿Pero tú te ... [final de la cara B de la CINTA N° 3].

ENTREVISTA N° 3 (CINTAS N° 4 Y 5).

DURACIÓN: 85 MINUTOS.

LUGAR: LABORATORIO DEL COLEGIO.

FECHA: 31-1-95.

HORA: POR LA TARDE, EN EL HORARIO DE EXCLUSIVA.

P: Bueno, hoy es 31... 31 del 1. Bueno, vamos a ver un poco el tiempo, ¿no?.

C: El tiempo... ¿te refieres a qué dedico el tiempo?.

P: ¿A qué te gusta dedicar más el tiempo?. ¿A qué dedicas más el tiempo?.

C: Bueno, a lo que más le dedico es al colegio, aunque ahora le dedico un poco menos que lo que le dedicaba antes, pues le estaba dedicando cada vez más, y he tenido que empezar a dar un poco marcha atrás. A lo mejor un poco porque al dejar la Dirección, yo misma me quise forzar a no venir tanto al colegio. Porque yo venía, además de mi horario de cinco

horas, venía todas las tardes y hasta los sábados y los domingos si hacía falta. Y en verano también, a regar y todo eso. Entonces, al colegio es a lo que le sigo dedicando más tiempo, pero menos que antes.

P: ¿El momento de dejar la Dirección es el momento este que...?.

C: Me hizo reflexionar y decir: "¿Adónde voy yo?". Si cada vez le estoy dedicando más y más y más, pues le estoy quitando otras horas a mi casa, a Joaquín... Y entonces empecé a dar marcha atrás, aunque nunca llego a lo que a veces me planteo. Me planteo, a lo mejor, que no voy a pisar el colegio para nada, pero, también, como me meto en la Gimnasia, y al ser ésta en el colegio, ya digo, bueno, en vez de a las seis, me voy a las cinco y ya hago fotocopias o preparo las prácticas de laboratorio que, por ejemplo, el otro día me vine una horita antes para prepararlas. O sea, que ya, el hecho de que venga aquí hace que le eche más horas de las que me había planteado echarle y luego no sólo le dedico el tiempo de aquí, sino que cuando llego a casa, pues lo mismo: que si tengo que corregir, que si tengo que preparar para el día siguiente algo... Pues aunque lleve tantos años dando lo mismo, todos los días preparo algo, miro lo que voy a dar al día siguiente. Bueno, a lo que más tiempo le dedico es a cosas del colegio; después, a la casa. Los fines de semana, por ejemplo, casi enteras se las dedico a la casa, porque como durante los días de diario me da tiempo sólo de hacer las camas, quitar un poquito los chismes por encima y demás...

P: Entonces la limpieza más fuerte...

C: Sí, los fines de semana los dedico a la limpieza, salvo algún fin de semana que nos vamos al campo. Si tú me preguntas que a qué me gustaría a mí dedicarle más tiempo, serían mis ratos libres para irme al campo, o sea, los días de vacaciones, como yo los disfruto más, es yéndonos al campo. Lo que pasa es que, claro, no vamos a irnos todos los días al campo, tengo que hacer también la limpieza. Joaquín me dice que me está obsesionando mucho la limpieza, que antes no le dedicaba yo tanto tiempo. No sé si es que cada día hacía un poquito por las noches, a lo mejor me daban las doce de la noche. Me lo distribuiría mejor, un día lo dedicaba al polvo, otro a la limpieza de la cocina... Y, ahora, lo dejo todo para el fin de semana. Por eso, últimamente todos los fines de semana me estoy dedicando a la limpieza, yo creo que las 24 horas del día, y le dedico menos al colegio. A lo mejor el viernes por la tarde preparo algo del colegio, pero ya no vuelvo a tocar nada del colegio ni voy al colegio los sábados ni los domingos.

P: Bueno, por lo menos ya desconectas dos días... ¿no?.

C: Sí, esos dos días desconecto totalmente; nada más que veo polvo, basura, barro, friego y hago la comida. Pero, vamos, a lo que me gustaría dedicar mi tiempo libre sería para irme al campo o dedicarme a investigar sobre Botánica. Hacer itinerarios, preparar más fichitas de plantas... Leer, no me gusta leer; simplemente lo que leo son libros de plantas.

P: Sí, las guías de campo y cosas de esas.

C: Sí, es lo único que leo.

P: Bueno, vamos avanzando. ¿Cómo es, entonces, un día de fin de semana?. ¿Cómo es normalmente?. Porque un día normal me hago un poco a la idea. ¿Un día de fin de semana...?.

C: Un día de fin de semana actual es lo que te he dicho. Desde que me levanto me dedico a hacer cosas de la casa.

P: ¿Lleváis a la niña al voleibol?.

C: Sí, eso es lo que te iba a decir, que el único paréntesis que hago es el fin de semana, que me voy con Maite al voley. Si juega fuera, en otro pueblo, la llevo a ella y a las compañeras y yo voy a animarlas. Yo no me pierdo ni un partido de ella. O voy al pueblo, o aquí al pabellón.

P: ¿Y los días de vacaciones, varían mucho?.

C: Sí varían. Depende de si son vacaciones de verano o vacaciones de Navidad, son distintas. En Navidad, si acaso, vamos un día al campo, pues, como hace frío y nosotros vamos siempre de camping, entonces, es prácticamente como si fuera un fin de semana largo. Hago limpieza general. Pero luego, en las vacaciones de verano, éstas son muy distintas, porque de los dos meses, prácticamente me llevo un mes y pico fuera, a lo mejor no todo seguido, pero me llevo, a lo mejor, 20 días, vuelvo y estoy tres o cuatro, otra vez me voy. Estamos mucho tiempo fuera, siempre de vacaciones. Y, entonces, cuando llegamos a casa es para soltar las maletas, lavar la ropa que traemos...

P: Y recuperarse, ¿no?.

C: Recuperarnos... mis plantas, mi piscina, y, nada, otra vez preparar el viaje siguiente.

P: Vamos a hablar entonces de los viajes. Es como una cosa importante, ¿no?.

C: Yo vivo... Bueno, no es que viva para viajar, pero que son mis desahogos. Bueno, yo tengo toda la ilusión de la Semana Santa porque siempre nos vamos de viaje. Todas las Semanas Santas nos hemos ido a viajes organizados como puede ser a Marruecos o Turquía..., viajes así más cortitos. O si no, nos vamos toda la Semana Santa de camping por nuestra cuenta. Pero todas las Semanas Santas nos vamos. Esta en concreto nos vamos a ir por Zamora, por Soria, por los Picos de Urbión. Esta vez nos vamos a ir solos. Entonces, yo ya vivo un poquillo con la inquietud del viaje, ¿no?...

P: Prepararlo y...

C: Eso, no es ya en sí las vacaciones, sino el viaje. Prepararlo y vivir en contacto con la naturaleza: hacer marchas, subir a un monte, poder ver plantas... Eso es lo que a mí me gusta.

P: Pero hay también otros viajes diferentes un poco, ¿no?. De conocer sitios extranjeros. ¿Dónde habéis estado?. Además de los que has dicho: Marruecos, Turquía...

C: En verano hacemos siempre un viaje a países distantes. Porque, al principio, nuestros primeros viajes eran a España, claro, a cualquier ciudad española. Cuando ya más o menos habíamos cubierto toda España... ¡Ah, bueno!, el otro día nos dimos cuenta que aún no conocíamos Murcia. La tenemos ahí... Ya le he dicho a Joaquín que tenemos que volver otra vez al principio porque los primeros viajes fueron a las distintas comunidades españolas. Entonces ya las tengo bastante olvidadas. Y una vez que agotamos las comunidades españolas, en verano pues empezamos a ir a Francia, a Inglaterra, Austria, Yugoslavia, Hungría, Checoslovaquia, China, Noruega, Finlandia, Suecia, Portugal, Alemania algo también.

P: Otros continentes...

C: Bueno, hay más. Ahora no me acuerdo. Muchos. Lo que no nos hemos planteado y ahora empezamos a plantearnos es si cruzar el Atlántico. No sabemos. El primer país que nos gustaría visitar...

P: Empezar por Tierra de Fuego y llegar a las costas de Alaska.

C: Queremos visitar Argentina o Brasil. Lo que a nosotros nos gustaría es conocer el Amazonas, claro, eso sería... Nosotros buscamos qué país de Sudamérica es más rico, no en monumentos... bueno, no en monumentos de piedras, hechos por el hombre, sino en cosas de naturaleza. No sé dónde iremos de viaje. Vamos, que siempre nuestro objetivo es viajar, viajar. Nosotros el dinero, nos lo gastamos en viajar. El dinero nos lo gastamos en viajar o en mejorar la casa. Que no nos lo gastamos... Bueno, tú tenías también una pregunta por ahí de economía o no sé. Nosotros dinero prácticamente no gastamos nada.

P: ¿Tenéis pocos gastos?. No tenéis muchacha [se alude a empleada de hogar].

C: No nos ha preocupado tampoco el dinero. O sea, que nosotros no somos de los que... Yo no sé nunca lo que cobro. A mí me da igual, me imagino que me estarán pagando lo que me tienen que pagar. Como a los demás. Entonces, para qué me voy a preocupar si se han equivocado, yo creo que no se habrán equivocado nunca en lo que me tienen que pagar. Y no sé lo que cobro. Hoy estábamos hablando de que si era el 19% lo que me descontaban o era el 20%. Y le dije: "Mira, Eulalia, yo no tengo ni idea, voy a verlo porque no tengo ni idea". Y ella me dijo: "Pues nos han subido". Pues nos habrán subido, pero yo no sé lo que cobro. El caso es eso, que, la verdad, entre los dos, el sueldo tampoco es para preocuparse, con los dos sueldos tenemos bastante. Y no tenemos gastos ninguno porque nunca salimos de copas. Antes sí, los primeros años, cuando vivíamos en Sevilla, que era un piso, no era una casa, pues sí salíamos; salíamos prácticamente todas las tardes, y después por las noches salíamos con los amigos, y los fines de semana también salíamos con los amigos también. Prácticamente salíamos todas las noches a dar una vuelta, a visitar a los amigos que tenían también otro hijo. O sea, que siempre estábamos saliendo y algo se gastaba en el salir diario, pero ahora es que no salimos nunca, si cada vez nos encerramos

más en la casa. Joaquín sale porque va a jugar al fútbol, pero yo no salgo para nada. Entonces, yo, o soy la más casera del mundo porque estoy todo el día metida en mi casa o soy los dos extremos o estoy tirada en el campo, subiendo monte o metiéndome en una cueva, pero no tengo término medio.

P: ¿Tú no has sido de la mujer que a veces ha tenido su pandilla de mujeres para salir y eso, y salen de vez en cuando juntas?.

C: No, nunca. Algunas veces nos lo planteamos Joaquín y yo el que hayamos ido perdiendo a los amigos, que es por culpa nuestra, porque también cuando viene a casa... O sea, nosotros nunca vamos a visitarlos a ellos; entonces ellos venían a visitarnos a nosotros, pero cada vez distancian más las visitas. Y además, encima cuando vienen, yo soy de las que si estoy limpiando el polvo y le digo: "Mira, yo no me puedo parar". A lo mejor me paro un ratito, pero sigo otra vez. No soy buen anfitriona. Joaquín es mejor anfitrión que yo. Yo, no. Porque me como por dentro. , porque digo: "Si yo tenía controlado el tiempo, y ahora tenía que estar limpiando el polvo, después el cuarto de baño, después tenía tiempo para regar, para cualquier cosa"; entonces, el perder el tiempo... Si yo digo que es perder el tiempo, lo que perdemos son los amigos. Pero es que también esos amigos, si a mí me hubiera interesado mucho conservarlos los hubiéramos conservado, pero es que esos son amigos de Joaquín. Mis amigas eran las del Instituto, pero no eran de mi barrio. Entonces, luego, durante el Magisterio, pues esta amiga mía, Loly, ella tenía su novio, con todas sus amigas por un lado y yo seguía con una pandilla de niñas y niños, pero esa pandilla ya nos separamos porque ninguna estudió, la única que seguí estudiando fui yo. Entonces ellas se empezaron a colocar en las tiendas de dependientas... Total, que no estudiaban. Entonces, eso me hizo desconectarme de lo que era, de verdad, mi pandilla, mis amigas. Entonces, los amigos que nosotros, después, hemos tenido a partir de los 17 años, o cosa así, han sido los amigos de Joaquín de fútbol. Entonces, yo me he sentido forzada a tener esas amigas; eran las novias o las mujeres de los amigos de Joaquín. Entonces, no han sido mis amigas; ha sido un poco impuesta esa amistad.

P: ¿No es la intimidad esta de la adolescencia...?.

C: Entonces, pues no, prácticamente se puede considerar que no he tenido amigas. Mi amiga era Loly, durante Magisterio, con la que yo hablaba, tenía confianza y hablábamos temas más íntimos y demás.

P: Sí...

C: Entonces, las amigas mías estas no... Tampoco me une con ellas nada. Yo consideraba que no me unía nada, porque ni los intereses son los mismos. A mí me gusta salir al campo... No sé. Ya te he dicho que son las mujeres, ahora mismo, de los amigos de Joaquín, o sea, ni a nivel de profesión, ni a nivel de intereses, como de ir a un teatro, a un cine a ver, yo qué sé... Nada, no nos une nada, y entonces, los amigos, pues tenemos poquitos.

P: ¿Y esto viene...?. Ya llevamos seis o siete temas.

C: ¿Ah, sí?. Venga...

P: ¿Esto viene...?. Podemos unir un poco aquí, un poco el tema de ver el paralelismo entre Joaquín y tú. Y las diferencias un poco.

C: Vamos a ver. Joaquín, para mí, siempre ha sido un modelo a seguir. Ha sido siempre mi modelo. Bueno, yo era una persona, que yo no sé si tú lo has podido deducir... Yo era una persona muy tímida, muy tímida, muy tímida. No lo aparento ahora.

P: No.

C: Y eso, quien me ha ayudado siempre, a superar siempre la timidez ha sido Joaquín. Porque Joaquín ha sido siempre muy lanzado, era de los que... Ya te comenté ayer... era de los que era capaz... Si piensa de ti una cosa, pues te la decía. Y yo siempre había admirado eso. Porque como a mí me había costado siempre tanto. Yo siempre me lo tragaba y decía: "¿Por qué yo, en aquel momento, no le dije al fulanita o a la fulanita aquello?". ¿No?. Entonces yo me lo tragaba, y también me sirvió mucho el entrar en la Dirección, pero quizás se atreví a entrar en la Dirección porque yo ya había ido superando eso. Si no, no me atrevo, porque yo sé que tengo que estar... Hombre, cuando tú tienes que ir a pedir cosas, que si a reclamar una cosa a Delegación, otra al Ayuntamiento... No puedes ir así. Entonces... Pero quizás todo gracias a Joaquín. Joaquín ha sido siempre mi modelo. En todo, yo considero que Joaquín... a Joaquín siempre lo he considerado perfecto, ¿no?. Entonces, tendrá sus...

P: Esto se lo vamos a dar para que lo escuche.

C: No, de verdad. Que yo con Joaquín salgo desde los doce años.

P: Sí.

C: Yo sí sé, reconozco que Joaquín, con doce, con trece años, era muy imperfecto, era quizás odioso, con doce o trece años. Era un tío muy creído, un niño de estos guapitos que se lo tenía muy creído, y siempre estaba... No era nada cariñoso, pero ahora ha cambiado, fue cambiando, a los pocos años, a los 17 ó 18 años se convirtió en una persona totalmente distinta. En la persona más cariñosa del mundo, más detallista del mundo. Siempre está pendiente de qué puede hacer para tenerte contenta y para... Yo qué sé, para siempre mantener vivo ese... Y nada, yo no tengo más que decir que quiero una cosa y antes de terminar, ya está Joaquín... Vamos, una vez se me ocurrió decir: "Pues hay una que ha comprado un robot para limpiar la casa". Y yo no le dije ni que me gustara ni que no me gustara. Pues, inmediatamente, yo tenía el robot. Entonces, tengo que medir las palabras porque después me compró el robot, y no lo uso. Yo sé que... Yo le dije que una tenía un robot, pero no es que quisiera decir que yo... Pues, para mí, eso, lo que te he dicho, que yo siempre lo he considerado perfecto, como profesional, como persona, muy completo, y... en todo. Entonces, siempre sí que lo he considerado como eso, como la persona a imitar; aunque no me gustaba estar en su mismo colegio, porque yo quería llegar a ser alguien.

P: A tener una identidad propia, ¿no?

C: Yo qué sé. Sí, a tener una identidad propia. Entonces, claro, si Joaquín, que tenía ese carácter fuerte y que es muy bueno profesionalmente y todo... Yo era un poco como su sombra, ¿no?, cuando tuve la experiencia de Canarias. Entonces, jamás, yo no quería estar doblegada, que yo fuera la mujer de Joaquín.

P: Y te vieran siempre...

C: Entonces, yo quería ser Coral, de verdad.

P: Y te vieran siempre en relación con él.

C: Sí, siempre en relación con él. Y, entonces, como quería ser Coral, pues me tenía que separar profesionalmente de él.

P: ¿Y el interés por la Naturaleza y todo esto, qué se ha desarrollado, en paralelo en los dos?

C: Yo veo que sí, que se ha ido desarrollando en los dos.

P: O sea, que no era una idea que uno tuviera y ya la transmitiera al otro.

C: Bueno, quizás más ha sido también de Joaquín. A lo mejor, yo siempre... la cuestión ecológica quizás... a lo mejor yo siempre la tenga más presente que él... Siempre a los niños les estoy constantemente... que si los árboles, que si la contaminación de las aguas, reciclar el papel... Quizás soy más extremista, más extremista en la cuestión de la ecología, pero el preocuparse por conocer más... A mí me preocupa mucho la cuestión medioambiental, pero él se ha preocupado más de conocer, de tener conocimientos sobre todos los animales, plantas... A mí las plantas... me empezó a gustar las plantas y a él más los animales. Eso sí, eso es un poquito de diferencia, pero a él también le gustan las plantas, pero yo de animales no entiendo prácticamente nada, yo lo que he ido estudiando en los libros y... Pero Joaquín, por ejemplo, Joaquín es de los que van por el campo y ve que pasa un pájaro volando y dice: "Ese es un no sé qué". Y yo, ya me lo repita doscientas mil veces, cada vez que salgo al campo, que no, que no me entero. Yo sigo confundiendo un pájaro carpintero con un herrerillo. Y él, hasta con el canto ya conoce... Entonces, él me sigue enseñando a mí muchas cosas; él dice que yo le enseñe muchas cosas de plantas, pero yo creo que lo dice, pero que lo sabe ya.

P: ¿Ah, sí?

C: Dice que no.

P: Pero en algo habrá diferencias un poco, ¿no?

C: No sé, yo te he dicho que al principio yo era muy tímida y me daba un poco de miedo la disciplina en las clases. Al principio, me daba miedo, me daba miedo decir: "A ver si yo, con lo tímida que soy, los niños...". Entonces yo me tenía que poner una máscara un poquito de persona seria, y lo que no quería nunca era dejar entrever que yo era así más... Pero yo creo que en eso he cambiado mucho ya. Y Joaquín, desde el principio, era de esa manera, entonces... Sé que él es muy simpático, que les gasta muchas bromas a los críos, pero dentro de los límites. Entonces, de siempre eso, es que te he dicho que yo siempre... Pero vamos, distintos, ya te he dicho que éramos distintos. Más yo, más la cuestión de... No sé, yo no sé en qué te puedo decir que seamos muy, muy distintos. No creo que seamos muy, muy distintos. Yo creo que somos bastante paralelos, ¿no?.

P: ¿Cómo es la imagen que tú crees que proyectas ahora mismo?.

C: Vamos a ver...

P: Porque tú dijiste ayer, hablando del Calderón, que en ese colegio ya notaste tú que tenía como un resultado el trabajo tuyo, ¿no?.

C: Sí. Yo eso en el colegio Alonso no me daba cuenta. No sabía yo. Bueno, yo me llevaba bien con los niños, pero no sabía si estaba dejando huella o si no estaba dejándola. Ni si era aceptada. No sé, no me lo planteaba. Pero ya en Calderón, y sobre todo aquí, sobre todo aquí [alude al colegio Puntal], aquí yo me he sentido profesionalmente muy realizada. Principalmente me lo han hecho ver los alumnos y los padres de alumnos. Si es por parte del profesorado, no. Nunca he tenido un reconocimiento así... No sé si es porque cada uno somos... queremos ser muy independientes y no queremos reconocer las virtudes del otro. A lo mejor te reconocen los fallos y no te reconocen las virtudes. A lo mejor tienes nueve virtudes y un fallito, o haces nueve cosas bien y una regular, y ya esa que ha hecho regular es lo más malo del mundo, y es la que te van a restregar, ¿no?. Pero una vez que ya tienes experiencia, pues ya pasas un poco del tema, y también te he dicho yo algunas veces que quizás lo que a mí me ha hecho más retirarme de la Dirección, aparte de las sustituciones, porque está una harta ya de estar sustituyendo en vez de estar en lo que tienes que estar, es la cuestión de los compañeros; es lo menos gratificante. Eso mismo, por ejemplo, de las faltas, ¿no?. Hasta que ya te mosqueas del todo y ya tienes que enfrentarte a uno y decirle: "Es que eso no está justificado, y después la que tengo que poner que te da el permiso soy yo, ¿no?. Entonces, eso no es una falta justificada, te la tengo que poner no justificada". Entonces ya te enfrentas con el personal, los demás lo respaldan, y tú eres la que has actuado mal. Nunca reconocen que es verdad, que esa persona no debería de haber actuado así; y te ponen como culpable. Por eso, la cuestión de los compañeros es la que menos me agradó. Después somos muy individuales, cada uno trabaja mucho, pero en su clase. Pero para mí, mi idea de colegio es que además de trabajar en la clase, que trabajaras por el colegio, para que tu colegio tuviera un nombre, los niños estuvieran, en general, muy contentos todos. Que fuéramos una familia y que todos fuéramos a una.

P: ¿Qué significa que el colegio tuviera un nombre?.

C: ¿Que tuviera un nombre?.

P: Sí.

C: Hombre, yo cuando digo que soy de El Puntal, se me llena la boca de El Puntal. Es como si lo hubiera parido. No sé, me da mucho coraje cuando oigo a alguien decir: "Pues fíjate que los del colegio Lope critican al colegio El Puntal...". Bueno, quien lo haga me está diciendo cómo es, ¿no?. Si nos critica, me está diciendo la forma de ser de esa persona. Entonces, bueno, no me une nada a ellos y me da igual que lo critique, pero... una persona que no sabe cómo nosotros funcionamos o cómo actuamos... pues eso, me da rabia. Yo quería que el colegio El Puntal se conociera por la labor que están haciendo los profesores, porque los niños vienen muy felices al colegio. Y a lo mejor ésa es la diferencia con muchos colegios. Cuando los niños estaban metidos en los deportes, los otros iban a animar a los que iban a jugar. El Polideportivo se llenaba de niños de El Puntal a animar a sus compañeros.

P: Sí.

C: Y eso era allí lo más llamativo. Nadie iba a animar, y sin embargo El Puntal siempre tenía en las gradas un montón de gente que estaban que se desgañitaban allí chillando: "¡El Puntal!". Yo iba avisando por todos los cursos a qué hora era el partido para que fueran todos allí, o sea, un poco con el fin de que no hubiera rivalidad, de que hubiera amistad, porque muchas veces hay rivalidad entre 6º y 7º, o entre 7º y 8º, y yo quería que de esa manera se limaran las diferencias entre los cursos. Y esas cosas ya no se hacen. Yo incluso, a veces, cuando pasas por las dependencias del colegio, y me da coraje... Bueno, como delante de ti lo puedo decir todo... Que eso es reconocer que yo he trabajado mucho, pero que, es verdad, ahora paso, por ejemplo, por la sala de profesores y está en la mesa todo amontonado, nadie lo ordena, nadie tira a la basura ninguna cosa, el tablón de anuncios, yo por lo menos una vez en la semana lo ordenaba.

P: Es que tú has hecho muchas cosas que no eran funciones estrictamente de tu trabajo.

C: Sí, claro. Si hasta los libros... que tú dejabas aquí tres libros y no eran de esa dependencia, yo no los dejaba ahí hasta que le salieran telarañas... yo iba inmediatamente y los ponía en su sitio.

P: ¿Y te impacienta...?.

C: Sí, me como por dentro. Yo, todavía... Y eso que ya llevo dos años que no estoy en la Dirección, pero siento el colegio como algo mío. Cualquier cosa, por ejemplo, las macetas las he plantado yo con niños, pero las he plantado yo. Cualquier cosa que hay pintada en el colegio, como las columnas, pues hemos venido por la tarde los niños, Francisco y yo. Hemos hecho otra cosa, pues yo también he venido. Y quieras que no, pues me duele que estropeen algo, que pinten algo, que rompan algo... Muchas veces hay profesores que ven que algún niño está haciendo algo malo, y si no es de su curso, no le dice ni pío. Aquí los hay. Entonces esto te cabrea. Me he planteado, incluso, decir en alguna de las reuniones que tengamos, que por qué no nos encargamos cada uno de una dependencia, para

mantenerla más o menos en orden, limpia. Porque cualquiera que entre en este colegio, por cualquiera de las dependencias hasta la sala de profesores, dirá que esto es una... bueno, no voy a decir una pocilga porque mierda no tiene, pero sí tiene mucho desorden, esto dice muy poco a favor de los profesores. ¿A ti eso no te molesta?.

P: No sé, no...

C: Pues a mí sí. Me molesta, me molesta el desorden.

P: ¿Cuáles son los principales éxitos o errores que tú ves?.

C: Éxitos... yo creo que mi época de Dirección fue un éxito. Porque... habré tenido fallos, pero como le he dedicado tantas horas al colegio, por muchos fallos, tiene que haber también muchos aciertos, muchos frutos. Yo con los padres me he llevado bien. Siempre habrá alguno que no te reconozca o que te critique lo que estás haciendo, pero yo creo que mis mayores éxitos han sido durante toda la Dirección, el trabajo que yo he hecho; que no sólo se ciñe a la época de mi Dirección, sino que yo antes estuve como Jefe de Estudios con Jaime y también me he hartado de trabajar por el colegio.

P: ¿Pero ha habido algún momento , no en esa época, sino en cualquiera, que tú hayas dicho: "Me he equivocado en alguna cosa que consideraba importante", o que hayas tenido...?. No has tenido esa sensación, ¿no?.

C: No, no tengo esa sensación.

P: ¿O de haber perjudicado a alguien?. Que a veces uno dice: "Pues hice esta cosa de esta manera y no debí de hacerla, debí de hacer lo otro".

C: Yo no caigo. Yo siempre he intentado... Bueno, la sinceridad y la honradez para mí han sido primordiales. Yo, la verdad, es que si le he hecho daño a alguien o me he equivocado con alguien, si lo he hecho, como no lo he hecho con intención, yo no me acuerdo.

P: ¿Cuáles han sido los momentos decisivos que tú ves en tu vida o en tu carrera?. Por ejemplo, un momento importante debe ser la época del comienzo en el colegio Alonso, ¿no?. El grupo ese...

C: Hombre, el grupo ese constituyó un momento muy importante. Yo creo que si hubiera empezado de otra manera, si yo hubiera caído en un colegio, por ejemplo, como era en Canarias, que la gente era muy independiente, no hubiera empezado yo con esas raíces, con esas ganas. Entonces, sí, fue decisivo. Y además, estos profesores siguen siendo, aunque yo te he dicho antes que yo no tenía muchos amigos, pero, por ejemplo, Agustín Luna sigue siendo muy amigo mío y nos vemos.

P: ¿Y ha habido otros momentos que tú veas que te orientan en una dirección o que...?.

C: Bueno, cuando tomé la decisión de aceptar la Dirección que te he dicho antes. Aunque

me nombrara la Delegación por telegrama el primer año, eso también fue bueno, porque yo no tomé la decisión de presentarme el primer año. Porque cuando tú eres director por telegrama, te escudas en que tú no eres el que te has presentado. Entonces, si me equivoco, pues que no me hubieran elegido. Y sin embargo, los tres años siguientes, cuando yo sí me presenté, entonces sí fue una decisión que yo tomé más importante, más pensada.

P: Y así a nivel personal, ¿hay algún momento que tú veas en que se ha definido la forma en que eres o...?.

C: Yo creo que mi momento decisivo... yo creo que el que más me ha hecho ser como soy ha sido Joaquín. Quizás sea el que me ha dado mi carácter. Por ejemplo, Joaquín al principio no era nada cariñoso y yo era muy cariñosa y quizás ahora es al revés. Yo me he convertido en una persona mucho más fría, que lo reflexiono todo, antes de dar un paso lo pienso veinte veces. Joaquín sí es una persona que tiene ese fallo, que tiene un pronto muy malo. Yo se lo digo y él lo sabe. Yo reflexiono antes más las cosas. Entonces, lo decisivo, o la suerte, ha sido caer con Joaquín.

P: ¿Y qué otras personas ves tú que... aparte de Joaquín?.

C: Agustín Luna fue un personaje importante, que era el compañero que te dije del colegio Alonso.

P: ¿Este dónde está ahora?.

C: En el Garcilaso. Ahora Agustín Luna está muy apagado. Ahora ha cambiado bastante. No es muy activista. Ni en política es muy activista ni dentro del colegio me llegan noticias de que sea de los que hace talleres ni nada. Yo no sé si los años lo han ido apagando. Si yo hubiera seguido trabajando con él y él el cambio lo hubiera hecho estando conmigo, hubiera sido como el ídolo caído. Vamos, no es que Agustín Luna haya sido un ídolo para mí, pero sí fue de los que me abrió bastantes puertas. Un personaje que creo que no te he hablado nunca eran mis tías las maestras. ¿Yo te he hablado de mis tías, las maestras?.

P: Sí, pero no mucho.

C: Pues, también son clave. Mi madre era siempre de las que me metía para que yo estudiara y demás. Pero no estudiar una carrera. O sea, mi madre quería que estudiara en el colegio, pero si yo no hubiera dado con mis tías..., que fueron las que nos hablaron a mi hermana y a mí sobre por qué no estudiábamos en el Instituto y después estudiáramos una carrera... Vamos, yo, no sé si te lo comenté... pensaba que los médicos surgían por arte de magia, por espontaneidad... Es que no me lo había planteado. No había pensado yo: "Pues claro, estos tienen que estudiar".

P: Eso, ¿con qué edad pensabas tú eso?.

C: Cuando estaba en el colegio. Tendría que tener diez u once años, no te creas tú que... Ahora los niños saben desde chicos que tienen F.P. o B.U.P., pero que se sigue. Pero a mí

nunca me habían planteado que estudiara, es que no sabía yo... Entonces, sí que gracias a mis tías, las maestras, que estaban en el colegio P. M., y allí estuve, cuando vivíamos en Santa Clara, pues mi madre nos matriculó allí, en el colegio donde estaban ellas. Ellas nos dijeron que por qué no nos presentábamos y estudiábamos Bachiller. Ellas fueron las que nos llevaron. En las clases, antes no se estudiaba un año 3º, un año 4º, sino, por lo menos, a mí lo que me hicieron fue que me pasaron de 3º a 5º, y de 5º a 8º, o sea, a mí me saltaron varios cursos, y entonces, claro, como me habían saltado tantos cursos, pues en 8º me llevé dos o tres años. Entonces, al estar el tercer año, mis tías las maestras nos dijeron a mi hermana y a mí que por qué no nos dejaban los libros de Bachiller, ya que los de 8º nos los sabíamos. Que nos fuéramos estudiando esos libros y nos los estudiamos sin pensar en nada, sin saber que luego íbamos a ir a examinarnos. Y nos examinamos por libre de 1º de Bachiller, y ya seguimos estudiando. Bueno, nos examinamos de Ingreso y de 1º de Bachiller, porque había también Ingreso y también, por eso, fueron unos personajes importantes porque gracias a ellas nos pusimos en el camino del estudio. Otro personaje más no recuerdo.

P: El tema un poco de las cosas ideales que uno se plantea y de la realidad, ¿no?. ¿Tú cómo has visto eso, por ejemplo en la enseñanza?. ¿O no tenías unos ideales al principio?.

C: Yo al principio no tenía ideales.

P: ¿O se fueron creando; se fueron creando sobre la marcha?.

C: Cuando uno estudia Magisterio, por lo menos cuando yo estudié Magisterio, no me planteaba ideales ni nada. Simplemente yo me planteaba el día a día; el estudiar para sacar cuanta más nota mejor, porque quería sacar el "Acceso directo" para trabajar inmediatamente. O sea, que no tenía ideales.

P: ¿Y ahora cómo lo ves?. O sea, la ideas que tienes de la escuela, ¿tú ves que la puedes..., que la realizas en la medida que la...?.

C: Hombre, yo creo que en parte, en parte sí lo consigo, pero a veces tienes muchas trabas. Por ejemplo, de... Yo creo, por ejemplo, que consigo mucho más mi ideal de educación en 8º y en 7º, que en 6º. Porque tengo ahí una barrera, el número de niños: en 6º tenemos 35 y en 8º sólo 25, te pongo los dos extremos, y en 7º es un término medio. Los niños en 6º es donde se quedan repitiendo, entonces hay muchos niños que están porque los padres quieren que estén y porque te obligan a estar hasta una determinada edad, a estar ocho años de escolaridad, pero no tienen ni el más mínimo interés. Y el trabajar con niños sin interés es difícil, te cuesta mucho trabajo motivar a esa clase de niños. Cualquier actividad que yo propongo en 8º, los niños, como están más motivados, te responden más. Entonces tú sientes más satisfacción por tu trabajo personal.

P: Sí, pero aparte de eso, tú no te has sentido ni te sientes una maestra quemada, como la gente que dice que en este oficio ya no se puede hacer nada.

C: Yo no me siento quemada. Si el otro día, cuando me vio Joaquín rellenando los papeles

de Escuelas Viajeras, me dijo: "¿Todavía no estás quemada, todavía sigues tú intentando...?". Y le dije: "Pues sí, que sí lo sigo intentando". Sigo intentando hacer cosas diferentes con los niños. Pues no, de momento no, y si hubiera más gente que me respaldara, que trabajáramos juntos en algunas cosas, yo seguiría viniendo y haciendo cosillas por las tardes con los críos.

P: ¿Qué contradicciones crees tú que enfrentas como más importantes, si es que ves alguna?. ¿O qué cosas ves que es difícil compaginarlas?.

C: ¿Contradicciones?. Yo veo la cuestión de la Administración, el problema de la Administración, que quiere una Reforma por un lado, y no da nada por otro. De ese tipo, en la Administración es donde yo veo más contradicciones. Por ejemplo, la integración te la mete por un lado, pero no te mandan todo el personal necesario. Tenemos un profesor de Educación Especial, pero no te mandan Logopeda, Psicólogo... Porque vienen, pero una vez a la semana una hora; eso es para nada. No se puede conseguir el ideal ese que te has planteado en educación, muchas veces por culpa de la Administración, que no te responde. Por ejemplo, muchas cosas que tú quieres hacer en Dirección, la misma Administración te está haciendo que ocupes todo el tiempo que tienes destinado para atender la Dirección en sustituir.

P: La parte administrativa se come a la pedagógica.

C: Claro.

P: ¿A ti que te hubiera gustado hacer o ser, aparte de Exactas, que ya lo habías comentado?.

C: Yo, desde que empecé a estudiar en el Instituto, yo quise ser profesora de Matemáticas. Yo no decía ni Exactas ni nada; en un principio, sólo decía que a mí me gustaban las Matemáticas. Entonces, una ya empezó a saber que eso se llamaba Exactas y ya empecé a decir que quería hacer Exactas. Me metí en Magisterio por Ciencias y, dentro de ellas, en Matemáticas. También tuve un tiempo que me hubiera gustado ser cantante.

P: ¿Ah, sí?.

C: Hasta de ópera. Cuando me llevó mi tía, la maestra, era la que me llevaba a una mujer que me daba "Bel-canto".

P: Ayer apunté yo la frase de tu madre.

C: ¿Qué te dijo?.

P: Decía: "Tenía la voz que era un querubín" [risas de los dos]. Eso lo tengo yo ya...

C: Vamos, no he tenido yo mucha variedad. Me gusta el deporte, pero nunca tanto como para decir "quiero ser profesora de Educación Física", pero el deporte, para mí, es también

muy importante. Y me gusta también la cuestión de Naturaleza, pero nunca me he planteado estudiar Biología. No me ha atraído porque luego veo que es tan técnico todo, que no me ha llamado mucho la atención.

P: Hablando de lo del deporte, tú vienes a la Gimnasia aquí [se alude al colegio], y a la Gimnasia vienen madres de alumnos.

C: Bueno, eso es otra cosa que distingue a este colegio: la forma de atender a los padres. Nosotros siempre, todos los profesores, y yo creo que el que entra nuevo se adapta también a la mayoría, a darle mucha participación a los padres y mucha libertad para entrar y salir, en la forma de entrar por el edificio, de dirigirse al profesor. Entonces, yo en la Gimnasia hablo con ellas como puedo hablar con cualquier persona.

P: Pero quizás hay muchos maestros que...

C: Que quieren guardar esa distancia, ¿no?.

P: Y que para guardar esa distancia, por ejemplo, no se les ocurriría venir a hacer gimnasia con los padres o las madres, sino que irían a un gimnasio, lo pagarían por ahí para estar un poco más independiente.

C: A mí al contrario, a mí me gusta eso.

P: Quizás eso es una de las cosas que explica lo cercana que te ve la gente, ¿no?.

C: Sí, si incluso una de las cosas que yo puse en práctica el año pasado, lo que pasa es que después me llevo los chascos, pero vamos. Esto que yo te digo que me gustaría que fuéramos una gran familia es el hecho que yo quise hacer el año pasado... las acampadas, que yo quería no solamente tener relaciones con los niños a nivel ya no como alumnos, sino como personas, y tratar sus problemas, que me vieran un poco, no como una amiga, porque siempre hay una diferencia de edad, pero sí quería... Eso mismo quería yo hacer con los padres, que llegáramos a tener unos lazos de amistad más duraderos, pues nada más que los conozco de cuando me vienen en la hora de visita de padres para tratar únicamente el problema escolar de su hijo... Pues yo quería otra historia y fue por lo que yo lancé la idea de hacer acampadas en los fines de semana. O sea, que a mí no me importaba irme a sitios que yo ya conocía con alumnos en vez de irme con mis amigos, porque yo tengo mis amigos con los que salgo al campo y con los que voy, por ejemplo, al cine; son distintos unos y otros; depende de adonde vaya voy con unos o con otros. Entonces, yo quería tener con los padres más lazos de amistad y que no me vieran sólo como la profesora de su hijo, y por eso hice lo de las acampadas en el fin de semana. Pero luego no resultó como yo quería, porque el nivel de participación fue muy escaso, solamente fueron...

P: Sí, Marina, el padre de Marina.

C: Sí, Marina, Óscar, María José, fueron solamente. En las dos excursiones, en las dos

acampadas fueron sólo los tres y resultó muy bien. Yo con esas tres familias ahora tengo mucha amistad.

P: Claro, los conoces en un contexto más de convivencia, de hacer la comida.

C: Claro, por eso a mí me hubiera gustado que fuese más amplia la participación. Con la promoción anterior que yo tuve, también lo hicimos, pero no acampadas, sino salir algún domingo juntos y me respondió más gente. No era acampada; entonces el problema puede que haya sido ese: el tener que dormir. Aunque yo les dije que si el problema era que no tenían tienda de campaña, que yo se las dejaba. Pero, no sé, el hecho de tener que dormir fuera parece que les dio un poco más de miedo.

P: ¿Cómo ha sido la influencia de tu familia?. O sea, para resumirlo un poco, porque ya has hablado un poco de esa época.

C: Tiene su parte positiva y su parte negativa, la cuestión de la familia, porque yo te he dicho que mi familia era una familia con pocos medios económicos. Mi padre, el noventa por ciento de los días estaba parado; a lo mejor trabajaba un día de la semana y el resto estaba parado; o trabajaba unos días y un mes parado. Entonces, el hecho de vivir en una familia muy pobre me hacía valorar mucho cualquier cosa que me regalaran. Por ejemplo, a mí me regalaban un muñeco y a mí ese muñeco me duraba... Para mí, ese muñeco era sagrado y me duraba años y años. Bueno, que yo le he dado mi muñeco a Maite; era mi muñeco, mi "Carlitos", se llamaba "Carlitos", y ese muñeco lo he tenido desde chiquitita. A lo mejor me lo regaló mi madre, no sé si cuando tenía seis o siete años y yo lo he mimado; cualquier juguete que me han regalado lo he mimado. Entonces, eso me ha hecho valorar más todo. Sin embargo, ahora no valoro mucho el dinero, no le doy mucha importancia al dinero, pero tampoco lo malgasto. Solamente ya te he dicho a qué lo dedico.

P: A los viajes, ¿no?.

C: A los viajes y a la casa. No lo malgasto. Antes valoraba mucho las cosas.

P: Hablando de la casa, no hemos comentado o no has dicho nada; es verdad que has dicho: "El dinero se invierte en viajes y en la casa".

C: Sí, en mejoras de la casa.

P: Pero lo que es un poco el cuidado de la casa, la decoración, los detalles de los azulejos...

C: Bueno, todas las mejoras de la casa las pensamos entre Joaquín y yo, en cualquier cosa que queremos, que nos gusta y nos planteamos hacer. Lo que pasa es que luego ha participado mucho Joaquín en cuanto a la decoración, porque a él le gusta mucho la cuestión de cerámica.

P: Sí.

C: La domina mucho mejor que yo. Yo hago cositas, por ejemplo, todo lo que hay de cerámica en el colegio; por ejemplo, los números de las aulas, el escudo, todo eso lo he hecho yo, pero él domina mucho más la técnica. Entonces, todos los trabajos para el cuarto de baño, los murales... todo eso lo ha hecho Joaquín. El sí ha dedicado mucho tiempo a la decoración de la casa. El ha hecho, por ejemplo, la tarima esa que tenemos en la salita que está al lado del salón, no sé, muchas cosas. A lo mejor yo dedico más el tiempo a la limpieza de la casa y él a hacer esas obras, como le digo yo, que dejan huella. Yo, lo mío, limpiar el polvo y eso es depresivo total.

P: Es necesario, pero se lo lleva el viento, ¿no?.

C: Claro. Como yo digo, al día siguiente está igual.

P: Y lo otro el visitante lo ve.

C: Voy a tener que dedicarme a obras que perduren, porque lo mío es como si no hubiera hecho nada. ¿De qué te estaba hablando yo antes?.

P: De la familia.

C: Pues eso, parte positiva y parte negativa, parte negativa también. Antes estábamos hablando de mujer, de madre y todo eso, y te estuve comentando antes que durante mucho tiempo yo estuve, no voy a decir obsesionada, pero de muy chica, yo siempre vestía incluso como un niño. Bueno, ahora sigo vistiendo con pantalones, pero ya no tengo esa idea de no querer ser mujer. Bueno, me ha quedado que si me pinto, sólo me hago una rayita ahí; ni me peino mucho, la peluquería para mí está de más; voy una vez en el año. Me lo rizo y puedo olvidarme ya de la melena. Entonces yo no me dedico mucho tiempo. La ropa... yo tengo la misma ropa desde hace... Voy un día a las rebajas y me compro, a lo mejor, una cosilla.

P: Pero no eres la mujer que esté pendiente de estar de nada o que abra su armario y que diga: "¡Hay que ver que tengo esto antiguo!".

C: ¡Qué va, qué va!.

P: Y que tengo que...

C: Yo tengo la misma ropa hasta que ya la tengo vieja, vieja, la tengo de años y años. Tampoco es que no me preocupe el aspecto externo, yo no quiero ir como un... Pero que no me preocupa demasiado. Voy muy informal, mi forma de vestir es muy informal. Yo no me he echado nunca, jamás, una crema en la cara.

P: No te echas cremas de noche, de día...

C: No. Es que no sé ni cómo se llaman.

P: De tarde, de...

C: Yo le digo a mi hermana que eso cómo es, que qué se echa primero, que si la limpiadora...

P: Lo que sí puedo decirte es que son carísimas.

C: ¿Sí, verdad?. O sea, que yo tengo un ahorro.

P: Cualquier botecito vale tres mil pesetas y se gasta...

C: Pues yo no me he echado nunca ni una crema de esas hidratantes, ni limpiadora... ¿cómo se llaman también?. Es que no sé cómo se llaman, tonificador... tónico o una cosa así... yo porque mi hermana me enseñó una vez el bote.

P: Tónico facial.

C: Bueno, pues yo de esas cosas nunca me he echado nada, nada.

P: Leche limpiadora, crema desmaquillante para los ojos.

C: Nada. Yo no sé ni cómo se llaman.

P: El hecho de ser mujer y trabajar en la enseñanza, ¿tú has notado que eso, en el sentido de diferencias hombres-mujeres, no...?.

C: Yo lo que pasa es que ahora soy muy reivindicativa y quiero que mis niñas, mujeres del futuro, no se dejen pisotear sus derechos, que reivindiquen sus derechos de igualdad. No que sean superiores al hombre, sino iguales. Entonces, este es otro de los puntos que siempre estoy...

P: Entonces, la obra de teatro ha venido...

C: Sí, que lo recalco mucho. Hombre, y lo que te dije sobre que no quería ser mujer, ser niña y querría haber sido un niño, pero eso fue al principio.

P: Sí.

C: Por lo que te he dicho antes.

P: El tema de... ¿Tú crees que en la escuela se trata, o en cierta forma todavía, se trata diferente a las niñas y a los niños o de alguna manera está presente esta desigualdad en la escuela?.

C: ¿Que el profesor trate a niños y niñas distinto?.

P: Sí.

C: A lo mejor, no sé. Yo intento... vamos, no es que lo intente, es que yo creo que lo tengo tan asumido que no creo que trate distinto a niños y a niñas. Yo sé que a los niños les riño más, pero no es que les riña más porque sean niños, sino que yo creo que conlleva a lo mejor el que el niño... En las edades en las que yo les doy, 6º, 7º y 8º, la niña es mucho más madura y tiene otros intereses totalmente distintos. Los niños todavía están jugando a pelearse, a decirse motes y esas cosas y entonces son más violentos en esa edad, que si el fútbol, más brutillos, ¿no?. Por eso les tengo que reñir más a los niños que a las niñas, pero no es un trato, yo creo, que distinto...

P: Cuando trabajabas en el colegio Alonso, ¿los niños y las niñas estaban separados?.

C: Sí, estaban separados.

P: O sea, que tú has trabajado tres años con niñas nada más. Después ya...

C: Ya en Canarias estaban juntos. Bueno, en esa época es que estaban juntos en casi todos los colegios... el colegio Alonso, yo creo que fue el último, y empezó lentamente, porque el segundo año que yo estuve allí empezó 1º a estar todos juntos.

P: ¡Ah!, ¿y ya se iban incorporando?.

C: Sí, el tercer año que estuve allí empezó 2º, y cada año era un curso el que se iba mezclando.

P: Después, ¿qué supuso la experiencia de ser madre y eso en tu trayectoria, que ha supuesto?.

C: Bueno, es que yo nunca me había planteado lo de ser madre, me vino de sorpresa.

P: Pero eso a las mujeres siempre dicen les da mucho...

C: Yo siempre había dicho que no iba a tener hijos. Y ahora me sigo planteando el no tener más hijos. Yo me planteo la superpoblación, me planteo que no hay...

P: ¡Ah!, que lo haces en plan racional, ¿no?.

C: Yo sí, sí. Yo te he dicho que lo pienso todo mucho. Si hubiera sido por Joaquín, hubiéramos tenido dos o tres hijos. Yo siempre he sido la que nunca he querido. Maite vino... Si no nos hubiera fallado al principio, no sé si yo hubiera tenido hijos o no, no sé si hubiera visto el momento. Lo mismo que no he visto el momento de tener el segundo, no sé si hubiera visto el momento para tener el primero. A lo mejor si lo hubiera tenido, habría sido por Joaquín, porque a Joaquín le gustan mucho los niños. Yo ahora estoy encantada de tener a mi hija, pero desde el principio no me había planteado el ser madre ni como otras niñas, eso de que cuántos hijos iba a tener. Bueno, es que yo nunca he jugado a cosas

de mujer. Yo te he dicho que a mí me hubiera gustado ser hombre, yo jamás he jugado a cosas de niñas, porque antes sí se tenían muy diferenciados los juegos de niños y niñas. Tenía un muñeco, eso sí, que era con el que me acostaba, "Carlitos", pero yo siempre jugaba a cosas de niños : al trompo; a las cajillas, como yo le decía a las cajas de cerillas que tenían unos números; las chapas, jugaba con las chapas de los refrescos y de otras botellas. Mi hermana jugaba a las casitas. Y yo, cuando la veía jugando y dándole de comer a los muñequitos, vistiéndose ella de reina... Yo iba y le decía que era tonta, le destrozaba la casita e iba llorando a mi madre. O sea, que yo siempre era... Mi madre me hacía unos pantalones porque cuando vivíamos en la Alameda de Hércules, en la calle Santa Clara, había unos juegos allí, y yo estaba todo el día allí. A mí me gustaba mucho la cuestión del deporte desde chica. Entonces, yo me tiraba por los toboganes, las jaula aquellas de hierro, yo estaba todo el día haciendo burradas, que no era normal que las hicieran las niñas. Yo tenía sólo amigos, niños. Las niñas, no... Entonces, lo de madre me vino así, sin buscarlo, sin planteármelo. Después, cuando tuve a Maite, como soy muy perfeccionista, pues quise también...

P: Pues voy a tener una niña que va a sacar unas notas muy buenas.

C: Estuvimos muy entregados a ella, muy obsesionados con su educación. Tuvimos mucha suerte con Maite. Todo lo que tú intentabas, la niña te respondía. Lo mismo si hubiera sido una niña más torpe, no te responde, pero nosotros, incluso cuando Maite tenía unos 16 ó 18 meses, empezamos a enseñar a Maite a leer.

P: ¿Sí?.

C: Sí, compramos un libro que se llamaba "Cómo enseñar a leer a su bebé".

P: ¡Ah, de Doman... de Glenn Doman.

C: Y Joaquín le hizo unos carteles con las medidas que te decía...

P: Sí, de cinco cm. las letras.

C: Y te distinguía: "papá, mamá, nene, nena". Y, vamos, de papá a mamá, lo distinguía perfectamente. Joaquín entraba con el cartel, porque seguía las normas que le decía el libro, en la habitación en que la niña estaba jugando y le preguntaba por lo que decía, porque Maite empezó a hablar muy pronto. Nos poníamos con ella a jugar constantemente, pero siempre teníamos presente el enseñarle.

P: Un juego, pero instructivo.

C: "Ahora vamos a jugar... ahora nos montamos las dos encima de la silla y ahora nos ponemos debajo de la silla, después ponemos un pie encima de la silla". Y de Maite, con un año, tenemos grabaciones, también con dos años, con las cosas que ella hablaba.

P: ¿En vídeo ya?.

C: No, en cintas de casete. Hombre, no es que fuera una obsesión, pero nos ha preocupado mucho siempre...

P: Fuisteis siguiendo mucho su desarrollo y estimulándolo.

C: Muchísimo. Luego, cuando ha sido más mayorcita ha ido por ella sola. Ahora, al revés, no queremos estar encima de ella porque tampoco lo necesita.

P: En el terreno de las simpatías sindicales y políticas y eso, ¿cómo ha evolucionado la cosa?

C: Ha evolucionado de cero. Ya te dije que de la cuestión política no se hablaba en casa para nada, y lo único es que yo veía que Joaquín se enfrentaba, cuando yo iba a comer a su casa, incluso a su padre... Cuando estábamos en la mesa escuchando el Telediario, que no se podía hablar en ese momento, porque mi suegro para eso era muy estricto. Entonces, a veces tenían algún enfrentamiento por lo que decían en televisión. Los demás hermanos se callaban, pero él no se callaba. Su padre era policía, y eso que a su abuelo o a un tío, hermano del padre, lo habían matado porque en la guerra era de los rojos. Pero mi suegro se metió en la policía porque no había trabajo. Yo siempre presenciaba las polémicas entre Joaquín y su padre por algunas noticias que salían de E.T.A. o de otra cosa y así surgían las polémicas. Esos fueron, quizás, mis primeros contactos con temas de política, porque yo no me planteaba ni derechas, ni izquierdas, ni partidos, ni sindicatos. Yo veía en Joaquín tendencias de izquierda, aunque yo al principio no sabía ni de izquierdas ni de derechas, pero sí que habían diferencias ideológicas entre ellos. En cuestión de sindicatos, ya te dije que cuando empecé a trabajar, me metí en Comisiones, pero luego me salí, porque conocí gente que era de Comisiones y tenía muchas diferencias con ellas, no quería estar en el mismo sitio que ellas.

P: Cuando ha habido elecciones sindicales, sí has votado...

C: Sí. Yo, al principio, me metí en Comisiones, pero Joaquín se metió en U.S.T.E.A., y estuvo un montón de años, y yo no me metí, y luego él se quitó. No sé por qué. Eso fue cuando estaba en Sevilla; estando en Deba se quitó. Era muy amigo de J.M., cuando estaba en U.S.T.E.A. El dejó ya de estar en un sindicato. Pero cuando voto, voto U.S.T.E.A.

P: Y en el sentido político, también fue un poco Joaquín...

C: Sí, también fue mi maestro. Aunque yo tenía ya mis tendencias de izquierda, aunque no lo supiera, quizás porque mi familia era pobre, la falta de trabajo, mi madre siempre estaba buscando, aunque fuera limpiar escaleras para conseguir algún dinero, coser algo para la calle, porque mi madre era costurera. Cuando no había comida, iba a las monjas, y les pedía la comida para el día. Cuando no tenía trabajo ni mi padre ni mi madre, comíamos de lo que nos daban las monjas; si no, no teníamos para comer. Si yo hubiera vivido en una familia acomodada ya me hubieran hablado de política y, a lo mejor, hubiera tenido otras tendencias distintas.

P: ¿Tú crees que en la enseñanza se transmite, no digo una cosa política, sino una cierta ideología?

C: Yo creo que sí. Yo no le digo a los niños si soy de izquierdas o de derechas, pero yo creo que eso lo tienen que saber ellos. El que tú trates a todos por igual, que yo no por ser el profesor esté arriba y que ellos sean mis subalternos, el hecho de que tú no hagas diferencias, de que tú les des explicaciones a los niños cuando haya algún problema... el hecho de que cualquier cosa que vayas a hacer lo votes, esa forma democrática de actuar en la clase, los niños ven que es de izquierda. En Sociales me imagino que habrán hablado del tema.

P: ¿Y en el terreno religioso?. Hasta ahora lo que he escuchado en este colegio es que algunos maestros de aquí a lado [se alude al colegio Lope] son del Opus, que rezan... Porque tú has tenido tu tía monja...

C: Sí; en mi casa eran muy religiosos. Como mi madre, su hermana y su hermano estuvieron educándose en un colegio religioso, una de ellas se metió a monja y el otro casi se mete a cura, se salió al final... Pues eran muy religiosos, demasiado. El ser excesivo quizás me haya provocado un poco de rechazo luego. Yo me tenía muchas comeduras de coco con la existencia de Dios o la no existencia y cuando me convencía de la no existencia tenía luego muchos remordimientos que me duraban...

P: ¿Pero eso es muy de antiguo?.

C: Eso hace bastante tiempo atrás, era bastante pequeña. Yo cuando chica era de las que rezaba antes de dormir, poniendo las manitas en plan de mucha devoción. O sea, que de pequeña sí rezaba, iba a misa, comulgaba todos los domingos... Pero, cuando ya empecé a estudiar y veía que unas niñas no iban a misa y otras que sí iban, unas que hablaban de forma un poco despectiva de Dios... Entonces fue cuando yo empecé a plantearme esas cosas. Y yo decía: "Bueno, si la gente que es más religiosa, resulta que son las peores en cuanto al respeto a los demás, en general". Yo me planteaba eso de la riqueza de la Iglesia que por qué la Iglesia actuaba así, que podrían desaparecer los pobres con tantas riquezas como tenía la Iglesia. Todas esas historias sí que me las planteaba de chica, estudiando Bachiller.

P: Pero después no habéis tenido...

C: No, simplemente que nos casamos por la Iglesia un poco por conformar a los padres de ambos. Como a nosotros nos daba igual, pues, bueno, nos casamos por la Iglesia. Pero después, ya Maite no está bautizada. Nuestros padres insistieron. Mi madre me decía que íbamos a dejar morita a la niña por no bautizarla.

P: Sí, eso dice mi suegra. Yo tengo dos niñas moritas.

C: Ya dijimos que ahí no se metieran, que eso era una decisión nuestra nada más, que ya

no era de ellos. A Maite le hemos hablado siempre de las religiones, le hemos dicho que en España la que más gente sigue es la Católica-Cristiana. Le hemos hablado de los musulmanes, de los budistas, de todos. Maite tuvo problemas durante la época de la Comunión de sus compañeros de clase. Decía que todas las niñas iban a hacer la Comunión. Entonces, nosotros le dijimos que ella la podía hacer "por lo civil", que le íbamos a hacer el convite. Al final no se hizo porque sus mejores amigas eran dos o tres años mayores que ella... [final de la CARA B de la CINTA N° 4].

C: Maite, por ejemplo... estábamos hablando de la religión que le hemos transmitido a Maite y demás. Por ejemplo, Maite... o sea, que tampoco hemos sido de decir: "no, tú no tienes contacto ni... con nada de...", porque Maite era de las que cantaba villancicos, Maite pone el Belén... ella dijo una vez: "mamá, pues yo quiero ir a misa". Digo: "pues ve, es muy aburrida, porque siempre es lo mismo, que vamos, que cuando vayas dos o tres veces, verás que siempre es lo mismo; se sientan siempre en el mismo momento, nada, eso es lo más aburrido del mundo, pero vamos, ve". Y es verdad: fue una vez, y a la segunda vez que fue, dice: "verdad, mamá, hacen lo mismo". Digo: "pues claro, eso es como si yo viera la misma película muchas veces", digo: "así que nada". Hombre, yo tenía un poquillo de miedo, digo no vaya a ser que esta se anime demasiado y le voy a tener entonces que poner... hombre, porque si yo no le quería influir a favor de ninguna religión, no quería que nadie le influyera, ¿no?. Entonces, en la calle había gente que son Testigos de Jehová, que también leían mucho la historia sagrada. Entonces, cuando se iba a casa de esta gente, ponían en el atril la Biblia esa y se ponían allí a leerle... y me venía, "mamá, hoy me ha contado María J. la vida de...", yo qué sé, "de Job, o de cualquiera", ¿no?, de la historia sagrada. Y otra que era de eso, de misa diaria, y... hombre, tampoco quería yo que... si yo no le quería influir en nada, tampoco... y bueno, los niños, yo... antes tenía reparos en decir abiertamente... no sé por qué surgen momentos en los que... claro, cuando yo hablo del tema de la reproducción, pues yo tengo que... no les digo nunca ni si estoy a favor del aborto ni en contra, pero lo que pasa es que lo tienen que notar. Yo creo que lo notan. Entonces, les estoy hablando de un método anticonceptivo, y les digo: "pues la Iglesia, la Iglesia no admite esto". O por ejemplo, les digo: "El Papa no admite que se use el preservativo, incluso aunque se transmita el SIDA; así que... yo no sé, está permitiendo que se mueran mucha gente"... [se ríe]. O sea, digo... en un periódico salía, acusando al Papa de asesino por este tema. O sea, que... entonces, se me nota, se me nota que estoy en contra, vamos... en contra, que no soy religiosa, ¿no?, y entonces...

P: Sí, que es una forma de transmitir una opinión, pero no de manera dogmática...

C: Claro, yo les digo: "yo respeto... yo os voy a hablar de todos los métodos, y para cada persona va a ser el ideal uno, pero... y siempre tiene que tener en cuenta sus creencias religiosas...". Yo les digo: "cada uno tendrá en cuenta sus creencias religiosas, y dentro de sus creencias, pues le permitirá el usar una cosa, no usarla... aunque sea de un tipo de religión, pero en este aspecto, pues no... no quiero seguir las cosas que les diga el jefe... [se ríe], cosas así, ¿no?".

P: ¿Quieres añadir algo en el tema del ecologismo y eso, porque antes has comentado un poco el interés y eso...?

C: Sí, vamos, que... hombre, porque la verdad es que, una cosa que, así, en general, de la educación, que... yo antes era muy obsesiva por transmitirles a los niños conocimientos, contenidos, contenidos, contenidos, ¿no?, terminar el temario... a mí me obsesionaba mucho el terminar el temario, el... entonces, ahora ya tengo menos esa obsesión. Entonces, más... lo que quiero transmitirle a los niños son, quizás, bueno, aparte de una cosa general, de conocimientos, pero general y básico, como dice nuestro..., les quiero transmitir a ellos hábitos, ¿no?, y que... hábitos y... o sea, lo que se llamaría de verdad una educación, una educación en todos los terrenos, un respeto... por los demás, un respeto por el medio ambiente y sí que les hablo muchísimo del medio ambiente porque, es que, cada vez las agresiones al medio ambiente son mayores, vamos. Entonces, les digo, ellos son los hombres y las mujeres del futuro que tienen que dar marcha atrás en este... en este terreno. Pero que, que eso, en cuestión de educación pues ese tema... yo antes siempre, en Matemáticas y en ... en Matemáticas, siempre normalmente lo termino, ¿no?, también... hombre, del todo no me quito yo la historia de terminar el temario, porque después sé que los que vayan a B.U.P. y... que tienen que tener todos los conocimientos de Matemáticas y demás. Pero en Naturales me preocupó menos, porque sé que como... si no han dado un tema, pues... pues, bueno, cuando lo vuelven a dar... la cuestión de... en Naturales en 1º de Bachiller, dan la parte de Biología... digo si algún tema, como es más teórico, pues si no lo han dado, pues incluso en la primera vez que lo den, lo pueden entender, aunque no lo hayan tocado nunca. Distinto es la Física o la Química, ¿no?. Pero, vamos, como lo dan ya en 2º y en 3º de B.U.P., el mismo profesor sabe que hace tanto tiempo que lo dieron que es como si no lo hubieran dado. Y por tanto, tampoco me obsesiona mucho el no dar todos los contenidos. Entonces..., que me importan más..., de verdad, cómo sean ellos en el futuro más que los... yo les digo a ellos que me decepcionarían mucho, me decepcionarían mucho si yo me entero dentro de... que... pues Fulanito ha hecho, rompió el árbol que hay ahí, o ha destrozado una señal de tráfico, o ha tirado el contenedor, cualquier cosa, ¿no?, de ese tipo, les digo que me decepcionarían a mí bastante. Personalmente me sentiría bastante dolida, porque es como, como yo los considero como si fueran hijos míos, puesto que algo les he transmitido, ¿no?, y entonces, pues en parte, es como si... eso, el padre se siente defraudado de sus hijos, ¿no?, no le han respondido como... pues yo les digo también eso. A lo mejor me pongo muy extremista algunas veces, pero bueno... y me satisface mucho cuando voy, por ejemplo, a la asociación de AEDENAT, cuando veo que allí... fui una vez a una de las reuniones de AEDENAT, y habríamos a lo mejor doce, y cinco eran antiguos alumnos míos... en la reunión de AEDENAT.

P: Sí, ¿pero aquí en Sevilla o en Deba?

C: No, en Deba el grupo ecologista de aquí de Deba... y veo tantos antiguos alumnos míos... algo le... sí es que es verdad que les habrá influido, puesto que les sigue preocupando el tema, ¿no?.

P: Hablando de los alumnos, ¿qué... qué proporción más o menos es la que tú ves de los estudiantes, por ejemplo, que van saliendo del Puntal... bueno, a lo mejor del Puntal

todavía no, que después hagan carreras universitarias... bueno, pero del Calderón sí tienes una idea...

C: Sí.

P: ¿Suelen ser muy poca gente?

C: La verdad es que no le he hecho nunca... podríamos haber hecho alguna investigación alguna vez de ese tipo, pero, hombre, los veo por la calle, y les pregunto: "¿qué... qué estás haciendo?", y, bueno, hay bastante gente... en Calderón, la última promoción mía, la que yo le di 6º, 7º y 8º, que... dos de ellos están en AEDENAT... por eso los vi allí en la asociación... están estudiando Biología, y van por 4º, o sea, que todavía no han terminado. Otra de la promoción anterior, pues me la he encontrado, que estaba en el último año de Exactas... vamos, que también... por F.P. también... hombre, siempre hay un grupo de niños que tú sabes desde primera hora... desde que se te van, sabes o que no van a estudiar o que se han ido a F.P. y no... los que se van a F.P. puede que dejen los estudios antes. Normalmente los que se van a B.U.P. suelen continuar. Pero vamos, que tampoco te puedo decir una cosa muy rigurosa de... del futuro de los niños... En cuanto al nivel que llevan de aquí, yo creo que no suelen tener problemas en los institutos, vamos.

P: Vamos a hablar de... los tipos de estudiantes, por ejemplo, ¿no?, más o menos... ¿cómo ves tú los subgrupos dentro de la clase, o no hay subgrupos, cada niño es...?

C: Hombre, siempre hay un grupo que es el que mueve al resto. Vamos a ver, hay... si comparamos... es que no sé, porque tipos de alumnos... por ejemplo, si comparamos el 8º de este año [alude al curso 94-95] y el del año pasado, ¿no?, pues... este año, el grupo de... hay un grupo muy fuerte, muy consolidado, con muchas ideas, muchas iniciativas, por ejemplo, lo del teatro, siempre surge del mismo grupito, ¿no?, pero hace mover al resto. Entonces, proponen una idea, y los demás lo respaldan. Parece que... que tiran del resto de la clase, y ahí ni siquiera el niño menos trabajador puedo decir que sea malo, que sea mal estudiante; por lo menos lo intenta. Por ejemplo, Juan José R., que tendría que haberse quedado repitiendo 7º, y la madre dijo que pasara a 8º. Hasta ese chiquillo no se quiere quedar atrás; lo intenta, lo... contentísimo cuando aprueba, cuando suspende se pone triste... sin embargo, hay niños, otro tipo de niños más pasotas, que les da igual, ¿no?, bueno, pues si es suspenso, pues le da igual un cero que un uno, ¿no?. Entonces, en esa clase, todos van intentándolo, ¿no?, todos tienen interés, o tienen... y, sin embargo, el año pasado, el 8º del año pasado, el grupo más fuerte es el pasota, era el grupo pasota, y entonces era al revés: los demás se contagiaban de ellos. O sea, siempre el grupo más fuerte es el... no digo ya el empollón, porque esta gente no digamos que son los típicos empollones, como se entienden empollones, sino niños con muchas iniciativas, ¿no?

P: Pero, ¿y a qué hay atribuir esas diferencias... a los tutores diferentes, por ejemplo, que tienen...?

C: Yo creo que ha tenido que influir. Vamos, yo te dije ayer también que yo cogía siempre a los niños que venían de A. P., y él yo creo que les sabía inculcar a los niños el interés por

el estudio, el interés por superarse, el preocuparle que un suspenso... no ya por la nota, sino... el no quedarse atrás, perder a los compañeros... o sea, le preocupaba, ¿no?. A los críos que han pasado por A. P. ... tenían ya ahí unas inquietudes. Entonces, yo siempre he cogido a sus niños y yo nunca jamás he tenido problemas con los críos, siempre han sido promociones muy buenas, vamos. También, una vez... no cogí la [promoción] de A. P.; cogí la de Francisco, que fue la de mi hija, ¿no?, porque fue cuando entré en la Dirección y el primer año de Dirección no tuve tutoría. Y entonces ya me había desconectado con los de A. P., y cogí la de Francisco, pero en el momento en que terminé, cogí la de A. P. otra vez a la siguiente. Pero también... o sea, con los de Francisco, también les sabe él... A. P. es que era un personaje bastante importante en nuestro centro, ya te lo dije... y, bueno, eso, que yo creo que es muy importante en una clase el grupo más fuerte, o sea, el que...

P: El que dinamiza un poco a los demás...

C: Sí. Lo mismo puede ser un grupo de pasotas, y el resto quiere imitarlo, ser el niño el gracioso, el que interrumpe la clase, el que... o sea, constantemente, como ocurría el año pasado, y encima los que eran más estudiosos ya caían en el mismo... en la misma dinámica, ¿no?. Y sin embargo, ahora, aquí, pues ocurre lo contrario. Hay otra... o sea, tipo de estudiantes... yo los dividiría principalmente en dos cosas: los niños que tienen interés y el que no lo tiene, el que pasa de todo y el que... por lo menos, sí se deja motivar. Es que hay otros niños que no se motivan... yo el otro día me sorprendí en 6º, porque estaban todos boquiabiertos... estuve hablando por lo menos diez minutos de... y era de ecología, y estaban... hablándole de los depuradoras en las fábricas, de que posiblemente a lo mejor uno de los que estaban allí sentados podía ser el alcalde o la alcaldesa de nuestro pueblo y que en sus manos yo dejaba el futuro de no sé cuánto... y estaban... digo, mira... por lo menos... [se ríe], no sé, pero hay algunos niños que es muy difícil motivarlos, aunque le pongas por delante... yo qué sé.

P: Y de los padres, ¿cómo... se dejan motivar o no?.

C: En los padres, influye... se nota mucho el niño, reflejo del padre... muchas veces, cuando viene el padre a hablar contigo, dices: "ahora entiendo yo cómo es el niño...", y te dice que si no puedo con el niño, que... o sea, te empiezan a decir cosas, y tú dices: "no, sí, si yo entiendo por qué el niño...es así". Entonces, pero vamos... eso es normal, ¿no?.

P: Sobre el tema de la producción de material didáctico... o sea, que tú eres una persona que ha hecho muchas fichas, muchos materiales, por una parte producido, y por otra parte que te ha gustado usar, ¿no?, siempre...

C: Sí, vamos que...

P: Vamos a ver la parte más de producción, tuya, ¿no?.

C: Bueno, yo he producido, pero tampoco le he dado mucho valor, y a lo mejor he tirado cosas que a lo mejor he hecho... otras las he guardado, pero a lo mejor otras de las que he hecho... como cambio todos los años... porque, hasta hoy me estaban diciendo los de 7º:

"Coral, pues el año pasado no diste así el tema de las plantas". Digo: "hombre, todos los años no voy a dar lo mismo; si no, si yo estuviera 18 años dando lo mismo, fíjate... para eso ponía un casete aquí en lugar de estar yo hablando... yo cada año cambio, porque si no es repetir y repetir y es muy monótono, así que hay que cambiar". Y entonces, por eso, a lo mejor, si voy... estoy... hago algún material que me interesa, pero después ya lo dejo de usar, hombre, a lo mejor no lo tiro, hay cosas que guardo, pero... lo mismo que antes me parecía que tenía mucho interés, o que había conseguido esquematizar mucho algo o poner muy... después, al cabo del tiempo lo modifico. Pero, vamos, sí he elaborado material, sobre todo de... bueno, tú ya sabes, de la cuestión de plantas, de Botánica, que es mi hobby... entonces... hombre, yo incluso en lo de Botánica, yo elaboraba material, pero una cosa para mis niños, y nunca había pensado ni editar nada ni... eso de editar el librito, ese fue ocurrencia de la gente de, de C. L., y de J. A. también, de J. A. el que te dije ayer. Pero... pues sí he hecho, por ejemplo, juegos, por ejemplo, ahí tengo... mira, ahí te voy a enseñar un material elaborado por mí [la entrevista se desarrolla en el Laboratorio del Puntal, y Coral me muestra algunas de las cosas que ha realizado]. De materiales, normalmente lo hacemos entre Joaquín y yo. Yo busco siempre mucho el apoyo de Joaquín por la cuestión del dibujo y de la letra... yo dibujo muy mal y tengo una letra muy fea. Hombre, si es escrito a máquina, pues vale, no me importa, pero si no busco a Joaquín. Y hemos hecho...

P: Yo la única imperfección que le veo a este hombre hasta ahora es que no sabe, no sabe manejar un ordenador... [risas de los dos].

C: La verdad, tenías que haberlo investigado a él... [se ríe]. Pues... eso, que hemos hecho muchos juegucitos, hemos hecho, ya te he dicho, lo del cuadro ese de plantas, que a lo mejor al final... bueno, de juegos también de plantas, tengo yo en casa... un montón, para hacerlos con los críos, ¿no?. De animales, de... o sea, tenemos hecho material de juegos, pero para luego hacerlo en la clase. Material de juegos de Matemáticas, también tengo... hemos hecho Joaquín y yo bastantes. Tú viste uno el año pasado; para ver el teorema de Pitágoras...

P: Sí, sí.

C: Te acuerdas, ¿no?. Pues eso es...

P: Y además, eso no se olvida, porque...

C: Más gráfico, te entra por los ojos, ¿no?, y ese... es otro material que... o sea, que no es sólo material escrito, sino que hemos hecho material...

P: Sí, a eso me refería yo también: manipulativo, de demostrar algo...

C: Hemos hecho, juegos de Matemáticas hemos hecho barajas de cartas, o de dominó para las fracciones o para los números decimales, o cosas así, sí. Pero, por ejemplo, también de, de marquetería, hemos hecho muchos juegucitos... a lo mejor yo lo veo publicado en algún libro, y digo : "¿pues esto me voy a gastar yo dos mil pesetas en hacer esto?", y digo:

"mejor lo hacemos nosotros". Por ejemplo, para medir diámetros... es que tú todos los juegos no los has visto, ¿no?

P: No, no.

C: Entonces, uno que es para medir diámetros de... cosas, por ejemplo, el diámetro de una pelota, o cualquier cosa así. Hemos hecho muchos juegos de ese tipo y bueno, material también de investigación. Yo, los apuntes... es lo último que estoy haciendo, y es... los apuntes de clase... que... bueno, yo me preparaba la clase para el día siguiente, pero nunca... aunque le dicto a los niños un resumen, no lo escribía yo lo que les dictaba. Y ya últimamente, los últimos años, sí estoy... lo que no lo tenía, era lo de 6º, y el otro día le pedí a Elisa, la de 7º, le pedí sus apuntes... digo: "voy a ver cómo lo di el año pasado, porque este año estoy otra vez...", vuelvo a pensar cómo voy a dar el tema, y lo dicto de otra manera, ¿no?. Y a lo mejor digo yo: "bueno, ¿y por qué... no lo escribo, y ya no tengo yo que estar todos los años...?". Hombre, a lo mejor modifico algo, pero así ya no tengo que estar todos los años modificando tanto el... los contenidos que les doy a los críos. Porque, la verdad es que el libro de texto... no uso mucho el libro de texto que tenemos en el aula. Eso tú ya lo has visto. Entonces, no...

P: ¿Qué es lo que encuentras de... como lo más creativo dentro del trabajo y lo más rutinario, ¿no?. O sea, mucha gente dicen que esta es una profesión muy rutinaria.

C: Pues yo cada vez lo veo... mira, no sé, por ejemplo, si tú miras...

P: Pero tú no lo ves así, ¿no?.

C: Yo no lo veo así. Yo... antes te lo he dicho. Que yo incluso en los apuntes, me dice una niña: "pues es que no lo estás dando como el año pasado". Y digo: "es que no lo tengo que dar como el año pasado, porque vosotros sois distintos, la situación es distinta, los intereses...". Entonces, eso, que yo varío, ¿no?, y es que, por ejemplo, incluso como doy la cosa de los animales, ¿no?. Por ejemplo, si miras para allá, pues todo eso lo hice el año pasado, no, el anterior, cuando dimos los animales, pues fuimos haciendo un mural. El trabajo que me hacía cada niño, cada grupito de niños era un mural sobre los grupos de animales que le tocara. El año pasado hicieron un trabajo y me traje mis álbumes. Y lo hicieron por grupos. Este año lo hacen individual, y... la nota del trabajo va a ser la nota que cada día le ponga por el trabajo que hayan hecho en el día. Es que depende del curso que me encuentre, y eso, de como sean los niños. Si son más... si se alteran más pronto, si son niños más calladitos o más...

P: ¿Y en qué sentido... es algo creativo la enseñanza?.

C: Claro, yo qué sé, creativo... yo pienso que... es que no es nada monótono porque... es que no es ni siquiera igual, no ya un curso igual que el otro, sino un día distinto al otro día, o una hora... si yo paso dos veces por 7º, ya es distinto. No puedes estar lo mismo, porque los niños no están igual a la primera que a la tercera. Luego, monótono no es. Y creativo, también. Si es que... en la que tu personalidad y todo está siempre presente. Si tu estado de

ánimo... tu estás hoy un poco más triste, pues también te influye en tu trabajo, en los niños, los niños lo notan. Yo creo que los niños notan si estás más alegre, si estás menos alegre, pero que... también lo de la creatividad. Hombre, los niños... yo quiero que sean creativos. Entonces, o tú te refieres ¿a mí, a la educación que yo dé?

P: Como tú veas, como tú veas, las dos cosas.

C: Hombre, por eso, porque yo quiero que los niños sean creativos. Incluso haciendo un problema de Matemáticas quiero que sean creativos, cada uno lo puede plantear de una manera diferente, y eso sí es creatividad. Cada uno se le ha ocurrido, lo mismo que puede hacer un dibujo diferente, pues lo mismo: un problema de Matemáticas lo pueden plantear de distinta manera, ¿no?. Y yo quiero que ellos sean creativos. Y también luego ellos hacen trabajos en Naturales, que también se va a reflejar su creatividad, ¿no?. Y, bueno, como yo dé la clase, pues me imagino, porque si yo les voy a dar el tema de... como quiero que sea... muchas veces, eso sí, no es sea una frustración, pero muchas veces, sí, la realidad no es como tu ideal, que ahora que viene a cuento... porque a lo mejor tú dices: "yo quiero utilizar el microscopio con los niños". Claro, y ahora el problema que te dije del número de niños. Claro, si yo en 6º tengo 35, y tengo sólo tres microscopios, yo no me puedo venir con tres niños, dejar la clase sola... entonces, ahora, por ejemplo, ahora sí que tengo a la profesora esta de prácticas, y más o menos me aprovecho un poquito en ese sentido, ¿no?. Pero que... quiero que sea la clase lo más activa posible, dentro de las posibilidades que tenga, claro. Entonces, pues, eso... mi material que yo tengo siempre, lo pongo a disposición de los niños, que eso es otra cosa que no sé si los profesores lo hacen, pero bueno. Por ejemplo, todos mis libros, todos los libros que yo tengo...

P: Sí, como libros de consulta...

C: Claro, ahora mismo los de 8º, por ejemplo, que están haciendo un trabajo sobre los minerales y rocas, pues ahora mismo yo me he traído mis libros de minerales y rocas, ¿no?, para que ellos lo consulten, para hacer el trabajito, porque están calculándole características al mineral, una de ellas la densidad, o que si las rayas, las descripciones un poco... o sea, que están haciendo trabajillos... también la creatividad está en eso, en que ellos ven que no siempre hago lo mismo, no todos los temas los voy a dar...

P: Sí, que los enfocas de manera diferente, ¿no?.

C: Que... uso también muchos medios audiovisuales. Por ejemplo, eso, vídeos, y diapositivas. Entonces, pues eso hace que sean... no una cosa monótona las clases. Yo le quiero dar actividad a la clase y entonces tengo que cambiar.

P: Y la última cosa: ¿a estas alturas qué impresión tienes de la investigación; o sea...?.

C: Pues que no sé... [se ríe]. Ayer me preguntó Joaquín: "pero en concreto, ¿cómo es lo de la investigación de Pepe?". Digo: "mira, a mí no me preguntes, porque... lo mismo me pregunta que... eso, que si me gusta limpiar el polvo, que lo mismo me pregunta que...". Digo es que no sé, la investigación de Pepe en concreto, pues no sé cómo será al final, es

que... no sé, muy exhaustiva y tocando todos los aspectos de... de nosotros, ¿no?. Hombre, yo me imagino que de detalles que yo te digo sacarás una cosa general. Porque tú no vas a decir que si limpio el polvo los fines de semana.

P: No, ver un poco... hombre, de aquí hay unas cosas que son aprovechables, más aprovechables, y otras que no, y otras que...

C: Claro, digo, allí habrá muchas cosas que Pepe tiene que quitar o...

P: Claro, lo que pasa es que una de las ideas es ver un poco cómo se relacionaba un poco la forma que tienes tú de enseñar, la práctica tuya, que yo la he observado, la idea que tienes de la enseñanza, y un poco la forma, la forma de ser. Eso es un poco uno de los objetivos. Y otro, por ejemplo, de describir la práctica educativa, tal y como se deduce de la observación. Y... y ver también pues... cuál es el contexto en el que tú te mueves, del centro, de... a nivel ideológico, a nivel de... a nivel un poco de lo que te interesa a ti trabajar en la enseñanza...

C: Pero que es muy amplio.

P: Sí, pero es hacer un poco, una especie de cuadro de describir y de interpretar eso, ¿no?. O sea, que no es probar nada, porque tú... cuando yo llegué Coral levantó la mano y dijo: "bueno, ¿pero entonces, aquí hay hipótesis o no hay hipótesis?".

C: Y además, digo: "¿cómo vas a sacar conclusiones generales de un caso tan particular?".

P: No. Podemos... bueno, son dos casos, no uno, los que estoy estudiando. Y en el contexto del centro, podemos sacar una serie de, si no de conclusiones, por lo menos de... de perspectivas de cómo vive la enseñanza un determinado tipo de profesorado.

C: Sí, porque si no, tendrías que haber elegido: un profesor en este centro y otros profesores a lo mejor en ese centro [alude al colegio Lope]. Centros muy distintos.

P: Eso hubiera sido otra posibilidad. Pero aquí lo que vemos un poco es un cierto contexto de la enseñanza, ¿no?. Cada... con los matices... en ti de una forma, en Jaime de otra, cuando lo he entrevistado, ¿no?. Pero... y ver un poco, en cierto modo, pues... como una perspectiva de un cierto tipo de profesorado, ¿no?. Más innovador, más inquieto, o como le queramos llamar. Pero sin caer en el síndrome de Estocolmo, le llaman, que es... caer el investigador... no sé, hacerse como uno más del grupo y entonces perder la distancia...

C: Sí, sí, ya te entiendo.

P: Ser uno más. Y entonces dedicarse nada más a justificar todo lo que decís, todo lo que pensáis, todo lo que hacéis... pues el investigador, si cae en ese síndrome de Estocolmo, lo que haría es adoptar la perspectiva vuestra, y entonces ya no trata de... aparte de comprender, también de ver un poco en perspectiva, desde fuera, lo que hay, ¿no?.

C: Sí, sí [final de las entrevistas sobre la historia personal y profesional de Coral].

**ANEXO N°. 5: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON J.P.R.,
COMPAÑERO DE JAIME EN EL SEMINARIO.;**Error! Marcador no
definido.

**DURACIÓN: 50 MINUTOS.
FECHA: 5-11-95.**

LUGAR: SALÓN DE LA CASA DE J.P.R.
HORA: 10 DE LA MAÑANA.

Pepe (investigador): Cinco del once [de 1995]. Esta es una de las últimas entrevistas. Queda otra a Paco Leal y ya está.

J.P.R.: ¿Qué te comento entonces?.

P.: Pues...

J.P.R.: Quiero decir, ¿en relación con esto o en relación con mi experiencia ligada con lo que dice aquí?.

P.: Empieza si quieres con tu experiencia y después yo ya te voy comentando algunas cosas ¿no?, de...

J.P.R.: Por ceñirnos al espacio que dice aquí, o sea, al momento al que se comenta, yo la experiencia que tengo es que nuestro curso fue especialmente innovador en todos los campos, entonces era un momento de crisis muy importante, de tal forma que, por ejemplo, nosotros empezamos un noviciado con un Maestro Novicio distinto; era la primera vez, el hombre, el otro, tenía una tradición de años, no sé si el hombre podría haber sido como veinte años Maestro Novicio o algo así.

P.: Sí.

J.P.R.: Entonces, justamente, el nuestro es el primero, cambia, es un hombre, es de Sevilla, vamos, eso no afecta, no importa mucho, tiene unas relaciones familiares bastantes cordiales, quizás el tema de la afectividad suele estar mal tocado, no en su caso. Y es un hombre que además recibe un tratamiento especial de los Salesianos, de tal manera que ha tenido unos cursos especiales en Roma para el tema de Maestro Novicio y se nota, estaba clarísimo, nosotros teníamos muy claro que una cosa era Roma y otra cosa éramos nosotros y en medio estaban los que llevaban años, los que controlaban los centros y que estaban entorpeciendo la labor de Roma y la labor nuestra, las dos cosas.

P.: O sea, lo veías como un cortocircuito.

J.P.R.: Totalmente, totalmente. De tal manera que yo he tenido conversaciones así, muy duras porque estaban ligadas a ese momento y además, también lo propio de la juventud, que se era más críticos y menos considerados con los condicionantes humanos, ¿no?. Entonces, yo recuerdo una discusión especialmente dura con el que hacía de..., bueno, no me acuerdo exactamente el cargo pero era algo así como el Prefecto, me parece que se llama Prefecto todavía, bueno, con él; le dije: "¡Es que no puede ser!, no podemos tener los

colegios como los estamos teniendo, es que esto no es salesiano...!". Todo esto, en tercero, claro, yo tenía diecinueve años, me decía: Pero Juan ¡Date cuenta que este personal ha estado trabajando mientras que estaba estudiando Teología!, ¡Estos tíos es que no han recibido una formación pero porque no han podido!. Digo: ¡ya!, pero es que están impidiendo ahora que las directrices que vienen de Roma, que estamos en perfecta sintonía, se lleven a cabo; es que estos están encorsetándola, están empobreciéndola y esa fue una discusión que nos llevaba, entonces, ese punto era, yo recuerdo especialmente. Además fue uno de los elementos claves para que nos saliéramos, ¿no?, nos salíamos de los Salesianos, era por este problema y es que no podía ser, bueno, yo tenía los documentos que tuvimos que entregar antes de irnos, ¿no?, los documentos-base para la renovación de la Congregación Salesiana.

Se estaba preparando justamente en el año que salimos, se estaba preparando el..., no sé como se llama, pero es la Reunión de todos los Salesianos para revisar todas las directrices y toda la organización de los Salesianos. Entonces era, bueno, aquello era puntero, eso eran unas declaraciones que no te puedes ni imaginar, aquello todavía lo defendería yo, hoy.

P.: Sí.

J.P.R.: Pero eso, y además se distribuiría por todos, para todos los Salesianos y todos los Salesianos emitían comunicaciones, lo que le parecía o les dejaba de parecer y se reunían en Turín, que allí se discutía lo que fuese. Entonces eso era tremendamente innovador, era interesantísimo, estaba al día, eso era impenable; pero aquello estaba cortocircuitado por este personal, concretamente en nuestro caso, por el director del... del Filosofado.

P.: Sí.

J.P.R.: El Padre Maestro había venido y venía ya con una preparación del P.A.S., el Pontificio Salesiano de Roma, preparaba fundamentalmente en Psicología, Psicología y Pedagogía.

P.: Tienen muchos manuales de Psicología Evolutiva... y cosas de estas.

J.P.R.: Exactamente, y tienen muchas revistas, como "Orientamenti Pedagogici", que es bastante amplia, tenía sus cosillas muy curiosas. Bueno, pues esta gente venían de allí, y este Padre Maestro introdujo unas novedades importantes en la forma de llevar aquello, o sea, fue una ruptura desde que se entró en el noviciado hasta que terminamos tercero de Filosofía, entonces, con respecto a lo que había sido anteriormente, por ejemplo yo estudié en latín el primer año de Filosofía, pero ya está. Te puedes imaginar, yo era de los que se llamaban macabeos, o sea, los que venían de fuera y era de ciencias, entonces lo que pasa es que yo había estudiado aquí en la Trinidad, entonces tenía una relativa buena formación en Latín, pero, ¡hombre!, no para manejar me con textos diariamente; y sobre todo de griego no tenía ni idea porque yo soy de ciencias, pero en fin, total, tuve que aprender a marchas forzadas griego, y ¡bah!, simplemente para leer un poquito y ya está, no pude defenderme demasiado, en cambio teníamos buen personal allí.

Entonces, de entrada la diferencia más importante que vi fue la cercanía y la fuerza

que tenía este personal, tanto en el noviciado como después. Eh... Yo allí, lo que yo recuerdo muy bien, además, de estar al día..., pero hay cosas que me diferencian de él..., en cuanto a lo que estamos comentando. No sé si...

P.: Sí, tú ve hablando que yo voy centrando un poco la información y después ya voy retomando las cosas ¿no?, que...

J.P.R.: Eso es, digo también después si te puede ir quedando, pero como voy pegando saltos, pero intento sistematizar, lo que recuerdo bastante bien ¿no?... Pero hay cosas, por ejemplo, con respecto a ese aspecto de novedad.

Nosotros cuando ya estábamos en Filosofía teníamos buenos profesores, teníamos gente, por ejemplo, del que él habla, de Teófilo, ¿no se refiere una vez a Teófilo?.

P.: Sí.

J.P.R.: Bueno, pues este hombre venía también de Roma, venía bien preparado y hacía unos trabajos serios, realmente sí, muy bien preparado, Celestino Rivera, del que él habla aquí, que después fue inspector, que venía de la central catequética de París, también este era fundamentalmente por el tema de metodología y demás.

P.: Sí, un trabajo de grupos y todo eso.

J.P.R.: Novedoso y todo eso, los primeros cinco minutos de discusión para intentar un poco centrar el tema y crear expectativas y posteriormente plantearlo bien metodológicamente. Yo creo que se aprendió bastante, ahora, el tema para mí más fuerte fue ya cuando nos planteamos la cuestión clave que es la que hizo poner de pie todo lo que nosotros estamos viendo, que era la influencia que tuvo para nosotros la Filosofía... y la Teología más radical, porque cuando yo estaba en segundo, que ya estaba en Priego de Córdoba, con el problema que comenta, que efectivamente que era cierta que se reduce el número de aspirantes y tal, nos vamos a Priego de Córdoba y entonces nos unimos las dos inspectorías. Entonces en Priego de Córdoba yo recuerdo que se plantea, tenemos un buen profesor, un buen especialista de Historia de la Filosofía, no me acuerdo cómo se llama, y no sé si lo cita él ahí porque pone una inicial y no logro recordar, una de las iniciales, pero bueno...

P.: No te preocupes.

J.P.R.: Entonces el tío nos hace un estudio, nos da un buen texto de Filosofía y discutimos con él a fondo, yo recuerdo las discusiones a fondo sobre el tema de los, por ejemplo, de los idealistas, Fichte, Schelling y Hegel, discusiones a fondo y recuerdo también, haber discutido sobre todo además el tema de los existencialistas. Entonces leí, por ejemplo, bastante los existencialistas en aquella época, también es cierto que eso era libre...

P.: Sí.

J.P.R.: Entonces, a mí, hubo dos cosas..., vamos, verás, nosotros teníamos una biblioteca...

P.: Bueno, a los cristianos o a los agnósticos, a Gabriel Marcel o a Sartre.

J.P.R.: Me fui introduciendo, por ejemplo con Camus, es decir, lo pude leer, yo lo que te recuerdo es una anécdota para que te hagas idea de cómo era el personal, yo no sé por qué razón cogí "La peste", total que empiezo a leerla, ¡ya está!, ¡ya sé!, porque hay un autor italiano que escribe la Filosofía de nuestro tiempo y defiende, en italiano, que en la Filosofía hoy estaban los novelistas y entonces hace un ensayo de cada uno de los novelistas, entonces, vamos... eso es...

P.: Te llamó la atención.

J.P.R.: Entonces fui leyendo sistemáticamente. Una vez uno de los profesores, cuando [yo] estaba leyendo "La peste" en la biblioteca y se quedó así, parado delante de mí.

P.: Claro.

J.P.R.: Me pone una cara, ¿sabes?. Total, que yo recuerdo que al poco tiempo, también en parte para darle satisfacción, no por eso sino porque a mí me intrigaban cosas y yo decía: si están defendiendo tanto que la Metafísica es tan importante, esto me parece una "chorrada". Lo que yo estoy estudiando en Metafísica, esto no debe ser.

Entonces empecé con Ortega, entonces estaba yo leyendo "Lecciones metafísicas", "Las lecciones Metafísicas" de Ortega y pasó él y se quedó mirando, me puso una cara de satisfacción divina.

P.: ... Ya este chaval va por el buen camino, ¿no?.

J.P.R.: Yo recuerdo que además se lo señalé como diciéndole: Ves tú como la cosa es polivalente.

Entonces, bueno, tenía una biblioteca enorme.

P.: Sí.

J.P.R.: Yo recuerdo haber pasado montones de horas en esa biblioteca, tanto en esa biblioteca, en la sala de estudios...

P.: Me imagino, porque la obra de Ortega nada más son nueve o diez volúmenes.

J.P.R.: Sí, sí, sí, sí. Ese y luego en lo que era el almacén. En el almacén tenía un montón de cosas y entonces ahí había muchas cosas que no salían al público pero yo entraba con el bibliotecario, total que accedía a textos interesantes.

Y, para que te hagas una idea también de cómo estaba la situación con la nueva Teología. Yo, por ejemplo, recuerdo haber leído a Schilleebeck, en aquel entonces se contaba la anécdota de que cuando un obispo iba a ordenar a los diáconos, pues le preguntaba, les decía: "repítame Schilleebeck"

P.: Sí.

J.P.R.: Y si le decía ¿qué?, entonces los ordenaba, pero como dijera Schilleebeck, ese no salía.

Además el artículo que yo estaba leyendo, eso venía en San Cugat del Vallés, que publicaban, me parece que se llama algo así como "Anuario de Teología", que eran los jesuitas. Entonces, los jesuitas..., lo que te quiero decir con esto, que eran "punteros". Entonces estaba llegando toda la Teología de... de Europa, de Centroeuropa, estaba llegando y estaba planteando, para el que lo leía, muchas cosas, por ejemplo, yo ahí, al leer el sentido de los votos evangélicos.

P.: Sí.

J.P.R.: Lo planteaba de otra manera, era alguien que se siente tan... absorto por un tema que igual que ocurre con los artistas, se dedican tanto al tema, que olvidan otras cosas, él simplemente potencia el dar una idea de lo fuerte que es el arte, de lo importante que es el arte; pues igual que ocurre eso, ocurre en el caso de la religión, entonces, hay alguien que porque demuestra el interés que tiene la religión dentro de la vida, de alguna manera mutila su vida porque lo focaliza en una dimensión, este es el sentido subordinado que tienen los Consejos Evangélicos, te puedes imaginar lo que significa eso, eso era una cosa bastante llamativa. Entonces yo, cuando vi aquello, más otras cosas, planteé, digo: Bueno, ¿esto qué es?. Teníamos las entrevistas normales y yo planteé el caso, es que estas revistas no las leía el profesorado...

P.: Sí.

J.P.R.: Entonces no se enteraban de esto. Yo, por ejemplo, también recuerdo de Colorado, que yo cuestioné y dije que no tenía sentido, ya eso era..., fue antes en el noviciado, yo dije que tal como estaban defendiéndose en los Consejos Evangélicos, concretamente, la castidad, que era, implicaba, una jerarquía con respecto a los seglares y entendía yo que eso no podía ser, puesto que el elemento nuclear era el cristianismo, entonces no podía haber una jerarquía de personas en base a eso, que esto lo defendía.

Entonces me dijo el Padre Maestro, dice: "Mira, léete esto que es la Tesis Doctoral de Colorado sobre los Consejos Evangélicos". Entonces, rastreaba y veía como efectivamente, desde entonces San Agustín era el que había sesgado el planteamiento de la sexualidad en el caso del cristianismo y había llegado a una visión distorsionada de lo que era esto; pero había padres de la Iglesia que no lo habían planteado así, en fin, eso era una polémica que manteníamos, había cosas con las que claramente estábamos en desacuerdo, y ahí un punto, eso significó ya crear una especie de ambiente en contra de lo instituido y también se nos plantea con respecto a eso, el que los profesores tenían una sala cerrada que era de teología, solamente era material teológico, entonces nosotros fuimos a protestar, y hablamos con el catequista, que es el que llevaba esta parte y le dijimos, dos compañeros, los dos que cita aquí, A. M. y yo, él como delegado de los de Córdoba, yo como delegado de los de Sevilla, entonces fuimos a decirle que eso no nos parecía, o sea, que nosotros, y es una cosa que se va a repetir sistemáticamente, antes que nada, éramos Salesianos, aquí entró en contradicción con lo que él dice, antes que nada éramos

Salesianos y después si acaso docentes, pero otra cosa era lo religioso. Entonces eso no se entendía. Entonces el Padre Maestro lo que nos dijo fue que podíamos entrar en esa sala. ¡Ah!, publicamos entonces, efectivamente, salió una revista por aquella época...

P.: Sí.

J.P.R.: En la que un compañero, yo planteé un chiste y un compañero, un artista, lo dibujó. Debajo de la escalera estaba un huequecito donde estaban los materiales, las fregonas y las cosas para repartirlas, ¿no?, y luego, bastante cerca estaba la biblioteca de los profesores, que ponía "reservado profesores", entonces en el dibujo ponía eso y en la nuestra ponía debajo "reservado a alumnos", lo de la limpieza y demás. Aquello sentó como una patada, se armó una zapatiesta, bueno, aquello fue digno, digno, un cabreo cogieron...

Entonces a raíz de eso, aquel que lo solicitaba lo dejaban entrar, entonces yo, por ejemplo, ahí leí Teología Protestante...

P.: Sí.

J.P.R.: Entonces, la cuestión sobre los temas claves, el pecado original, que es tan cuestionable, salió entonces el misterio de la confesión, entonces en ese ambiente estábamos viendo y cuestionando montones de cosas, esa era otra cosa que pone todavía más en crisis la situación y es que en tercero, me parece que es en tercero, se van durante un tiempo unos cuantos a los colegios, no se por qué motivo, pero se fueron durante un paréntesis y estuvieron en Centros, en colegios normales, como si fueran los trienios, los que estaban en el trienio.

P.: Sí.

J.P.R.: Y a mí, yo recuerdo que no me dejaron ir porque me dijeron que tenía el pelo muy largo y yo decía: pero bueno, voy a pelarme. No, porque salen ahora mismo, salen ya, y no puede ser, total, yo me quedé allí, para que te dieras cuenta, me quedé. No pude ir. Pero cuando volvieron hicimos una reflexión conjunta de cómo estaba la vida religiosa en los colegios y aquello fue...

P.: ¿También en los colegios Salesianos?.

J.P.R.: Claro, pero entonces nos dijeron: ¿Tú sabes lo que estamos haciendo nosotros, qué hace la gente en los trienios y qué estamos haciendo nosotros allí?. Mira, aquello fundamentalmente es maestro, mira allí de comunidad no hay, o sea tú te puedes imaginar gente de diecinueve a veintiún años, con bastante idealismo pues...

P.: Eso es un choque...

J.P.R.: Brutal, brutal. Entonces cuando vuelven, nos reunimos pero además que hicimos una reunión especial, todos los de tercero analizamos aquello y aquello fue..., bueno total, que tenían un montón de interrogantes que plantear, que cuestionar y va emparejando éste con el ambiente ese intelectual muy potente también, con el hecho de que nos nombran en

tercero también, un director nuevo, el director nuevo era Don Pacífico, un hombre que venía de Córdoba, Don Pacífico se llamaba el tío, no te veas no era nada de pacífico pero, fíjate, la mentalidad, qué cosa más curiosa, este Don Pacífico Medina ..., tenía otro amigo, otro Salesiano, entonces a él le interesaban las letras y al amigo las ciencias, entonces, por obediencia, a él le hicieron justamente que estudiara la cosa contraria, el de letras estudió ciencias, el que le interesaba las letras estudió ciencias y el de ciencias estudió letras.

Entonces, este Don Pacífico se fue a la Central, a Madrid y estudió Biología, se llevó después por distintos colegios de Córdoba, no sé, no sé cuanto, y total, lo nombraron director y cuando llegó a director, pues lo primero que hizo fue potenciar las ciencias y entonces ahí le paramos en seco, o sea, ahí tuvimos una reunión todo tercero donde vimos lo mismo que te comenté anteriormente, pero ahora con otro motivo y es que nosotros somos fundamentalmente Salesianos, nosotros somos religiosos y esto es secundario, la docencia es secundaria, ¡que esto no!. Que nosotros hoy damos Teología, que no se puede ir al trienio simplemente con la formación filosófica y pequeños adornos catequéticos, que es que te falta teología.

P.: Trienio es lo de clérigo ¿no?

J.P.R.: Sí.

P.: Sí.

J.P.R.: Entonces fuimos los dos a hablar con él y se puso, bueno, estábamos paseando y, además recuerdo perfectamente incluso el sitio en el que estábamos paseando, ¿no?, y me decía: es que yo pretendo que sepáis e hizo así y alargó una mano, estábamos en una zona de olivares y arranca una rama de olivo, yo pretendo que sepáis, que podáis explicar qué significa esto. Las características de las hojas, pero no las características de las hojas, sino el olivo.

Un tío, un tío normal con la Biología y nosotros le dijimos los dos que en nombre del curso, le decíamos que eso no nos importaba, que nosotros éramos antes que nada Salesianos, tú fíjate, decirle eso a un "tío" que tenía cincuenta y tantos años y nosotros teníamos diecinueve o veinte.

P.: Sí.

J.P.R.: Y eso estaba de acuerdo el colectivo, bueno nos reunió, entonces nos lió una zapatiesta, y este otro hombre que te he comentado antes, de filosofía que era muy inquieto, bien preparado, que después estuvo dando clase de teología, pues, arremetió contra nosotros porque nos dijo que no comprendíamos la situación y nosotros le decíamos que sí, que comprendíamos pero antes que todo éramos Salesianos. Ese era el problema fundamental, ese fue el enfrentamiento más grave que tuvimos pero que iba desde primero hasta tercero, hasta acabar con la salida nuestra. Entonces alrededor de esto, bueno, pues, cuando ya se va perfilando, vamos analizando antes de salirnos, justo antes de salirnos, viene ya la información de los clérigos de los que habían salido o se habían ido en esa escapada a los distintos colegios.

También, otra información de compañeros que habían, que eran un año mayor que

nosotros y por lo tanto llevan un año de experiencia, entonces cuando empezamos a analizarlo todo aquello dije: ¡esto hay que cambiarlo!, ¡aquí hay un motón de cosas, esto no sirve, esto no es lo que nosotros hemos prometido ni nada por el estilo!. entonces solicitamos que vinieran..., vamos, yo solicité al Director, vamos, yo recuerdo haber entrado personalmente, pero me da la impresión de que ellos también habían hablado, pero él dice que no nos enteramos de que nos íbamos hasta el día siguiente, yo creo recordar que sí que lo sabíamos de antes pero, vamos, no estoy seguro. Yo lo que sí recuerdo es que yo fui personalmente a hablar con él y le dije que quería hablar.

P.: Pero, a lo mejor estás seguro de eso pero no quiere decirlo por pensar que es confrontar los dos criterios, los dos criterios porque tengo una impresión de que recuerdas muy bien.

J.P.R.: ¿Quién? ¿yo?.

P.: Que recuerdas muy bien...

J.P.R.: Sí, sí, yo recuerdo muy bien, pero es que no sé, como dice que no, a lo mejor, es que es verdad que no, no lo sé.

Lo que sí hay una cosa que te voy a decir: es que él dice que no se despidió de los compañeros o que le impidieron despedirse de los compañeros y eso no es cierto. En mi caso, yo fui a despedirme de todos los compañeros, vamos, además recuerdo situaciones muy especiales, ¿no?, porque daba la coincidencia, era muy fácil la situación y era como estábamos ya terminando íbamos a comenzar... los ejercicios espirituales previos a la renovación de votos. Entonces estamos ya aislados, ya estamos cada uno en un cuarto...

P.: Sí.

J.P.R.: No estábamos en los dormitorios generales, como estábamos hasta entonces ¿no?. Entonces era muy fácil la comunicación. Que estábamos en un ala aislada completamente, vamos, que es absurdo. Yo recuerdo de haber entrado mientras que estábamos preparándonos los exámenes y demás para la reválida de magisterio.

P.: Sí.

J.P.R.: Yo recuerdo que estaban allí, vamos, que no, de haber entrado compañeros míos haber estado hablando todos de tercero, o sea, pendientes ya de que nos íbamos a salir dentro de nada, que íbamos ahí fuera, vamos.

P.: Sí.

J.P.R.: Entonces no sé por qué dice eso.

P.: Pero él lo recuerda eso como un momento muy problemático y que a él le despierta todavía dudas de a veces..., llega un momento en el que dice: todavía no sé si me hubiera gustado seguir o no, sobre todo por lo de la docencia y el problema de la docencia, celibato y eso, más que por inquietudes de tipo religiosos o teológicos ¿no?.

J.P.R.: Él me parece que fue uno de los que salió fuera, me parece, de los que fue en este período que yo te comento, que yo no sé a qué vino.

P.: Ah, ya, sí.

J.P.R.: Entonces, si es de los que salió, tuvo que venir con una visión negativa.

P.: Ya, sí.

J.P.R.: Porque eso fue general, eso fue una cosa vergonzosa, a eso le dedicamos un número monográfico de la revista que tirábamos nosotros.

P.: Mereció una tirada especial, ¿no?.

J.P.R.: Sí, sí mereció, y además nos pusieron verde, nos pusieron verde porque decían que no comprendíamos nada, no comprendíamos las limitaciones humanas y no sé qué y no sé cuánto, y hasta cierto punto podían tener razón, pero vamos, allí había cosas..., yo recuerdo una cosa sistemática que era, un compañero mío, de un año anterior que comentaba: este tío, estaba en los Salesianos de la Trinidad donde yo había estudiado...

P.: Sí.

J.P.R.: Dice: Casi todos los días se va al bar que hay al lado, después me parece que pusieron un cine y se quemó, dice: ... y está tomando, vamos, normalmente se toma su copa diaria. Eso en los Salesianos significa una cosa importante, el hecho de que se tome alcohol, que se tome alcohol fuera además, y que además se haga como forma de evadirse, eso era un dato de aquello de que no se encuentra otra salida, ese era otro que también había entrado como yo, más tarde, había hecho conmigo el noviciado pero como era mayor pudo pasar rápidamente a un curso superior.

P.: En vez de leer o de lo que sea.

J.P.R.: Claro, cuando oímos, que se va el tío fuera, allí y este lo comenta además como no satisfecho sino diciendo que es problemático, entonces había varios casos así, esto se diría que la cosa ha entrado en crisis y que tenemos que coger el toro por los cuernos y dejarnos de tonterías.

Bueno, pues..., viendo eso, conectando con el tema de cuando nos íbamos, yo fui al director, el director, el hombre, sí recuerdo eso porque me dio mucha pena porque el hombre, como era el de Biología, este que te comento...

P.: Sí.

J.P.R.: Pues el hombre, no había manera que sintonizara con nosotros, no había forma porque estaba muy preocupado pero por otro tipo de cosas y no por las inquietudes nuestras. Entonces cuando yo dije que quería hablar con él se le puso la cara... porque se

suponía que iba hablar como si fuera Padre Maestro o algo así por el estilo. Y cerró la puerta de su despacho y todo para poder tener una relación cordial y yo lo único que le dije era que quería hablar con el Padre Maestro o me iba, que ya tenía suficientes dudas como para cuestionarme esto, entonces dice: ¿cómo?, digo: sí, sí, yo quiero hablar a fondo con el padre Maestro mío, que estaba en Sevilla para hablar de este tema, entonces necesitaría que antes de... Faltaban unos días, faltaban como diez días o algo así, antes de que renovemos los votos, yo tengo que hablar, sino yo no renuevo los votos. Entonces dice: No te preocupes que yo lo localizaré, pero yo lo que recuerdo es la cara de tristeza porque el hombre tenía la ilusión de que iba a abrimme con él y yo le decía: pero es..., es que no hay manera, es que este hombre está preparado para otra cosa, no estamos en sintonía. Entonces, justamente a raíz de eso intentaron enviar por todos los lados para que vinieran porque eran más los que estaban. Yo fui a hablar personalmente, pero yo creo recordar que los otros, que él, por ejemplo, también estaba, me da la impresión, pero si él te dice que no, pues será que no, ya no te puedo garantizar ¿eh?. Entonces lo cierto es que estábamos pendientes de que llegara, tuvimos una reunión todos nosotros y dijimos: que llegue y que hable con nosotros. Nos comunicaron que no podía llegar, que no lo localizaban, que no sé qué, con un período de siete días ¿eh?, entonces digo: yo no renuevo los votos. Quiere decir, por lo tanto, que un dieciséis de Agosto, cuando se renuevan los votos, yo no renové, y entonces, es cierto que yo fui abajo a despedirme de varios compañeros, todo eso, durante el día porque por las noches, como estábamos en cuartos separados y después cada cual se iría, yo fui despidiéndome de todos, es cierto que la despedida, por ejemplo en Filosofía, cuando era en el dormitorio común, es cierto que yo he visto que se hacía con cierta..., con cierta reserva, por ejemplo, recuerdo una de las noches en la que yo no sé porque me desperté, estaba despierto y noto que alguien me hace así, en el pie de un amigo y se separa y veo que se va y al día siguiente ya no está, ya por la mañana temprano ya se había ido, y hasta cierto punto; pero, vamos, en mi caso, o sea, yo fui despidiéndome de todos mis amigos, yo les comenté, además les expliqué lo que había, por qué razón y tal. Me parece que sabían quienes se iban, me parece, creo que sí.

P.: ¿Cómo ves tú que ha influido en ti la experiencia en un nivel ya de la vida tuya posterior, la experiencia del Seminario?... ¿En qué sentido ha influido?...

J.P.R.: No sé exactamente. Da la impresión de que...

P.: ¿Ha influido?.

J.P.R.: No, sí, sí, sí. Bueno, hay una cosa que esta muy clara.

P.: Sí.

J.P.R.: La formación filosófica que hemos recibido...

P.: Sí.

J.P.R.: ... que nos obliga a cuestionarnos todo porque teníamos un buen profesor que comentó, por ejemplo, dice: Yo quería haceros críticos pero no tanto, me parece que os

habéis pasado. Por ejemplo, yo creo que sí, que eso sí está clarísimo creo yo que sí lo he percibido y eso además significa, yo recuerdo cosas muy ligadas al principio de Descartes, de poner todo en cuestión incluso, pero, con el paralelismo que él establecía entre que hago mi vida cotidiana, la vida cotidiana no la puedo poner en cuestión porque peligraría mi vida, eso la mantengo, pero yo analizo todo hasta conseguir encontrar la estructura; yo creo que esa perspectiva sí, esa sí la he mantenido, no sé si tenía ya rasgos anteriormente o no lo tenía...

P.: Sí.

J.P.R.: ... Pero sí está claro que ahí se formalizó bastante más, está claro que el tema era la preocupación social, también sale ahí, y por la apertura que significó a lo que es la Teología Europea o Centroeuropea...

P.: Perdona, preocupación social... ¿Qué quieres decir?.

J.P.R.: Eh..., cuestionarse el orden existente porque perjudica a los más desfavorecidos..., entonces ahí, yo creo que eso está muy claro, que salía allí, porque ya el tipo de textos que teníamos y el tipo de reflexiones, yo no iba encaminado sólo al plan "limosnero" de vamos a apagar fuegos...

P.: Sí, una cosa más estructurada ¿no?.

J.P.R.: Sí, el personal que venía, influencia del personal porque venía de París, porque venía de Roma, todo este tipo de gente, que ya tenían otro tipo de cosa. Y entonces, claro, iban más a la raíz... También, y otra de las cosas, ese criticismo es justamente el que ha hecho que me cuestionara más la religión... y que haya significado una opción... vamos, desde hace ya tiempo, con respecto a ese tema.

P.: O sea, que tú has tenido... una continuidad de las creencias religiosas y...

J.P.R.: No, no, no. Tuve... después de salirme, pues como... cuatro años o algo así, más o menos, en los que mantuve relaciones con la parroquia que está en mi zona y tal. Pero... yo volví a plantear las mismas situaciones. O sea, yo volví a criticar el tipo de... Yo recuerdo, por ejemplo, que el párroco me dijo que no fuera tan crítico porque el personal no estaba tan preparado. Entonces yo critiqué... bueno, pues el tipo de ceremonia litúrgica que había... la liturgia la teníamos nosotros ya muy analizada en el Seminario. Entonces, cuando yo llegué aquí no lo tolero. Entonces planteo que eso no es: el limosnismo, la visión esa de la caridad tan insignificante, tan reducida; esa visión burguesa de lo que es la religión... Ya había leído yo literatura marxista. Entonces, me estaba cuestionando esto y... después de salirme, eso se mantuvo durante un tiempo. Enlacé un poco con la Teología de la Liberación, pero no vi... Y entonces rompí las relaciones.

P.: ¿Cómo ha influido el período de... Seminario en el tema de las mujeres?, porque, me llama la atención que, por ejemplo, que este hombre dice que le ha quedado una cierta timidez y que él la achaca, en el tema de la aproximación a la mujer o de la relación con las

mujeres, y que él lo achaca a este período.

J.P.R.: No, vamos, es distinto, es distinto porque al haber entrado en el Seminario Menor era otra cosa.

P.: ¡Ah!, Claro, sí, tú has tenido esos cinco años en socialización.

J.P.R.: Yo salí además en un período en el que había muy buenas relaciones ¿no?, había ciertas relaciones más humanas, más normalitas entre hombre y mujer, entonces, yo ahí no. Y luego me parece que también dentro..., lo único que sí pudo influir, verás, dentro nosotros en esta visión también crítica y replanteamiento de cosas que hacía, el voto de castidad era también en parte por misoginia, con respecto a la perspectiva que se tenía de la mujer y tal, entonces contra eso yo lo criticaba, por coherencia simplemente, por coherencia lógica, tampoco era por una pasión especial por la mujer, sino es que no casaba.

P.: Sí.

J.P.R.: No casaba que si éramos iguales se diera este tipo de cosas. Entonces yo recuerdo haber criticado bastante esto y que el voto de castidad no podía ser a costa de la perversidad de la mujer, y no sé qué... Pero también es cierto que... y no sé hasta que punto se podía influir, yo vi como intentaban cazar a compañeros míos.

P.: ¿Cazar?.

J.P.R.: Cazarlos, cazarlos tranquilamente, es decir, por ejemplo ¿qué te digo?, un día me acuerdo yo que se me acerca uno que era alto, fuerte, de los guapos...

P.: Sí.

J.P.R.: ... y me dice: Juan tengo que hablar contigo. Bueno pues habla [Fin de la cara A].

J.P.R.: Te comentaba con respecto al tema de las mujeres.

P.: Sí.

J.P.R.: Que te comentaba, con respecto al tema de las mujeres, que lo que estaba muy claro, se veía, era de alguna manera, aunque no era esa la actitud, pero teníamos ejemplo de persecución de las mujeres; entonces, de alguna manera me imagino que eso puede haber influido; entonces, yo creo que eso no me ha influido por la vida posterior que yo he tenido y por las cosas, que yo además siempre me he enterado el último; entonces, por eso te digo que me imagino que no. Pero sí es cierto que es que lo teníamos, vamos, a mano, es decir, por ejemplo, este compañero me dice que se le ha declarado, que sí, que va a hablar contigo y le dice: "tú, que me he enamorado de ti". Yo recuerdo haber visto otra de las

veces ir por allá y las niñas estar especialmente pendientes de nosotros. O recuerdo otro dato; estar nosotros preparando una obra de teatro y llegar una y ponerse pegada a mí y empezar a empujar, pegarse, y pegarse, pegarse a mí...

P.: ¿Íbais con sotana, no?

J.P.R.: Esa vez no porque estábamos preparados para el teatro.

P.: Ajá, pero normalmente íbais con sotana...

J.P.R.: O sea, hasta muy tarde no nos pudimos... Hombre, para cuando se salía al campo o algo así, sí se permitía...

P.: Un morbo... ver o qué hay debajo de la sotana, ¿no?

J.P.R.: Pero eso lo llegamos a decir, lo llegamos a comentar. Que el tema era que nosotros... que nosotros éramos para ellas un pretexto, porque se acercaban al hombre sin acercarse al hombre. Eso lo elaboramos, hasta ahí llegamos. Entonces, eso sí puede haber sido, es decir, la visión de que están a la caza, de que van a la caza y captura, puede de alguna manera haber colado. Te digo que no por la experiencia que he tenido posteriormente, ¿no?, bueno, igual ha influido, no lo sé. Eso sí es cierto; lo mismo que te comentaba por ejemplo que te dicen, te enteras de que el director del Colegio de Utrera se ha escapado por la noche, en un plan rarísimo, ¿no?, se ha escapado con un millón de pesetas y con una mujer. ¿Y quién es? Y lo conocíamos. Impensable. Te enteras de que el...me parece que era el catequista a nivel, no nacional, sino a nivel de toda la congregación, ese todavía más, ese saltó el muro, se escapó con una mujer. Entonces, unas cosas, de esas que te dejan asombrado. Entonces, claro...

P.: ¿Pero vuelven después de eso o no?

J.P.R.- Qué va. Y el del millón no hubo manera de encontrarlo...

P.: Ya, ya...No, me creía que eran escapaditas...

J.P.R.: No, no, no. La otra escapadita...ves tú, esas cosas que me han comentado después de que tenían rasgos de homosexualidad que me dicen compañeros que ellos han vivido en los Seminarios y tal, en absoluto. En mi caso, en absoluto, vamos, nada de nada.

P.: Sí, sí, se suele decir, ¿no?, en la literatura sociológica dicen que...

J.P.R.: ...se comenta...

P.: ...que las instituciones estas así totales, donde hay hombres o mujeres, que...

J.P.R.: Pero allí, nada, que yo recuerde nada. O yo era especialmente tonto o no se daban, ¿no?. Y desde luego los casos que he comentado...y sí conocíamos casos de cómo habían

en cambio intentado seducir a alumnos, por ejemplo, en los Seminarios Menores, eso sí, sí lo sabíamos...casos, ¿no?

P.: O sea, más pequeños, ¿no?

J.P.R.: Bueno, es que podían entrar muy grandes, o sea, te puedo decir, pueden tener dieciocho años tranquilamente... O sea, tampoco eran tan chicos...

P.: Sí, porque...

J.P.R.: Eso, por otro lado, este hombre que hizo de padre maestro era un hombre muy equilibrado... afectivamente; entonces, nunca en ningún momento potenció esto...Para que te hagas una idea... la diferencia que pudo haber con el curso anterior. Nosotros estábamos pendientes...porque el antiguo padre maestro, no, el que estaba como director del filosofado...nuestro padre maestro vino a sustituir a uno mayor...

P.: A uno que llevaba veinte años...

J.P.R.: Eso es. Bueno, pues después pasó a ser director del filosofado quitándole el puesto al antiguo director que se fue. Entonces él se quedó; bueno, el antiguo director era una figura. Para hacerte una idea, hablaba en un plural mayestático, y eso nos enteramos por una anécdota, decía "Cuando éramos capellán del ejército, a veces nos caíamos..." Y uno preguntó: "¿Cuántos se caían?", sin mala leche. Y de pronto se puso el otro mirando tan fijamente que se quedó asombrado. Era verdad, para que te hagas una idea, ese tío, ese, que era un ejemplar curiosísimo, están una de las veces estábamos viendo la televisión, las pocas veces que nos dejaban ver la TV, o que les interesaba que viésemos TV, cuando salía una mujer, cuando salía sea lo que fuese, empezaba a intentar abrocharse los zapatos. Pero dio la casualidad en que lo pillamos una vez en que no tenía cordón, y el tío estaba así...caso patológico claro; ese no era el de nuestro padre maestro en absoluto, en absoluto, ni la relación que tenían por ejemplo con las monjas que estaban un poquito más allá, había un noviciado de ellas, de ellas me imagino, no sé exactamente lo que era; entonces las muchachas estaban allí y eran unas relaciones más normales, o sea, más sana, bastante más sana.

P.: Entonces no te han quedado elementos así negativos como puede haber gente a lo mejor que diga "esto me provocó influencias negativas..." o "esto son cosas que..."

J.P.R.: Yo creo que no.

P.: Es una cosa que me llama la atención porque yo he hablado con gente así que ha estado en Seminarios y suele coincidir esta cosa, ¿no?

J.P.R.: Sí.

P.: Normalmente, la formación intelectual, sólida, no sé qué..., unos hábitos de trabajo, y en cierto modo también la preocupación social o las inquietudes...O sea, que la institución

quizás ha generado...es curioso ver como puede de manera indirecta generar cosas diferentes, ¿no? De hecho no sigue nadie, decía Jaime, de...

J.P.R.: Nadie, nadie.

P.: ...del grupo que estabais.

J.P.R.: Y éramos cuarenta, llegamos a ser cuarenta. Entonces fueron desapareciendo poco a poco, efectivamente. Sí, efectivamente, no hubo...

P.: Bueno, vamos a hablar un poco de las cosas que... de algunas cosas que dice Jaime, no... Bueno, ¿qué impresión te ha producido no ya sólo la...? ¿Tú has leído el material total o sólo esta parte?

J.P.R.: No, no, más,... desde el principio hasta... hasta la página treinta y uno .

P.: Sí, lo que has leído, ¿qué impresión te ha producido...? Ya más en general, incluso como la cosa esta de historias de vida...¿qué impresión te ha producido lo que has leído?

J.P.R.: Pues la segunda vez, o sea, ¿entre ayer y esta mañana? una gran confusión, no lograba enterarme, o sea, me da la impresión, me daba la impresión de un pensamiento muy confuso en lo que estaba diciendo, de tal manera que...

P.: Sí, a mí también me da esa impresión...

J.P.R.: ...de tal manera que yo pensé que los puntos suspensivos los habías puesto tú porque habías eliminado algún trozo que no te parecía conveniente reproducir o algo similar...

P.: No, está todo. Incluso cuando pregunto ¿es hora de ir a recoger a tu niña ya? No, un momento, y sigue él hablando. Está todo.

J.P.R.: Sí, sí, sí. Pues yo pensé que por alguna razón...porque es que me parece muy confuso, ¿no?...

P.: Tú, como has hecho entrevistas y eso, ¿no?, pues también tenías la experiencia del trabajo etnográfico, y eso, te ha parecido especialmente confuso respecto a lo mejor de otros discursos hablados que tú hayas analizado, y eso, ¿no? ¿Qué otras cosas piensas que ...o a qué se puede deber esta confusión, o temas que hayas visto que salen en...?

J.P.R.: No sé, porque yo apunté alguna cosilla pero era de...

P.: Ah, bueno, pues dímelo...

J.P.R. No, pero era ...poca cosa. Bueno, hay una cosa que yo no sé si ...sí se ve bien, pero él mezcla los momentos históricos y entonces hay referencias a salesianos como si...,

porque está hablando en el momento de antes de entrar en el noviciado que no corresponde a eso, sino que corresponde posteriormente. Vamos, no sé si estaba saltando...pero es que como en el contexto se está hablando de los primeros años, no se refería a los primeros años ya del noviciado y del filosofado. Y sale de pronto uno que...que por eso es que lo volví a leer, porque yo al principio la primera vez sólo leí la parte que tú me habías comentado...pero después desde el principio aparecen veces a los que hay referencia a profesores que es imposible que haya conocido antes. Y entonces no sé si, claro, si es que eso puede desfigurar la fase, los años anteriores, claro, porque...

P.: Sí, claro, la fase anterior y la que viviste tú con él están ahí como mezcladas, ¿no?

J.P.R.: Sí, sí, porque aparecen ahí personajes de la fase mía y es imposible que estuviesen, aparecen en la fase anterior, en la conversación anterior, vamos.

P.: A él mismo le provoca a veces dudas él cómo refleja las cosas, por ejemplo, el maestro ese que tuvo él en el pueblo, don Diego...

J.P.R.: Sí, sí...

P.: Él dice que al leerlo que no queda bien reflejado el aspecto afectivo del maestro afectuoso, y que eso es muy importante. Sí, como una segunda visión.

J.P.R.: Podía ser... Sí, bueno, ves tú en la redacción hay en la página 10, hay un momento que dice: "Clérigo, qué significa?". Y dice: "Clérigo era cuando se terminaba filosofía" Tú hacías 5 años, un noviciado y tres de filosofía, y ahora iba tres de clérigo; los 5 años se supone que eran los cinco años de bachiller que hacían ellos, que eran 5 años de aspirantado y se veía, se ve, dice, 5 años, después uno y después tres.

P.: Eso lo digo yo para organizarme, sí.

J.P.R.: Sí, porque era eso, porque si no, no queda claro.

P.: Ya después me di cuenta de que yo debería de haber al principio, haber tomado nota de los niveles educativos, ahí y eso y tenerlo claro, ¿no?, porque a lo largo de la entrevista...hay varias veces que no...

J.P.R.: Bueno, después, se le olvidan cosas como cómo se llamaba el Seminario de los que venían de Extremadura, que era de Puebla de la Calzada... vamos que son cosas que...

P.: Muy... muy presentes en las relaciones con los compañeros allí, con todos... Sí, es una etapa que tiene, él dice con un velo, ¿no?...

J.P.R.: Y luego hay..., también habla de que "recuerdo que nos ponían a trabajar por grupos de tres o cuatro...", se refiere a Celestino Rivera.

P.: Al que venía de París

J.P.R.: "Y un texto de filosofía del que fuera... hombre, no iban a poner existencialistas ni marxistas..." [J.P.R. lee un pasaje de la entrevista de Jaime]. Yo sí recuerdo que analizamos textos existencialistas y marxistas; por un lado, existencialistas cristianos, que sí es cierto, pero también por ejemplo, nosotros analizamos también textos de la muerte de Dios, que expresamente así era un texto enorme en el que aparecía la visión existencialista de los...de la muerte de dios. Vamos, que no es cierto que fuera tan tomista la formación.

P.: Él lo tiene muy olvidado todo eso también porque el hábito de lectura y eso no lo ha, no lo ha consolidado después. Él más adelante se queja de que, bueno, fundamentalmente después de que hizo Psicología y eso, ¿no?, bueno, pues, que le gustaría leer cosas de Psicología, de psicoanálisis infantil, o del dibujo infantil o de cosas de esas.

J.P.R.: Ah, ya, ya, ya. Hay también otras cosas, por ejemplo, dentro de lo que es el olvido, el texto dice "teníamos un libro, en la pag. 16, teníamos un libro también de lógica que me parece que se llamaba Educar" No es esto, era un manual de Pedagogía.

P.: Era un manual salesiano...

J.P.R.: Son los tres manuales de Herder que son: Educar, pero es de Psicología y de Pedagogía, de tal manera que mediante él nos preparamos además la Reválida de Magisterio que sería aquí, y la Historia que tú comentas dice que aquí no salía Freinet... y efectivamente creo recordar que no, que no salía, eso, pero había en la historia de la filosofía hasta llegar a la época moderna una buena síntesis, muy bien trabajada. Eso era lo del Pontificio Ateneo Salesiano que se dedicaba a ese tema, entonces eran los textos que había aquí... Yo tengo la impresión de que se olvidan cosas... Y no sé...Y ahí cuando se dice..., esto es, en la pag.19, la referencia que nos encontrábamos por la mañana por vez primera allí sin saber exactamente qué...Y yo creo que eso no es cierto. Además, no solamente eso, no solamente íbamos los tres, nosotros tres nos íbamos pero también se iba otro de Córdoba, que era A.P.R., otro la mar de interesante, y yo creo que no, y no hay referencia a que pedimos venir al padre maestro, y eso sí es cierto.

P.: No, eso él no lo tiene...

J.P.R.: Eso sí, lo que yo no sé es hasta qué punto eso fue asumido, eh, eso no lo sé.

P.: Porque eso fue una cosa general, lo de...Bueno, tú has hablado que tú querías hablar con el padre maestro...

J.P.R.: Sí, sí, sí, pero yo creo que, que nos reunimos previamente porque decíamos que esto era un golpe muy importante para los compañeros que van a empezar ahora, y mira, dijimos que a nosotros lo que nos interesa es esto. Y nos reunimos todos, todo el curso, y comentamos que los que teníamos dificultad íbamos a hablar con el padre maestro. Entonces, todos vimos bien, cada uno por un motivo distinto, el que viniera. Yo creo recordar que eso estaba así, vamos, la reunión sí me acuerdo perfectamente de la reunión, de todo el colectivo. Y además que se comentó eso: no veas la que se iba a liar, y de hecho

se lió, cuando alguno, porque efectivamente no nos despedimos de todos, cuando algunos vieron que faltamos bastante gente. Porque yo por ejemplo de Alfonso no sabía que se iba, pero ese era por otros motivos, Alfonso era de allí de Córdoba, a pesar de que era relativamente amigo... Mira, y después en la pag.20 hay también algunos detalles, también que, por ejemplo, que la enseñanza la teníamos muy clara desde antes por lo que los tres teníamos las mismas ideas, por lo que vamos a ser maestros... Yo, en absoluto, eso no es, vamos, y lo que te he comentado anteriormente de que uno de los enfrentamientos, de los motivos de enfrentamiento serio era el hecho de que no queríamos reducirnos a maestros. Si somos salesianos es porque lo somos en primer lugar; que además seamos veterinarios, nos da igual, somos veterinarios. Además, a mí Magisterio no me había atraído nunca, es decir, que yo había pensado en primer lugar en Ingeniería y en segundo lugar en Psiquiatría, nunca me había preocupado el tema este, y desde luego lo que yo estudié allí, nosotros no estudiamos Magisterio, lo que hicimos fue los cursos de filosofía; como era una Escuela de Magisterio en la que, era de Magisterio de la Iglesia, entonces iban convalidando las cosas automáticamente, y que no había nada de eso, lo que sí faltaba era la Reválida exactamente, pero como la Reválida era básicamente de Pedagogía, ese tema sí podía haber sido tocado. No tiene mucha importancia pero cuando dice "dormimos en Sevilla", cuando ya la salida, la salida es porque efectivamente nos acercamos, fuimos a hablar con el Inspector, fuimos a la Trinidad. Cuando yo llegué aquí, que era el único que tenía casa en Sevilla, mis padres se habían ido a Canarias, entonces no había nadie, no tenía nadie aquí, entonces cogió y nos fuimos a los salesianos de la Trinidad y yo pedí hablar con el Inspector y fuimos a hablar, digo, yo pedí particularmente hablar con el Inspector porque habíamos tenido una relación especial, yo fui de aquí de la Trinidad, y me tenían cierto afecto, el hombre se preocupó mucho por mí y tal, y entonces fuimos a hablar, no estaba, total que nos ayudaron y fueron a buscar el chófer, fue a buscar dinero para nosotros tres y nos dejó dormir allí, nos dijo que la gente se había incorporado toda la gente para hacer el campamento, que era imprescindible para obtener el título; nosotros vimos que perdíamos un año y entonces nos dijeron dónde era, la dirección, que estaba enfrente del cuartel de Eritaña, total que allí llegamos, nos presentamos, dijimos que necesitábamos hacer eso. "¿Cómo se le ha pasado? ¿Cómo se le ha pasado? Pues venga, menos mal que acaba de empezar un campamento que lleva un día. ¿Qué les ha pasado?" Y como nosotros entonces todavía éramos salesianos porque teníamos los votos y los votos no desaparecen hasta que no cumplen, pues entonces nos fuimos para allá. Y luego la historia... pero eso fue otra cosa. Total, que ese día dormimos en la Trinidad, por ejemplo, nos dieron a cada uno cinco mil pts., que el hombre le buscó, que el hombre le sacó al Inspector, este hombre se desplazó, no sé dónde está, me parece que está en Sanlúcar la Mayor, entonces fue para allá y nos trajo el dinero, y nos dijo que teníamos que pagarle el desplazamiento...y me parece que el desplazamiento nos costó a cada uno unas cuatrocientas pts. o una cosa así. Cuando yo se lo dije después a otro amigo salesiano, me dijo: "Pues ese es un sinvergüenza, pero ¿cómo es que ha hecho eso, hombre?, pero ¿qué se ha creído?" Entonces montó en cólera como diciendo...y le dije "Hombre, no vale la pena...encima que nos ayudaron, ya verás..." Total, que ese aspecto, y después, nada, a partir de aquí...

P.: Ahí, en la pag. 21, él dice, casi a la mitad dice "censuradas, las cosas como censuradas del Seminario" ¿no?

J.P.R.: Sí.

P.: Dice "y a partir de aquí son las cosas más conscientes...", él lo ve como una etapa nebulosa, después ya es capaz de describir un poco mejor.

J.P.R.: Puede, puede...Pero yo ya te digo, yo las del Seminario las tengo bastante claras y con los compañeros que teníamos allí...ah, el comentario que tú me habías hecho de las mujeres, había una cosa que nos llamó mucho la atención. Yo recuerdo un compañero, que se murió, que me dice un día: "Esto es que...tú no te imaginas... tú no te imaginas en tu casa pudiendo tener a una mujer, queriendo un niño, ¿no te imaginas? Eso tiene que ser. Fíjate que tenemos que renunciar a eso, que tenemos que renunciar a eso..." Era en segundo o en tercero...y me dijo un día "Y eso me duele". Fíjate que no era la dimensión estrictamente sexual en un sentido más limitado, era afectivo...

P.: El cierre de esas posibilidades también a nivel humano y eso. Sí, bueno, ya luego viene la parte que él pues empieza a hacer la mili, un trabajo de varios meses en un Colegio privado y ya comienza de interino y eso... Tú, después, ¿has visto a Jaime?

J.P.R.: A Jaime me lo encontré en dos o tres ocasiones cuando tenía novia, antes de que se casara con su mujer, vamos, me lo encontré en X., que yo también veraneaba allí; alguna vez después lo he visto con motivo de Izquierda Unida, en alguna reunión allí que he tenido que ir a Deba, me lo he encontrado allí y me lo he encontrado también con otra cosa, y no hace demasiado tiempo, hará como un mes o una cosa así. Tuve que llevar a mi hijo a urgencias porque tenía un problema y tal y me lo encontré allí a él.

P.: Ah, sí, él me lo ha dicho. Él estaba allí con la niña o yo qué sé.

J.P.R.: El hijo.

P.: El hijo.

J.P.R.: Que se había... una dislocación de... o una cosa así, una cosa de poca monta.

P.: Sí, que se me había olvidado, sí.

J.P.R.: Vamos, nada, nada. El hombre, siempre es verdad, la impresión que tengo yo es que siempre, es que siempre ha mostrado una admiración...ah, te falta una parte esencial que ya veía que no se ve, que no sale ahí, yo decía, claro, claro, Jaime, además estuvo conmigo una relación especial, por otra razón y es que yo no sé cómo nosotros, otro compañero y yo, que se llamaba Rufino, pues formamos una pareja, como hacíamos teatro, eso es muy típico en los salesianos, total, hicimos una vez un teatro y, una de tantas, y a partir de entonces formamos un dúo cómico este Rufino y yo...

P.: Ah, no sabía yo eso, y os hacía personas más serias...

J.P.R.: No te puedes imaginar, no te puedes imaginar la que se lió... Bueno, primero empezamos en el noviciado ya, justamente en el noviciado, cosa que además me costó a mí bastante porque es que me parecía..., no me cuadraba, en el noviciado, después ya no, , hombre, para hacerte una idea, no ya es que no había una sola fiesta, ¿cómo se llama?...una veladita, y estas veladitas eran cada dos por tres, cada vez que llegaba alguien en el que no interviniéramos sistemáticamente, eh, de tal forma que aquí, por ejemplo, hubo una fiesta, las bodas de oro de alguien de Sevilla, y se pusieron con nosotros... porque dijimos Rufino y yo que no íbamos, que estábamos preparando los exámenes y que no veníamos "¿Cómo que no vais a venir! Que tenéis que ir" De todo esto te estoy hablando, vamos, una cosa...Total, que el elemento cómico lo dábamos nosotros, y en un momento determinado, llamamos a éste, llamamos a Jaime, y él intervino, y tuvo repercusión porque me parece que lo llevamos también al pueblo. San José del Valle era entonces una cosa muy aislada. En el noviciado, y para los niños, montamos una fiesta, una fiestecita, entonces, y para el típico tema de payasos, de niños, de movimientos, de caídas, ¿no?, entonces formar cosas grotescas, era algo relacionado con la mili, entonces íbamos pues formando cosas, lo típico, el pelotón de los torpes, las historias...Entonces, él estuvo allí y yo creo recordar que se sintió muy satisfecho cuando lo llamábamos porque aquello ya para entonces era una figura...

P.: O sea, participar con vosotros era algo importante.

J.P.R.: Hombre, sí, sí, además para él era eso, sí, sí...que yo no sé por qué... eso a raíz de eso...Yo recuerdo que me llamó mucho la atención porque al terminar la primera que hicimos, que representamos una especie de crítica a lo que era los colegios, bueno, los alumnos, ¿no?, y entonces, al terminar me dice uno ya mayor, de segundo o de tercero, me dice "que descanse", y yo, como esa expresión, bueno, en los salesianos se usa para decirte justamente que lo has hecho muy bien, que descanse, pero yo a mí me sentó mal porque yo decía "y este tío, ¿qué quiere decir con eso, que no debía haberlo hecho y tal?", y fue la primera vez que intervenimos..., y a partir de ahí en todas, también en zarzuela, intervenía él. Esa dimensión no sale en ningún comentario suyo.

P.: Ya, ya...

J.P.R.: Pero..., sí está, pero eso en un número, eso nos quedaba tela de bien. Y él intervino, y ya te digo que tengo la impresión de que satisfecho por lo que yo recuerde.

P.: ¿Qué más...? ¿Ya está?

J.P.R.: Es que no sé, no sé si puedo...si he sido fiel a lo que... [Fin de la entrevista].

ANEXO N°. 6: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON PACO LEAL, PROFESOR DE CORAL EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO.

FECHA: 23-10-95.

HORA: 9,30 HORAS DE LA MAÑANA

LUGAR: DESPACHO DE PACO LEAL.

DURACIÓN: 45 MINUTOS (EL PRIMER CUARTO DE HORA SE PERDIÓ POR ERROR DEL INVESTIGADOR EN EL REGISTRO).

Pepe (investigador): ¿Cómo era el año 76?

Paco Leal: Al principio yo daba Zoología y Didáctica.

P: Esa época, crees que fue un año...

P.L: Ese año fue un poco a la contra..., de todas maneras ese trabajo ya está...[inaudible]..., pero tendiendo siempre al área..., problemas durante todo el año intentando acercarnos a lo que le interese...

Hay gente que ha optado por llevar la presión...Luego depende del alumnado...Había cuestiones...

Tantos filtros, la gente tiene tantos filtros de oposiciones al resto de las materias, que yo me he permitido un poco el gusto de yo trabajar así sin calificación. Bueno sin calificación, no, porque nos obligan a todos a darla, pero sin la presión. Con el tema de la calificación, este año he presentado el curso y ya no tengo dudas. Sé un poco a lo que me arriesgo, pero se lo he vuelto a decir a la gente: que se quite de la cabeza la calificación, que si cumplen más o menos las características del curso que hemos quedado, tendrían el aprobado asegurado y después la nota, algunas veces les digo incluso que nos la inventamos entre todos, que es un requisito que hay que cumplir, que van a tener muchas pruebas selectivas por medio y que yo quiero que en esta asignatura puedan trabajar porque les pueda gustar y que aprendan a trabajar sin la presión de una nota, por lo menos en una asignatura.

P: ¿Cómo crees que ha influido ese intento tuyo innovador de acercar el trabajo al aula, y realizar actividades muy cercanas al alumno al aprendizaje, cómo crees que ha influido en los estudiantes que has tenido?

P.L: El trabajo de campo mucho, de hecho yo estoy ahora, desde hace varios años estoy intentando recuperar esa dimensión. Porque, claro, al tener Zoología, al tener dos asignaturas ligadas, Zoología con Didáctica me facilitaba mucho, lo que es la integración al medio y hacer un trabajo integrado en condiciones. En el momento que me quedé sólo con Didáctica, pues nos fuimos un poco deslizando hacia el polo, el diseño, unidades didácticas, nos fuimos deslizando así hacia cuestiones más abstractas, entonces pasé a ligarlo mucho con las prácticas de enseñanza y entonces, claro, me he dado cuenta de que muchas de las experiencias interesantes que tenían antes de trabajo de campo y muchas cosas pues tenían ya un poco de menos sitio, y cabían menos... y cabían menos porque la asignatura tiene menos horas y en conjunto son menos horas, y porque, bueno, también era una preocupación mía el afianzarme más en este campo de la experimentación curricular y este tipo de cosas, no.

Por eso en estos últimos años [he tratado de] ir recuperando más el intento de que los alumnos, no sé cómo explicártelo, como han tenido muy pocas experiencias innovadoras y como lo que realmente a ellos les enseña, les va a enseñar, es su curriculum implícito, las experiencias que han tenido en gran manera, estoy intentando que tengan experiencias innovadoras aquí, pero experiencias que no sean sólo de diseño sino que vivan situaciones, que no han tenido ocasión de vivir en la escolaridad suya, para que

vayan teniendo una mínima soltura con ella, entonces estamos realizando un análisis de los tipos de actividades en las que ellos son duchos porque las han vivido y aquellas en las que no tienen apenas experiencias ninguna. Entonces nos vamos a centrar, nos estamos centrando en que intenten, que tengan la posibilidad de tener algunas experiencias en este sentido, que son innovadoras, pero no tan innovadoras. Una exposición dialogada, por ejemplo, un diálogo del profesor en el que utilice la información que les proporcionan los estudiantes y tal no es muy innovadora, es muy antigua, podíamos decir...,

P: Pero el hecho de guiarlos bien...,

P.L: Pues ni tan siquiera en eso han tenido experiencias.

P: De hacerlo de manera reflexiva...

P.L: La mayoría ha trabajado con libros de textos y este tipo de exposición del profesor y tal y los apuntes fundamentalmente. Este tipo de experiencia,...

P: ¿Cuándo dices experiencia, te refieres a, experiencia personal...?

P.L: Exactamente, a la experiencia personal. La primera unidad del curso que es en la que estamos ahora mismo..., en torno a su experiencia personal. Entonces hacemos una encuesta, debates y buceamos mucho en lo que ha sido su experiencia, cómo lo valoran y como se sitúan ellos [Risas]. Tiene mucho que ver con esto.

P: Sí, sí ,sí.

P.L: Cómo se sitúan ellos con respecto a esto, cómo se sitúan ellos ante el futuro como profesores, qué consecuencias sacan de su experiencia y qué es lo que les gustaría hacer y qué es lo que no les gustaría hacer. Parece que va a ser básico para una persona que va a ser maestra.

P: O sea, que eso te habrá dado pie para pensar bastante, en eso que llamamos la influencia, en eso que les enseña a ellos para enseñar o qué modelo. ¿Qué piensas sobre esto un poco? Sobre todo qué influencias y que me situes ahí, la influencia global de la escuela... de los estudios, tanto de las partes teóricas como de las prácticas.

P.L: Los estudiantes suelen comentar siempre cuando vienen de prácticas que lo que aquí se estudia no sirve para nada, esto no sirve para nada. Yo se lo discuto, les digo que no sé, que las cosas no son tan globales, que seguramente no son conscientes de en qué medida les sirve y que si no hubieran hecho magisterio las cosas les hubieran sonado de distintas maneras y que las conductas habrían sido distintas. De todas maneras, en lo básico sí que es cierto que la distancia que suele haber entre la forma que aquí se trabajan las cosas y la forma que hace falta para la práctica es tan grande que a veces no son capaces de dar el salto, no son capaces de utilizar una gran cantidad de información que es potencialmente válida y útil,...

P: Sí, y darle forma...

P.L: No la pueden realizar, no la pueden desarrollar en la práctica. Yo lo que sí veo es que los aspectos más prácticos, o sea cuando he ido teniendo contacto con la gente que ha pasado, que ha ido pasando por mi clase y tal, la gente con la que me encontrado, también es cierto que hay gente que desaparece y hay gente de la que no tengo la menor pista, pero hay gente que vuelve y la gente que vuelve es porque muchas veces está enrollado en cosas parecidas.

Si hemos hecho una investigación en Aznalcázar, lo de "Convivir con la naturaleza" [alude a un programa medioambiental], por ejemplo, entonces la gente ha quedado marcada aquí,...

P: Se crea una especie de tradición y a partir de ahí,...

P.L: Sí, eso es, se quedan ligados a los sitios, se quedan ligados al tipo de trabajo que hicieron..., una gente que investigaron pájaros, y ya siguen mucho tiempo que..., lo que su rollo va por ahí. Hay mucha gente que no, que va cambiando. Lo que sí he visto que muchísima gente que ha pasado por aquí y ha tenido una experiencia práctica fuerte a lo largo del año, la incorpora a la práctica. Eso es lo que le lleva a ampliar su campo de experiencias, su campo de experiencias prácticas en este caso. O sea, que no se puede pedir, yo creo que la innovación no se hace fundamentalmente a golpe de consignas o de voluntarismo, que muchos intentamos en su momento, sino que se hace cuando has tenido experiencias que te han gustado, en las que te has sentido a gusto y tienes ya algunas ideas para organizarlas, cómo te mueves tú, si has tenido algún modelo... yo creo que eso es muy importante y es lo que les falta.

Yo he visto que he estado muchos años trabajando con la gente tratando de que hagan unidades didácticas innovadoras y les he dado modelos de unidades didácticas e ideas y en la misma clase hemos intentado en cierta manera repetir un poco esos modelos, de manera que el medio es el mensaje y tal, pero hay mucha gente que no le llega, no le llega porque le faltan recursos y en el momento que llegan a la clase les salen todos los esquemas más automáticos, se ponen a imitar al profesor, a imitar o a hacer lo que espontáneamente les sale, se ponen a reprimir... esto no se puede hacer, no se puede salir, les entra un agobio espantoso y la mayoría de la gente no es capaz de utilizar las cosas que aquí ha podido aprender, algunas, hombre yo creo que algunas otras sí, pero por lo que después cuentan y comentan durante las prácticas, bueno, bueno y lo que yo he leído después sobre investigaciones,...

(Llamada telefónica)

P.L: Lo que quería decir de alguna manera es que los estudios que hay hechos, es que la formación en magisterio suele ser un barniz muy superficial, porque hay gente que toma actitudes un poco distintas del curriculum implícito que ha ido siguiendo, la práctica que ha vivido y que en pocos años, generalmente se vuelve a lo más tradicional. O sea, que la fuerza de la institución, de los aprendizajes iniciales y eso lleva a la mayoría de la gente a una práctica de enseñanza bastante tradicional, ¿no?.

P: Vamos a irnos a esa época ya de Coral. ¿Cómo veías tú, cuando iniciaste la docencia en esa época, cómo veías tú, la Escuela de Magisterio, no tanto tu intento innovador y eso, sino a los demás, cómo era el ambiente?

P.L: Yo lo veía sumamente tradicional, lo veía muy en la línea de lo que no me gustaba, salvo muy poquita gente, muy poca gente. El ambiente era, como te digo, muy tradicional y no había nada más que fundamentalmente clases magistrales y ni siquiera... entonces no se llevaba tanto lo de la fotocopia, no había documentación, ni siquiera fotocopiada o por otros medios. Fundamentalmente exposiciones magistrales y apuntes y exámenes, ese era el contexto.

P: ¿Cómo veías tú la preparación de la gente... intelectual y eso, era buena?

P.L: ¿De los estudiantes?

P: No, no, de los profesores, de los profesores de aquí.

P.L: Yo creo que la mayoría respondía al perfil de lo que habían sido estos centros, o sea eran una especie de Institutos distintos y aquí lo que habían eran licenciados y otros que no eran licenciados... los licenciados lo que hacían era fundamentalmente hacer una enseñanza de los contenidos de su materia.

P: Contar su materia.

P.L: Contar su materia, su preocupación... como te decía antes, preocupación por la Didáctica y todo eso, no existía ninguna y sobre todo no había formación para la Didáctica en absoluto. Yo mismo me tuve que ir al diccionario y buscar el significado del término Didáctica y Pedagogía... e irlos separando y... Lo que yo sí tenía eran intuiciones... durante el año que estuve en Básica, sí hice muchas lecturas, lecturas además afortunadas. Lecturas de una serie de cosas que me abrieron mucho los ojos.

P: Y además, en aquel momento estaban muy en boga.

P.L: Sí, exactamente.

P: Ibas a cualquier librería y te daban los libros esos.

P.L: Lecturas, escuelas de verano y, vamos, tuve la suerte de que yo, ya me movía un poco, vamos.

P: Sí, ideológicamente había, ¿se notaba en la Escuela de Magisterio el aire franquista o postfranquista?, porque eso se ha criticado mucho... los sociólogos y eso..., porque la Escuela de Magisterio tenía una carga ideológica muy fuerte...

P.L: Muy fuerte, porque aquí había mucha gente, una serie de gente... qué sé yo, que si no eran monjas o curas... estaban muy próximos, pero en plan tradicional.

P: Sí.

P.L: Aquí, había mucha tradición... por lo menos... yo no conozco mucho de esta escuela de Magisterio, pero por los retratos que veo ahí abajo, por el pasillo...

P: Imponen, ¿eh?. ¡Qué miedo!

(Risas)

P.L: Imponen muchísimo, el Director que había... en una discusión se rompió una mano, ¿no?...

P: ¿Dando en la mesa?.

P.L: Dando en la mesa... era fuerte aquello... y todos los intentos que hacíamos por entonces los PNNs... de hacer innovación o de conseguir algún derecho y todo eso, eran reprimidos de una manera tremenda. En la época de Coral, el señor ése que comenta ella, el director en esa época, pues era sumamente autoritario y... vamos, pero hasta extremos grandes... de humillar a los PNNs, hacernos tragar por donde fuera y de... de una manera espantosa, vamos.

P: ¿Cuándo ha cambiado en ese sentido... cuándo has notado tú más cambios en la Escuela de Magisterio... de esos modos autoritarios y de esa...?.

P.L: Bueno, yo creo que en el momento en que se hicieron las pruebas de idoneidad, en que el gran bloque del profesorado se igualó y se estabilizó... por las situaciones de hecho, pues ya no había manera de esclavizar a la gente, con el tema de que ahora te renuevo o no te renuevo. Yo tuve una cierta suerte, porque mi jefe de seminario que se llamaba entonces aquí, era una persona pasable, yo tuve muchas presiones por el cambio de programa y tal, pero de todas formas una persona de trato razonable...

P: Sí, que se podía,...

P.L: En cierta medida progresista, lo que pasa que con sus más y sus menos...

P: ¿Y tú crees que había arbitrariedad a veces en algunos profesores, por ejemplo aquí, Coral menciona que a un profesor de matemáticas que le gustaban las niñas guapitas y que a esas las favorecía dándoles más nota, o que otros ponían a los alumnos con la mano arriba y cuando les decía "empezad el examen", tenían que bajar la mano y después subirla otra vez...?.

P.L: Manías, todas. Manías de ese tipo bastante arbitrarias y humillantes..., tener que dejar los libros... bueno, eso se sigue haciendo, de dejar los apuntes delante, todos totalmente quietos y en el momento que dicen ya, pues casi midiendo con cronómetro... empiezan a escribir, de eso, todo. Yo creo que se mantiene mientras exista la cultura de la calificación

como se entiende ahora mismo, pues eso es inherente, porque... bueno es llevar un poco al extremo lo que es esa manera de pensar, hay que garantizar que la gente no copie, hay que garantizar que no se queden con el profesor, ¿no?

P: ¿El Curriculum global de Magisterio, no sólo la parte vuestra de Ciencias, ha variado en estos veinte años?

P.L: En cuanto a las materias en sí, pues hubo un pequeño cambio de plan, en donde se introdujeron algunas Didácticas específicas pero que eran marías, totalmente marías, que fue acompañado de una reforma de los programas hacia convertir Magisterio en un primer ciclo de Facultad, o sea profundizar en la formación entre comillas científica, de manera que lo que aquí se hiciera fuera equiparable al primer ciclo universitario, de forma que se facilitaran los tránsitos de la gente... hacia Biológicas o hacia otras carreras y que no tuvieran por qué ser maestros exclusivamente.

Eso fue un primer cambio que lo que... a lo que llevó... a un... podíamos decir, a darle un matiz más universitario a los programas..., la cuestión didáctica siguió estando muy poco desarrollada y quizás en la medida que el profesorado se ha ido especializando, los departamentos de Didáctica fueron tomando fuerza y el profesorado fue aprendiendo, pues yo creo que se ha ido avanzando algo en este sentido. De todas maneras, en la actualidad tú sabes que todavía seguimos con los Planes antiguos, que es la única Escuela... nuestra Facultad de Educación... que tiene los Planes antiguos todavía y en el próximo Plan se supone que va a haber un cambio más radical, aunque el profesorado sigue siendo el mismo y... aunque la gente va cambiando, pero hay quien le cuesta más cambiar, ¿no?

P: ¿Cómo eran las prácticas de enseñanza en esa época del inicio..., han evolucionado?

P.L: Muy semejantes a las actuales, en general. Consiste en que el alumno elige prácticamente un centro, que suele ser el que tenga más cerca de su casa,...

P: ¿No hay entonces una garantía de que vayan con gente que se suponga que es pedagógicamente idónea, no?

P.L: En absoluto. En absoluto, nosotros y al decir nosotros digo un grupito de dos o tres profesores, hicimos una cierta red de prácticas paralelas y concretamente en mi caso trabajo con un par de centros y entonces la mitad de la clase, aproximadamente pues hace las prácticas con estos profesores que son más experimentados y que trabajan...

P: ¿Cuáles son?

P.L: ¿Los colegios?

P: Sí.

P.L: Bueno, hay un colegio de Bellavista, ¿cómo se llama?, que está al lado del Blanco White... Y después, hasta este año... este año tenemos problemas con la directora... en el

colegio X., que ha sido el otro colegio con el que hemos estado trabajando, eso en el esquema actual, en otro momento...

P: Sí, esa gente estaba en la Reforma...

P.L: Claro... había un grupo de profesores apañados y eso es lo que nos llevó a trabajar con este colegio, lo que pasa es que hubo un cambio en la dirección y la directora está cada vez poniendo más pegas. Y aunque tenemos a los profesores que son válidos incorporados en un Seminario Permanente, pues ya este año posiblemente no nos autoricen a que vayan los alumnos de prácticas allí. En el otro, sí, hemos incorporado, ya el año pasado estuvieron allí, y posiblemente tengamos que conseguir un colegio más. Porque yo le he hecho la propuesta a todo el curso, de que si quieren hacer unas prácticas que valgan la pena y con profesores con los que puedan aprender algo..., y haciendo las prácticas en pequeños grupos de dos..., con un esquema alternativo, que es distinto del que se hace aquí, pues que me lo digan pronto para tenerlo listo aunque yo calculo que aproximadamente la mitad de la clase se irá a hacer las prácticas de siempre.

P: ¿La mitad?

P.L: Sí, bueno habrá que ver si tengo sorpresas o no. Les he asegurado que si toda la clase incluso quisiera hacer las prácticas teniéndome a mí como tutor y en este tipo de centros, pues que haría un esfuerzo por buscarles aulas que valieran la pena, ¿no?... esto lo venimos haciendo desde hace cinco o seis años, pero el esquema general sigue siendo el mismo..., hasta el hecho de no habiendo ya... estando séptimo y octavo fuera de las prácticas, fuera de la Primaria, siguen llevando a la gente de aquí, en las prácticas de tercero, siguen llevándolos a sexto, séptimo y octavo, al antiguo ciclo superior, porque dicen que eso es lo específico de las prácticas, de las prácticas dos.

P: ¿La especialidad, no?

P.L: No entienden que la especialidad se puede trabajar de forma globalizada en cualquier curso de la primaria, ¿no?, que es lo que hacemos nosotros.

P: ¿Había mucha competitividad entre los alumnos y eso, en aquella época, en los inicios de la escuela y eso?

P.L: Aquí en este centro nunca creo yo que haya habido mucha competitividad, la hay entre los típicos líderes, ¿no?, o sea, los personajes que tienen otras ideas, les gustan sus ideas, se gustan a sí mismos en gran manera y entonces lo tienen que demostrar constantemente, vamos que recuerdo gente de esa época que tenía esas características pero eran pocos, eran pocos, la gran mayoría aquí. Lo que yo viví, por ejemplo, que estuve en Arquitectura un par de años, aquello sí era competitividad, o sea, allí te mentían en los exámenes para que copiaras, eso aquí no se ha visto nunca.

P: ¿Cómo que te mentían?

P.L: Allí te llegaban a soplar cosas falsas para que hicieras mal el examen.

P: Ah, sí.

P.L: Eso es competitividad, porque allí está claro que de toda la gente que empieza, pues son muy pocos los que van a seguir. Ese ambiente sigue existiendo, ¿eh?. Yo tengo ahora mismo un sobrino en Ingenieros de Comunicaciones, que es otra de las grandes carreras, ¿no? y me cuenta lo mismo, o sea que allí no te dan la menor ayuda nunca, ni un apunte ni nada, cada cosa es para uno y... Habrá sus excepciones, ¿no?, pero él que se ha pasado toda la vida ayudando a la gente y dando clases particulares en su casa a los compañeros y tal... El ambiente le ha resultado tan horrible que a pesar de ser una persona que tiene un expediente impresionante, pues se ha quitado de en medio y se ha ido a otra carrera, dice que no puede soportar aquello.

P: Del tema del origen social de los alumnos de Magisterio, sigue habiendo una representación muy fuerte del mundo rural y eso, ¿no?...

P.L: Muy fuerte del mundo rural, de empleados, de clase media, bueno la clase media ahora es muy amplia, pero en muchos casos más bien media baja..., de muy pocos recursos económicos.

P: ¿Ha variado eso sensiblemente en estas dos décadas o hay un...?

P.L: Yo lo veo bastante parecido, en cuanto a origen social, en cuanto a las profesiones que ponen en las fichas... las fichas siguen trayendo el apartado de profesión de los padres, y yo creo que sigue bastante estable, lo que sí hay es una feminización drástica en algunas especialidades.

P: Sí.

P.L: Ahora con Educación Física tenemos la Escuela de nuevo llena de mocetones, por todas partes.

P: ¿Sabrías decirme cual es...?

P.L: Preescolar es femenina.

P: Y Especial, también.

P.L: Y Educación Especial, e incluso Ciencias... pues la proporción ahora mismo es casi del setenta por ciento femenino, o sea que yo creo que en general.

P: Excepto en Educación Física.

P.L: Excepto en Educación Física.

P: ¿Hay más hombres?

P.L: Casi todos, en una proporción muy grande. Quizás lo de casi todos sea una exageración.

P: ¿Pero que no hay mitad y mitad?

P.L: No... hay más varones.

P: ¿Y de la Escuela Alonso de aquella época, qué me puedes decir, por qué estaban los niños y las niñas separados, cuando ya en los colegios, esto era un colegio público, aunque tuviera un estatuto especial, por qué aquí seguían, a ver?

P.L: Aquí, en Magisterio, en tiempos había un director y una directora y la parte simétrica de la Escuela era la masculina y femenina... Había una valla en medio, incluso en el bar, estaba separado por unas rejas por el medio.

(Risas)

P: Qué difícil sería ligar dentro del horario, ¿no?

P.L: ... me contaban que salían por fuera y se veían fuera cuando podían salir, pero lo tenían muy difícil. Y aquí sigue existiendo el recreo, por la mañana y por la tarde, la media hora del recreo, o sea, que la fuerza de la tradición es enorme. Esa misma fuerza de la tradición es la que creo yo que se fue proyectando en la Escuela Alonso, porque en la Alonso había un director y una directora nombradas.

P: ¿Que eran profesores... eran...?

P.L: Del cuerpo de directores, entonces debía ser un problema administrativo el unificarlos y el que hubiera solamente uno, porque se perpetuaban, porque esa Doña V. o como se llamara la que cita esta mujer, pues era la directora y había un director. Así que yo creo que todos esos problemas burocráticos, de inercias y de ambiente ideológico también, hicieron que no se llegara a la unificación, hasta más tarde.

P: ¿Y el alumnado de la Alonso, sigue habiendo hijos de profesores, tantos hijos de profesores?.

P.L: Sí, sí, muchísimos porque actualmente, hace muy poco me lo comentó una profesora de aquí, me dijo: "sí, yo le he metido... a Fulanita le he metido al hijo, aunque no le correspondía por la zona, pero lo he metido..."

P: Pero tienen que adecuarse a las normas del distrito.

P.L: Sí, pero sigue habiendo, yo pude meter a mis hijos sin el menor problema, porque por ser hijos de profesor tenían ya preferencia.

P: !Ah, por ser hijo de profesor!

P.L: Cuando yo lo hice, lo que pasa es que lo tuve que sacar inmediatamente..., a los dos años tuve que sacar al mayor.

P: ¿Por qué?

P.L: Bueno, la Alonso tenía la ventaja en sus tiempos de que vinieron una hornada de profesores, con un proyecto y hubo un grupo de profesores renovadores..., le cogió la época de... [alude a Coral]... Pero en el momento que salió a régimen general de traslados...

P: La ocuparon profesores,...

P.L: La ocuparon profesores antiguos, ¿no?, hasta el punto de que a mi hijo le tocó en primer lugar pues una señora que, en fin, era una madre simplemente, una madre muy tradicional y tal, pero por lo menos era cariñosa y ahí aguantamos, aguantamos... porque queríamos tenerlo en un centro público. Pero al siguiente año le tocó uno que había venido, que los tenía militarizados. Las niñas eran enfermeras y los niños pues eran sargentos, cabos, soldados y tal..., les tenía prohibido salir,...

P: ¿Pero eso lo dices en sentido metafórico?.

P.L: No, no, real, ¡hombre!, quiero decir que les llamaba cabos, sargentos. Las niñas eran enfermeras... reales, las niñas no podían acceder a otro grado.

P: ¿En qué año más o menos?.

P.L: Pues esto, mi hijo tiene trece años, pues quítale... ahora está en octavo y estaba en primero.

P: O sea, a finales de los ochenta.

P.L: Sí. No les dejaba salir a hacer pipí, de tal manera que mi hijo tuvo que inventar la compresa, se metía papel higiénico por si se le escapaba alguna gotita y eso, que no se le saliera para fuera, que no se le notara. Y bueno, unas cosas tan espantosas..., los niños tenían que escribir con la misma letra del profesor... sigue aquí, el mismo sigue aquí. [fin de la cara A].

[Sobre Coral].

P.L: Me ha llamado la atención que al ser una persona acostumbrada a muy buenas notas, y a tratar siempre de sacarlas o a cumplir muy mucho y a tomárselo todo muy en serio y tal, pues en cuanto a la valoración que ella hacía de la clase, de lo que hacíamos en la clase y... he notado como un matiz, un matiz que de alguna manera..., al valorar mi trabajo como si a ella le hubiera gustado que siendo innovador y tal, que hubiera en la clase un ambiente

que permitiera ... como que hubiera que trabajar más a la fuerza o hubiera que rendir más...

P: O diferenciara a la gente.

P.L: O diferenciara más claramente al que trabajaba más del que trabajaba menos y tal, o sea que esa valoración que ella hace de que había mucha gente que no hacía nada y que me tomaba por, por nada...

P: Quizás, esta orientada por el criterio... en el trabajo.

P.L: Ella valora mucho... objetivamente, los estudios para ella han sido un medio de promoción social.

P: Si, sí.

P.L: Objetivamente.

P: Sí, sí, sí.

P.L: La situación que ahora mismo tiene se la debe a su trabajo y a lo que ha hecho. Entonces, yo creo que ella tiene una valoración muy fuerte del trabajo y posiblemente del trabajo escolar incluso, el trabajo desagradable escolar, el trabajo más repetitivo, aunque esté compensado por otra parte con hacerlo más atractivo y tal. Yo creo que había algún factor de ese tipo, que le condicionaba a ella la valoración que hacía de lo que pasaba en la clase.

P: ¿Querías comentarme alguna otra cosa que te haya llamado la atención u opinión sobre ella o lo que sea?.

P.L: Hombre, sobre ella... a mí siempre me ha parecido... aparte de como persona... superagradable y tal, me ha llamado la atención que no sabía yo hasta qué punto Joaquín era un poco modelo para ella y hasta qué punto era el que iba tirando mucho del carro...

P: Yo he entrevistado a Joaquín, y Joaquín dice que no es tanto, lo que pasa que Coral lo percibe así, pero dice: "no es tanto, yo he aprendido mucho de ella también, dice... pero ella piensa que es más lo que...". Claro, ellos se conocen desde los doce años,

P.L: Claro.

P: Esto va desde la adolescencia, desde la niñez.

P.L: Se llevaban muy bien... vamos, por lo menos en las relaciones así públicas, porque fuimos un verano por ahí, estuvimos juntos en la zona de Almería, por ahí, lo pasamos estupendamente y, vamos, unas relaciones totalmente... vamos, muy estables y muy agradables...,

P: Sí, sí..., se les ve con una buena comunicación, pero, a la vez, cada uno en sus historias también y eso...

BIBLIOGRAFÍA.

Abbagnano, N.(1988). **Historia del pensamiento. Vol. 6. Filosofía contemporánea.** S.I.: Sarpe.

Abercrombie, N. et al.(1984). **Diccionario de Sociología.** Madrid: Cátedra, 1986.

Abraham, A.(1984a). El universo profesional del enseñante. En A. Abraham et al.(1984), 21-29.

Abraham, A.(1984b). Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes. En A. Abraham et al.(1984), 105-128.

Abraham, A. et al.(1984). **El enseñante es también una persona.** Barcelona: Gedisa, 1986.

Agar, M.H.(1980). **The professional stranger. An informal introduction to Ethnography.** New York, Academic Press.

Alexander, J.(1987). **Las teorías sociológicas desde la Segunda guerra mundial. Análisis multidimensional.** Barcelona: Gedisa, 1992.

Altheide, D.L. & Johnson, J.M.(1994). Criteria for assessing interpretive validity in Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 485-499.

Alvarez Méndez, J.M.(1986). Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. En T.D. Cook y Ch.S. Reichardt(1982), 9-23.

Alvira, F.(1983). "Perspectiva cualitativa - perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica". En **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, 22, 53-75.

Alvira, F. et al.(1981). **Los dos métodos de las Ciencias Sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Anderson, G.L.(1989). "Critical Ethnography in education: Origins, current status, and new directions". En **Review of Educational Research**, 59, 3, 249-270.

Anderson, G.L.(1994). "The cultural politics of Qualitative Research in education: Confirming and contesting the canon". En **Educational Theory**, 44, 2, 225-237.

Anderson-Levitt, K.M.(1987). Cultural Knowledge for teaching first grade: An example from France. En G. Spindler & L. Spindler(Eds.)(1987), 171-194.

Anderson-Levitt, K.M.(1989). "Degrees of distance between teachers and parents in urban France". En **Anthropology & Education Quarterly**, 20, 2, 97-117.

Angell, R.C.(1945). El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura, 1920- 1940. En J. Balán(Ed.)(1974), 19-26.

Angell, R.C. y Freedman, R.(1953). El uso de documentos, registros, materiales censales e índices. En L. Festinger y D. Katz(Comps.)(1953), 286-309.

Anguera, M^a.T.(1985). **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Barcelona: Cátedra.

Anguera, M^a.T.(1986). "La investigación cualitativa". En **Educar**, 10, 23-50.

Angulo, J.F.(1990a). Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 85-93.

Angulo, J.F.(1990b). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 95-110.

Angulo, J.F.(1992). "Objetividad y valoración en la investigación educativa: hacia una orientación emancipadora". En **Educación y Sociedad**, 10, 91-129.

Apple, M.W.(1985). **Educación y poder**. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C., 1987.

Arnaus, R.(1993) **Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas**. Tesis Doctoral Inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. División de Ciencias de la Educación.

Universidad de Barcelona.

Atkinson, P. & Delamont, S.(1990). "Writing about teachers: How british and american ethnographic texts describe teachers and teaching". En **Teaching & Teacher Education**, 6, 2, 111-125.

Atkinson, P. & Hammersley, M.(1994). Ethnography and participant observation. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 248-261.

Atkinson, P. et al.(1988). "Qualitative Research traditions: A british response to Jacob". En **Review of Educational Research**, 58, 2, 231-250.

Ayer, A.J.(1959). Introducción del compilador. En A.J. Ayer(Comp.)(1959) **El positivismo lógico**. México: F.C.E., 1965, 9-34.

Ayers, W.(1990). "Small heroes: in and out of school with 10-year old kids". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 269-276.

Aznar, P. y Requejo, A.(1993). La investigación etnográfica en la educación no formal. En L. Núñez Cubero(Ed.)(1993), 135-186.

Balán, J.(1974). Introducción. En J. Balán et al.(1974), 7-16.

Balán, J. et al.(1974). **Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y técnica**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ball, S.J.(1984). Case Study Research: some notes and problems. En M. Hammersley(Ed.)(1984), 77-104.

Ball, S.J.(1985). Participant observation with pupils. En R.G. Burgess(Ed.)(1985) **Strategies of educational research: Qualitative Methods**. London: Falmer Press, 23-53.

Ball, S.J.(1987). **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989.

Ball, S.J.(1991) Observación participante. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 7, 4291-4295.

Barnes, J.(1992). Profesorado: experiencia y enseñanza. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4769-4773.

Bartolomé, M.(1988). Nuevas tendencias en los diseños de investigación en España. En I. Dendaluce(Coord.) (1988), 102-120.

Bartolomé, M.(1988a). "Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los

centros educativos". En **Bordón**, 40, 2, 277-292.

Bartolomé, M.(1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. En **Revista de Investigación Educativa**, 20, 7-36.

Bartolomé, M. y Anguera, M^a.T.(Coords.)(1990). **La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad**. Barcelona: PPU.

Bauch, P.A.(1984). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice. Paper presented at Annual Meeting of the A.E.R.A. New Orleans.

Beattie, M.(1987). La recherche féministe: recherche novatrice. En J.P. Deslauriers(Dir.)(1987), 133-142.

Becker, H.S.(1966). Historias de vida en sociología. En J. Balán(Ed.)(1974), 27-41.

Becker, H.S.(1975). Observación social y estudios de casos sociales. En D. Sills(Dir.)(1975) **Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales**, vol. 7. Madrid: Aguilar, 384-389.

Becker, H.S. y Geer, B.(1960). Participant observation: The analysis of Qualitative Field data. En R.G. Burgess(Ed.)(1982). **Field Research: A sourcebook and Field manual**. London: Allen & Unwin, 239-250.

Becker, H.S. et al.(1961). **Boys in white. Student culture in medical school**. London: Transaction, 1992.

Beltrán, M.(1988). **Ciencia y Sociología**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Berger, P. y Luckmann, T.(1966). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

Bernstein, B.(1975). Clase y pedagogías visibles e invisibles. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.)(1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 54-85.

Bernstein, B.(1993). **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata.

Bertalanfy, L. von(1968). **Teoría general de los sistemas**. México: F.C.E., 1986.

Bertaux, D.(1989a). "Los relatos de vida en el análisis social". En **Historia y Fuente Oral**, 1, 87-96.

Bertaux, D.(1989b). Les récits de vie comme forme d'expression, como approche et

comme mouvement. En G. Pineau et G. Jobert(Coords.)(1989). **Histoires de vie. Tome I. Utilisation pour la formation.** Paris: L'Harmattan, 17-38.

Bhola, H.S.(1990). Next steps. The Auditors' report. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 360-367.

Biddle, B.J.(1992). Profesorado: funciones. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.) (1989-1993), vol. 8, 4773-4784.

Blanchet, A. et al.(1987). **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales.** Madrid: Narcea, 1989.

Blanco, N.(1993). "La cultura institucional de la enseñanza". En **Cuadernos de Pedagogía**, 213, 66-71.

Blanco, N.(1994). "Contexto institucional y práctica docente. Estudio de un caso". En **Revista de Educación**, 303, 329- 350.

Blanco, N.(s.f.). Estudio de un caso: C.P. Quijote. En R. Beltrán et al.(s.f.). **La vida en las aulas en los colegios de Reforma. Siete estudios de casos.** Documentos de Evaluación del Ciclo Superior de E.G.B. en Andalucía, nº 7. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 75-116.

Blin, S.(1990). "La mise en place d'un dispositif en ethnographie de l'école". En **Pratiques de Formation**, 20, 147-153.

Blumer, H.(1969). **El interaccionismo simbólico.** Barcelona: Hora, 1982.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K.(1982). **Qualitative Research for education. An introduction to theory and methods.** Boston: Allyn & Bacon.

Bolam, R.(1992). Profesores noveles: incorporación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4821-4834.

Bonvalot, G. et Courtois, B.(1984). "L'autobiographie-projet". En **Éducation Permanente**, 72-73, 151-164.

Bouché, J.H.(1994). Etnografía, etnología y antropología (un enfoque pedagógico). En E. López-Barajas y J.M. Montoya(Eds.)(1994). **La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas.** Madrid: U.N.E.D., 69-85.

Boumard, P.(1989). **Les savants de l'intérieur.** Paris: Armand Colin.

Boumard, P.(1990). "Pour introduire l'ethnographie à l'école". En **Pratiques de Formation**, 20, 15-31.

Bourdieu, P.(1989a). Los poderes y su reproducción. En H.M. Velasco et

al.(Eds.)(1993), 389-430.

Bourdieu, P.(1989b). "La ilusión biográfica". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 27-33.

Braun C.(1992). Profesorado: expectativas y enseñanza. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4761-4769.

Brieschke, P.(1992). "Reparative praxis: Rethinking the catastrophe what is Social Science". En **Theory into Practice**, 31, 2, 173-186.

Brodkey, L.(1987). "Writing critical ethnographic narratives". En **Anthropology & Education Quarterly**, 18, 2, 67-76.

Burden, P.R.(1990). Teacher development. En W.R. Houston(Ed.)(1990), 311-328.

Burgess, R.G.(1985a). Introduction. En R.G. Burgess(Ed.)(1985). **Strategies of educational research: Qualitative Methods**. London: Falmer Press, 1-22.

Burgess, R.G.(1985b). In the company of teachers: Key informants and the study of a Comprehensive School. En R.G. Burgess(Ed.)(1985). **Strategies of educational research: Qualitative Methods**. Londo: Falmer Press, 79- 100.

Burgess, R.G.(Ed.)(1989). **The ethics of educational research**. New York: Falmer Press.

Butt, R.L.(1989). An integrative function for teachers' biographies. En G. Milburn et al.(Eds.)(1989). **Re- interpreting curriculum research: images and arguments**. Barcombe: Falmer Press, 146-159.

Butt, R.L. & Raymond, D.(1989). "Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography". En **International Journal of Educational Research**, 13, 4, 403-419.

Butt, R.L. et al.(1990a). "Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 255-268.

Butt, R.L. et al.(1990b). Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories. Paper presented at the A.E.R.A. Conference. Boston.

Butt, R.L. et al.(1992a). Collaborative autobiography and teachers' voice. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 51-98.

Butt, R.L. et al.(1992b). El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza y el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. Marcelo y P. Mingorance(Eds.)(1992). **Pensamiento de profesores y desarrollo**

profesional. Sevilla: Universidad de Sevilla, 203-219.

Cajide, J.(1992). "La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas". En **Bordón**, **44**, 4, 357-373.

Calderhead, J.(1988). The development of knowledge structures in learning to teach. En J. Calderhead(Ed.)(1988). **Teachers' professional learning**. London: Falmer Press, 51-65.

Campbell, C.(1981). **Siete teorías de la sociedad**. Madrid: Cátedra, 1988.

Campbell, J.K.(1990). Inside Lives: The quality of biography. En R.R. Sherman & R.B. Webb(Eds.)(1990), 59-75.

Cannell, C.F. y Kahn, R.L.(1953). La reunión de datos mediante entrevistas. En L. Festinger y D. Katz(Comps.)(1953), 310-352.

Canter Kohn, R.(1989). "L'observation participante et la recherche-action: une comparaison". En **Pratiques de Formation**, 18, 69-74.

Capra, F.(1982). **El punto crucial. Ciencias, sociedad y cultura naciente**. Barcelona: Integral, 1985.

Carr, W. y Kemmis, S.(1986). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca.

Carro, L.(1994). "Posibilidades de WORDPERFECT 5.1. para el análisis de datos cualitativos". En **Revista de Investigación Educativa**, 23, 505-509.

Carspecken, P.F. & Apple, M.W.(1992). Critical qualitative research: Theory, methodology, and practice. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 507-554.

Carter, K.(1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W.R. Houston(Ed.)(1990), 291-310.

Cartwright, D.P.(1953). Análisis del material cualitativo. En L. Festinger y D. Katz(Comps.)(1953), 389-432.

Casey, K.(1990). "Teachers as mother: curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers". En **Cambridge Journal of Education**, **20**, 3, 301-320.

Casey, K.(1992). Why do progressive women activists leave teaching?. Theory, methodology, and politics in life history research. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 187-208.

Castañé, J.(1994). El lenguaje, base etnológica del desarrollo humano. En E. López-

Barajas y J.M. Montoya(Eds.) (1994). **La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas.** Madrid: U.N.E.D., 87-100.

Catani, M.(1984). "De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale". En **Éducation Permanente**, 72-73, 97-120.

Catani, M.(1989). Individu et autobiographie en Occident. En G. Pineau et G. Jobert(Coords.)(1989). **Histoire de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires.** Paris: L'Harmattan, 77-86.

Cazden, C.B.(1986). El discurso del aula. En M.C. Wittrock(Ed.)(1986). **La investigación en la enseñanza. III. Profesores y alumnos.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1990, 627-709.

Cazden, C.B.(1988). **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC.

Charlot, B.(1989). "L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques". En **Pratiques de Formation**, 18, 87-106.

Chevalier, Y.(1989). Analyse sociologique. En G. Pineau et G. Robert.(Coords.)(1989). **Histoires de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires.** Paris: L'Harmattan, 65-74.

Cicourel, A.V.(1964). **El método y la medida en sociología.** Madrid: Editora Nacional, 1982.

Clandinin, D.J.(1986). **Classroom practice. Teacher images in action.** London: Falmer Press.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M.(1984). Teachers' personal practical knowledge. En R. Halkes & J.K. Olson(Eds.)(1984). **Teacher thinking.** Heirewig (Holland): Swets, 134-148.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M.(1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L.M. Villar Angulo(Ed.)(1988). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.** Alcoy: Marfil, 39-61.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M.(1990). "Narrative, experience and the study of curriculum". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 241-254.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M.(1992). Teacher as curriculum maker. En P.W. Jackson(Ed.)(1992). **Handbook of research on curriculum.** New York: Macmillan, 363-401.

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M.(1994). Personal experience methods. En N.K.

- Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 413- 427.
- Clapier-Valladon, S. et Poirier, J.(1984). "La collecte du récit biographique". En **Éducation Permanente**, 72-73, 65- 74.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L.(1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock(Ed.)(1986). **La investigación en la enseñanza. III. Profesores y alumnos.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1990, 443-539.
- Clausse, A.(1972). **Hacia una pedagogía racional.** Madrid: Marova, 1972.
- Clifford, J.(1986). Introducción: Verdades parciales. En J. Clifford y G.E. Marcus(Eds.)(1986), 25-60.
- Clifford, J. y Marcus, G.E.(Eds.)(1986). **Retóricas de la Antropología.** Madrid: Júcar.
- Clot, Y.(1989). "La otra ilusión biográfica". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 35-39.
- Colás, P.(1987-1988). "La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas". En **Cuestiones Pedagógicas**, 4-5, 79-90.
- Colás, P.(1994). "La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación". En **Bordón**, 46, 4, 407-421.
- Colás, P. y Buendía, L.(1992). **Investigación educativa.** Sevilla: Alfar.
- Collins, E.C.(1992). "Qualitative Research as art: Toward a holistic process". En **Theory into Practice**, 31, 2, 181- 186.
- Colom, A.J. y Mèlich, J.C.(1994). "Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual". En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 6, 11-21.
- Connell, R.W.(1985). **Teachers' work.** Sydney: Allen & Unwin.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J.(1985). Personal practical knowledge and the mode of knowing: Relevance for teaching and learning. En E.W. Eisner(Ed.)(1985). **Learning and teaching the ways of knowing.** Chicago: The University of Chicago Press, 174-198.
- Contreras, J.(1985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". En **Revista de Educación**, 277, 5-28.

Contreras, J.(1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". En **Revista de Educación**, 282, 203-221.

Contreras, J.(1990). **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal.

Cook, S.W.(1976). Temas éticos en la realización de investigaciones en relaciones sociales. En C. Selltiz et al.(1976). **Métodos de investigación en relaciones sociales**. Madrid: Rialp, 1980, 277-344.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S.(1982). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata, 1986.

Coulon, A.(1988). "Ethnométhodologie et éducation". En **Revue Française de Pédagogie**, 82, 65-101.

Coulon, A.(1993). **Etnometodología y educación**. Barcelona: Paidós, 1995.

Crayssac, L.(1984). "Le curriculum vitae". En **Éducation Permanente**, 72-73, 165-170.

Cronbach, L.J.(1957). Las dos disciplinas de la psicología científica. En F. Alvira et al.(1981), 93-124.

Cronbach, L.J.(1975). Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica. En F. Alvira et al.(1981), 253-276.

Cryns, T. & Johnston, M.(1993). "A collaborative case study of teacher change: from personal to a professional perspective". En **Teaching & Teacher Education**, 9, 2, 147-158.

Darling-Hammond, L.(1990). Teachers and teaching: Signs of a changing profession. En W.R. Houston(Ed.)(1990), 267-290.

Day, C.(1993). The importance of learning biography in supporting teacher development: An empirical study. En C. Day et al.(Eds.)(1993). **Research on teaching thinking: Understanding professional development**. London: Falmer Press, 221-232.

Debus, R.L.(1989). Características cognitivas de los estudiantes y comportamiento en el aula. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 2, 752-757.

Delamont, S.(1976). **La interacción didáctica**. Madrid: Cincel.

Delamont, S. y Hamilton, D.(1978). Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento. En M. Stubbs y S. Delamont(Eds.)(1978). **Las relaciones profesor-alumno**, Barcelona: Oikos-Tau, 1978, 15-33.

- Delamont, S. y Galton, M.(1986). **Inside the secondary classroom.** London: Routledge & Kegan Paul.
- Dendaluze, I.(Coord.)(1988). **Aspectos metodológicos de la investigación educativa.** Madrid: Narcea y II Congreso Mundial Vasco.
- Dendaluze, I.(1988a). Introducción: Una reflexión sobre la investigación educativa. En I. Dendaluze(Coord.) (1988), 13-41.
- Denscombe, M.(1984). Interviews, accounts and ethnographic research on teachers. En M. Hammersley(Ed.)(1984), 105- 128.
- Denzin, N.K.(1989). **Interpretive biography.** London: Sage.
- Denzin, N.K.(1991). Investigación: empleo simultáneo de varias metodologías. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.)(1989-1993), vol. 6, 3386-3388.
- Denzin, N.K.(1994). The arts and politics of interpretation. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 500-515.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S.(Eds.)(1994a). **Handbook of Qualitative Research.** London: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S.(1994b). Introduction: Entering the field of Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 1-17.
- Derouet, J.L.(1987). "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique". En **Revue Française de Pédagogie**, 78, 86-108.
- Deslauriers, J.P.(Dir.)(1987a). **Les méthodes de la recherche qualitative.** Sillery (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.P.(1987b). Introduction. En J.P. Deslauriers(Dir.)(1987a), 1-8.
- Desroche, H.(1984). "D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation". En **Éducation Permanente**, 72- 73, 121-140.
- Devereux, G.(1867). **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement.** Paris: Flammarion, 1980.
- Dewey, J.(1916). **Democracia y educación.** Buenos Aires: Losada, 1972.
- Deyhle, D.L. et al.(1992). Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 597-642.

Díaz, C.(1976). Fenomenología. En M.A. Quintanilla (Dir.)(1976). **Diccionario de filosofía contemporánea**. Salamanca: Sígueme, 154-158.

Díaz Noguera, M^a.D.(s.f.) La realidad vivida por Luis: las prácticas de un futuro profesor de Educación Física. En R. Anguita et al.(s.f.) **Las prácticas de enseñanza. La vivencia de los futuros enseñantes. Estudios de casos**. Documento policopiado, 39-59.

Díaz Viana, L.(1991) Prólogo a la edición española. En J. Clifford y G.E. Marcus(Eds.)(1986), 9-19.

Díez Nicolás, J.(1976). **Sociología: entre el funcionalismo y la dialéctica**. Madrid: Guadiana

Ditisheim, M.(1984). "Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation". En **Éducation Permanente**, 72-73, 199-210.

Doenau, S.J.(1989). Aula, la organización del. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 1, 480-491.

Domicé, P.(1984). "La biographie éducative: un itinéraire de recherche". En **Éducation Permanente**, 72-73, 75-86.

Donmoyer, R.(1989). Aula: organización y agrupamiento por capacidades. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.)(1989-1993), vol. 1, 501-505.

Doyle, W.(1985). "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de la formación del profesorado". En **Revista de Educación**, 277, 29-42.

Doyle, W.(1986). Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (Ed.)(1986). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 392-431.

Duke, D.L.(1991). Influencias ambientales en la organización del aula. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.) (1989- 1993), vol 5, 3137-3144.

Dunaway, D.K.(1990). "La grabación de campo en la historia oral". En **Historia y Fuente Oral**, 4, 63-79.

Dunkin, M.J.(1991). Lecciones: estructura de las. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 6, 3558- 3561.

Dunkin, M.J.(1992). Profesorado: sexo y enseñanza. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.)(1989-1993), vol. 8, 4809- 4812.

- Durkheim, E.(1895). **Las reglas del método sociológico**. Madrid: Orbis, 1985.
- Eddy, E.M.(1975). Iniciación a la burocracia. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 259-288.
- Eddy, E.M.(1985). "Theory, research, and application in educational Anthropology". En **Anthropology & Education Quarterly**, **16**, 2, 83-104.
- Edwards, D. y Mercer, N.(1987). **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula**, Barcelona- Madrid: Paidós-MEC, 1988.
- Egido, I. et al.(1993) **Diez años de investigación sobre el profesorado (1983-1993)**. Madrid: CIDE-MEC.
- Eisenhart, M.A. & Howe, K.R.(1992). Validity in educational research. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 643-680.
- Eisner, E.W.(1990). The meaning of alternative paradigms for practice. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 88-102.
- Eisner, E.W.(1991). **The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practices**. New York: Macmillan.
- Eisner, E.W. & Peshkin, A.(Eds.)(1990). **Qualitative inquiry in education. The continuing debate**. New York: Teachers College, Columbia University.
- Elbaz, F.(1983). **Teacher thinking. A study of practical knowledge**. London: Croom Helm.
- Elbaz, F.(1991). "Research on teachers' knowledge: the evolution of a dsicourse". En **Journal of Curriculum Studies**, **23**, 1, 1-19.
- Elejabeitia, C. de et al.(1983). **El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano**. Madrid: Equipo de Estudios.
- Elliott, J.(1989). "Educational theory and the professional learning of teachers: An overview". En **Cambridge Journal of Education**, **19**, 1, 81-101.
- Elliott, J.(1990). **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- Elliott, J.(1991) **El cambio educativo desde la investigación- acción**. Madrid: Morata, 1993.
- Elliott, J.(1992). Profesorado: los profesores como investigadores. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4789-4792.

Emmer, E.T.(1992). Organización del aula: grados elementales. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 7, 4376-4387.

Erickson, F.(1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 325-354.

Erickson, F.(1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock(Ed.)(1986) **La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación**, Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989, 195-301.

Erickson, F.(1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M.D. LeCompte et al(Eds.)(1992), 201-226.

Erickson, F. & Shultz, J.(1992). Students' experience of curriculum. En P.W. Jackson(Ed.)(1992) **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan.

Erickson, F. et al.(1980). Investigación de campo en educación. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 51-56.

Erny, P.(1981). **Ethnologie de l'éducation**. Paris: P.U.F.

Escámez, J.(1980). El profesor entre la socialización reproductora y la aspiración al perfeccionamiento. En VV.AA.(1980) **Investigación pedagógica y la formación de los profesores**. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid. Vol. 1, 55-72.

Escámez, J. et al.(1995). Los valores y el hombre contemporáneo. En J. Noguera (Ed.)(1995). **Cuestiones de Antropología de la Educación**. Barcelona: Ceac, 135-148.

Escudero, J.M.(1986). El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L.M. Villar Angulo(Ed.)(1986). **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 185-226.

Escudero, J.M.(1987). "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". En **Revista de innovación e investigación educativa**, 3, 5-39.

Escudero, J.M. y González González, M^a.T.(1984). **La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor**. Madrid: Escuela Española.

Estebaranz, A.(1991). El estudio de caso en la transmisión de valores. En C. Marcelo et al.(1991). **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 136-196.

Estebaranz, A.(1992) El análisis de datos cualitativos a través de tablas de

contingencia. En C. Marcelo(Ed.)(1992a), 147-170.

Estebaranz, A. y Sánchez García, V.(Eds.)(1992). **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Vol. 1. Conocimiento y teorías implícitas.** Sevilla: Universidad de Sevilla.

Esteve, J.M.(1984). Estudio sobre la personalidad de los docentes. En A. Abraham et al.(1984), 156-162.

Esteve, J.M.(1987). **El malestar docente.** Barcelona: Laia.

Esteve, J.M. et al.(1993). Interaccionismo simbólico. En L. Núñez Cubero(Ed.)(1993), 61-99.

Everhart, R.B.(1983). Leer, escribir y resistir. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 355-388.

Evertson, C.M. y Green, J.L.(1986). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock(Ed.)(1986) **La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989, 303-421.

Fales, A.W.(1989). Aprendizaje a lo largo de la vida, Desarrollo del. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993), vol. 1, 315-320.

Farzad, M.(1990). "L'interactionisme dans la salle de classe. Jalons pour le travail de terrain en milieu scolaire". En **Pratiques de Formation**, 20, 93-104.

Farzad, M. et Lapassade, G.(1993). **Vocabulaire critique des microsociologies.** DESS Ethnomethodologie et Informative. Année Universitaire 1993-1994.

Federación de Enseñanza de CC.OO. Gabinete de estudios(1993). **Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública.** Madrid: CIDE-MEC.

Feito, R.(1990). **Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono.** Madrid: CIDE-MEC.

Feldman, A.(1993). "Promoting equitable collaboration between university researchers and school teachers". En **Qualitative Studies in Education**, 6, 4, 341-357.

Fermoso, P. et al.(1993). El método hermenéutico en la educación no formal. En L. Núñez Cubero(Ed.)(1993). **Metodologías de investigación en la educación no formal.** Sevilla: G.I.T.-PreuSpínola.

Fernández Enguita, M.(1990). **La escuela a examen.** Madrid: Eudema.

- Ferrarotti, F.(1983). **Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales**. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F.(1989). "Breve nota sobre historia, biografía, privacy". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 51-55.
- Ferrater Mora, J.(1990). **Diccionario de Filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 4 vols.
- Festinger, L. y Katz, D.(Comps.)(1953). **Los métodos de investigación en las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- Finger, M.(1984). "La méthode biographique et les problèmes épistemologiques de la civilisation occidentale". En **Éducation Permanente**, 72-73, 47-58.
- Fiorini, H.J.(1979). **Teoría y técnica de psicoterapias**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Firestone, W.A.(1990). Accommodation: Toward a paradigm praxis dialectic. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 105-124.
- Folguera, P.(1994). **Cómo se hace historia oral**. Madrid: Eudema.
- Fontana, A. & Frey, J.H.(1994). Interviewing: The art of science. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 361-376.
- Fortin, A.(1987). L'observation participante: au coeur de l'alterité. En J.P.Deslauriers(Dir.)(1987a), 23-34.
- Fox, D.J.(1969). **El proceso de investigación en educación**. Barañain-Pamplona: EUNSA, 1981.
- Franzke, J.(1989). "El mito de la historia de vida". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 57-64.
- Franzosa, S.D.(1992). "Authoring the educated self: Educational Autobiography and resistance". En **Educational Theory**, 42, 4, 395-412.
- Freire, P.(1985). **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación**. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C., 1990.
- French, J.R.P.(1953). Experimentos en contextos de campo. En L.Festinger y D. Katz(Comps.)(1953), 104-136.
- Fried, L.(1989). "¿Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual que a los niños?. Análisis de conversaciones entre educadoras y niños". En **Revista de Educación**, 290, 197-214.

Gadamer, H.-G.(1960). **Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Sígueme, 1993.

Gadamer, H.-G.(1986). **Verdad y método II**. Salamanca: Sígueme, 1994.

Galton, M.(1983). La investigación del aula y el profesor. En M. Galton y B. Moor(Eds.)(1983). **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Barcelona: Martínez Roca, 1986, 309-324.

Galton, M.(1991). Observación estructurada: técnicas. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.(1989-1993), vol. 7, 4286-4291.

García Carrasco, J.(1995). Malestar de la cultura. Ponencia presentada al **XIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Acción Educativa y comunicación social)**. Valencia, 30 de noviembre al 2 de diciembre de 1995.

García Carrasco, J. et al.(1995). Educación afectiva y de la sensibilidad. En J. Noguera (Ed.)(1995). **Cuestiones de Antropología de la Educación**. Barcelona: Ceac, 151-192.

García Castaño, J. y Pulido, R.A.(1994). **Antropología de la educación**. Madrid: Eudema.

García Ferrando, M.(1988). Cuantitativo/cualitativo. En R. Reyes(Coord.)(1988). **Terminología científico-social. Aproximación crítica**. Barcelona: Anthropos, 216-218.

García Jiménez, E.(1988). "Una teoría práctica sobre la evaluación". En **Revista de Educación**, 287, 233-253.

García Jiménez, E.(1991). **Una teoría práctica sobre la evaluación. Un estudio etnográfico**. Sevilla: MIDO.

García Jiménez, E. et al.(1993a). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre diferenciación educativa. Ponencia. VI Seminario de Modelos de investigación educativa. Madrid. 31 pp.

García Jiménez, E. et al.(1993b). "Los problemas éticos y axiológicos en la investigación educativa". En **Cuestiones Pedagógicas**, 1993-1994, 10-11, 287-302.

García Valcárcel, A.(1993). "El proceso de enseñanza en las aulas universitarias. Una aproximación cualitativa". En **Curriculum**, 6-7, 155-174.

Gargallo, B.(1993). Las historias de vida como técnica de investigación etnográfica. En L. Núñez Cubero(Ed.)(1993), 197-206.

Gaujelac, V. de (1984). "Approche socio-psychologique des histoires de vie". En

Éducation Permanente, 72-73, 33-46.

Gay, P.(1988). **Freud. Una vida de nuestro tiempo**. Barcelona: Paidós, 1990.

Geertz, C.(1973). **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 1987.

Geertz, C.(1988). **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós, 1989.

Geertz, C. et al.(Eds).(1992). **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona: Gedisa, 1993.

Gil Flores, J.(1992-1993). "La metodología de investigación mediante grupos de discusión". En **Enseñanza. Revista Interuniversitaria**, 10-11, 199-212.

Gil Flores, J.(1993). "La posición del profesorado ante el cambio educativo. Un escalamiento multidimensional no métrico de los discursos sobre la Reforma". En **Revista de Investigación Educativa**, 21, 67-82.

Gil Flores, J.(1994). **Análisis de datos. Aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU.

Gimeno, J.(1982). **La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.

Gimeno, J.(1983). "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". En **Educación y sociedad**, 2, 51-73.

Gimeno, J.(1988). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.

Gimeno, J.(1989). "Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica". En **Investigación en la Escuela**, 7, 3-21.

Giroux, H.A.(1988). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Paidós/M.E.C.: Barcelona/Madrid, 1990.

Glass, G.V.(1989). Aula, Número de alumnos por. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 1, 491-496.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L.(1967). **The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. New York, Aldine.

Glesne, C. & Peshkin, A.(1992). **Becoming qualitative researchers. An introduction**. White Plains, New York: Longman.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.(1984). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

González Blasco, P. y González-Anleo, J.(1993). **El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario**. Madrid: Fundación Santa María-SM.

González Castilla, M^a.D.(s.f.). Estudio de caso. ¿Aprendiendo a ser maestra?. Proceso de socialización de una alumna durante el período de prácticas de enseñanza en la formación inicial de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. de Almería. En R. Anguita et al.(s.f.). **Las prácticas de enseñanza. La vivencia de los futuros enseñantes. Estudios de casos**. Documento policopiado, 131-217.

González González, M^a.T.(1986-1987). "El papel del profesor en los procesos de cambio educativo". En **Enseñanza. Revista Interuniversitaria**, 4-5, 9-29.

González González, M^a.T. y Escudero, J.M.(1987). **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas.

González Monteagudo, J.(1994). El estudio de los profesores desde la Antropología Educativa. En VV.AA.(1994). **III Simposi Internacional de Filosofia de l'Educació. Vol. II: Comunicacions**. Barcelona: Universidad Autónoma y Universidad Ramón Llull, 71-76.

González Sanmamed, M.(1994). **Aprender a enseñar: mitos y realidades**. La Coruña: Universidad de La Coruña.

Goodman, J.(1992). "Theoretical and practical considerations for school-based research in a post-positivist era". En **Qualitatives Studies in Education**, 5, 2, 117-133.

Goodson, I.F.(1984). The use of life histories in the study of teaching. En M. Hammersley(Ed.)(1984), 129-154.

Goodson, I.F.(1991). "Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher". En **Cambridge Journal of Education**, 21, 1, 35-45.

Goodson, I.F.(Ed.)(1992a). **Studying teachers lives**. New York: Teachers College, Columbia University.

Goodson, I.F.(1992b). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 1-17.

Goodson, I.F.(1992c). Studying teachers' lives: Problems and possibilities. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 234-249.

Goodson, I.F.(1994). "Studying the teacher's life and work". En **Teaching and Teacher Education**, 10, 1, 29-37.

Goodson, I.F. & Walker, R.(1990). Putting life into educational research. En R.R. Sherman & R.B. Webb(Eds.)(1990), 110-122.

Goodson, I.F. & Ball, S.(Eds.)(1991). **Teachers' lives**. New York: Routledge & Kegan Paul.

Grant, L. & Fine, G.A. (1992). Sociology unleashed: Creative directions in classical ethnography. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), I, 405-445-

Greene, J.C.(1990). Three views on the nature and role of knowledge in Social Science. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 227-245.

Greene, J.C.(1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 530-544.

Grele, R.J.(1991) "La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué". En **Historia y Fuente Oral**, 5, 111-129.

Gros, B. y Romañá, T.(1995). **Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria**. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Grumet, M.R.(1990a). "Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 321-325.

Grumet, M.R.(1990b). Show-and -tell: A response to the value issue in alternative paradigms for inquiry. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 333-342.

Grumet, M.R.(1990c). "Voice: the search for a feminist rhetoric for educational studies". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 277-282.

Guba, E.G.(1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez(Eds.)(1983). **La enseñanza. Su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 148- 165.

Guba, E.G.(Ed.)(1990a). **The paradigm dialog**. London: Sage.

Guba, E.G.(1990b). The alternativa paradigm dialog. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 17-27.

Guba, E.G.(1990c). Carrying on the dialog. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 368-378.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S.(1991). Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 6, 3337-3343.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S.(1994). Competing paradigms in Qualitative Research. En

- N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 105-117.
- Guerrero, J.F.(1991). **Introducción a la investigación etnográfica en educación especial**. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Guglielmi, J.(1989). "Histoires de vie professionnelle et formation". En **Revue Française de Pédagogie**, 86, 17-21.
- Gurvitch, G.(1968). **Dialéctica y sociología**. Madrid: Alianza, 1971.
- Habermas, J.(1968). **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1989.
- Hamilton, D.(1980). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez(Eds.)(1983). **La enseñanza. Su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 139-147.
- Hamilton, D.(1994). Traditions, preferences, and postures in applied Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 60-69.
- Hamilton, M.L.(1993) Think you: the influence of culture in beliefs. En C. Day et al.(Eds.)(1993). **Research on teacher thinking: Understanding professional development**. London: Falmer Press, 87-99.
- Hammer, D. y Wildavsky, A.(1990). "La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa". En **Historia y Fuente Oral**, 4, 23-61.
- Hammersley, M.(Ed.)(1984a) **The ethnography of schooling: Methodological issues**. Driffield: Nafferton Books.
- Hammersley, M.(1984b). Introduction: Reflexivity and naturalism in ethnography. En M. Hammersley(Ed.)(1984a), 1-18.
- Hammersley, M.(1990). **Classroom ethnography. Empirical and methodological essays**. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Hammersley, M.(1992). "Some reflections on ethnography and validity". En **Qualitative Studies in Education**, 5, 3, 195-203.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.(1983). **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- Hargreaves, A.(1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". En **Revista de Educación**, 298, 31-53.
- Harrington, C.C.(1982). Anthropology. En **Encyclopedia of educational research**. New York: Free Press, 132-137.

Harris, M.(1968). **El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura**. Madrid: Siglo XXI, 1987.

Harris, M.(1983). **Antropología cultural**. Madrid: Alianza, 1990.

Hart, S.(1982). Analyzing the social organization for reading in one elementary school. En G. Spindler(Ed.)(1982), 410- 437.

Hatton, E.(1989). "Lévi-Strauss's bricolage and theorizing teachers' work". En **Anthropology & Education Quarterly**, 20, 2, 74-96.

Heidegger, M.(1934). **Ser y tiempo**. Madrid: F.C.E., 1989.

Heller, A.(1970). **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

Henriot-Van Zanten, A.(1987). "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe". En **Revue Française de Pédagogie**, 78, 73-85.

Henriot-Van Zanten, A. et al.(1987). "Nouvelles approches méthodologiques ou recomposition de champs?". En **Revue Française de Pédagogie**, 80, 90-97.

Heyns, R.W. y Zander, A.F.(1953). Observación de la conducta de grupo. En L. Festinger y D. Katz(Comps.)(1953), 353- 388.

Hitchcock, G.(1984). Fieldwork as practical activity: Reflections on fieldwork and the social organisation of an urban open-plan primary school. En M. Hammersley(Ed.)(1984a), 19-36.

Holly, M.L. & McLoughlin, C.S.(1988). Professional development and journal writing. En M.L. Holly & C.S. McLoughlin(Eds.)(1988). **Perspectives on teacher professional development**. London: Falmer Press, 259-283.

Holly, M.L. & Maclure, M.(1990). "Editorial". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 203-206.

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F.(1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 262-272.

Hopkins, D.(1985). **Investigación en el aula. Guía del profesor**. Barcelona: PPU.

Hopkins, D.(1987). "Investigación del profesor: retorno a lo básico". En **Revista de Investigación e Innovación Educativa**, 3, 41-50.

Hopkins, D.(1987a). "Por una mejora de la validez de la investigación en la acción".

- En **Revista de innovación e investigación educativa**, 3, 61-84.
- House, E.R.(1990). An ethics of qualitative field studies. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 158-164.
- Houston, W.R.(Ed.)(1990). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan.
- Hoyle, E.(1992a). Organizaciones educativas: la micropolítica. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 7, 4404-4411.
- Hoyle, E.(1992b). Profesorado: orígenes sociales. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4792-4804.
- Huber, G.L.(1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En A. Estebaranz y M^a.V. Sánchez García(Eds.)(1992), 23-40.
- Huberman, A.M.(1973). **Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación**. Paris: UNESCO.
- Huberman, A.M.(1984). "Vers une biographie pédagogique de l'enseignant". En **Éducation Permanente**, 72-73, 183-188.
- Huberman, A.M.(Ed.)(1989a). **The lives of teachers**. London: Cassell.
- Huberman, A.M.(1989b). "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision". En **Revue Française de Pédagogie**, 86, 5-16.
- Huberman, A.M. y Schapira, A.(1984). Ciclo de vida y enseñanza. En A. Abraham et al.(1984), 41-51.
- Huberman, A.M. y Levinson, N.(1988). "Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos entre Universidades y escuelas". En **Revista de Educación**, 286, 61-78.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B.(1994). Data management and Analysis Methods. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 428-444.
- Hughes, J.(1980). **La filosofía de la investigación social**. México: F.C.E., 1987.
- Husen, T.(1988). Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce(Coord.) (1988), 46-59.
- Husen, T. y Postlethwaite, T.N.(Dir.)(1989-1993). **Enciclopedia Internacional de Educación**. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, 10 vols.
- Husserl, E.(1954). **La crisis de las ciencias europeas y la Fenomenología**

trascendental. Barcelona: Crítica, 1991.

Hymes, D.(1982). ¿Qué es la etnografía?. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 175-192.

Ibáñez, J.(1986a). **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.** Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, J.(1986b). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En M. García Ferrando et al.(Comps.)(1986). **El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.** Madrid: Alianza, 1993, 49-83.

Ibáñez, J.(1988). Cuantitativo/cualitativo. En R. Reyes(Coord.)(1988). **Terminología científico-social. Aproximación crítica.** Barcelona: Anthropos, 218-233.

Ibáñez, J.(1990). **Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden (Introducción y selección de textos de J. Ibáñez).** Barcelona: Suplementos de la Revista Anthropos, nº 22.

Jackson, P.W.(1968). **La vida en las aulas.** Madrid: Marova, 1975 (nueva ed. en Madrid: Morata, 1991).

Jacob, E.(1987). "Qualitative research traditions: A review". En **Review of Educational Research**, 57, 1, 1-50.

Janer, G. y Colom, A.J.(1995). El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación. En J. Noguera (Ed.)(1995). **Cuestiones de Antropología de la Educación.** Barcelona: Ceac, 63-94.

Janesick, V.J.(1994). The dance of Qualitative Research design: Metaphor, methodology, and meaning. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 209-219.

Jiménez Gámez, R. y Serón, J.M.(1992). "Paradigmas de investigación en educación. Hacia una concepción crítico- constructiva". En **Tavira**, 9, 105-128.

Jiménez Mier, F.(1989). **Un maestro singular. Vida, obra y pensamiento de José de Tapia Bujalance.** México: Ediciones Robin.

Jiménez Núñez, A.(1978). **Biografía de un campesino andaluz.** Sevilla: Universidad de Sevilla.

Jiménez Núñez, A.(1979). **Antropología Cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación.** Madrid: MEC.

Jobert, G.(1984a) "Les histoires de vie: entre la recherche et la formation". En **Éducation**

Permanente, 72-73, 5-14.

Jobert, G.(1984b). "Entretien avec Franco Ferrarotti". En **Éducation Permanente**, 72-73, 25-32.

Jones, G.R.(1983). Life history methodology. En G. Morgan(Ed.)(1983). **Beyond method**. London: Sage, 147-159.

Jordell, K.Ø.(1987). "Structural & Personal influences in the socialization of beginning teachers". En **Teaching & Teacher Education**, 3, 3, 165-177.

Josso, C.(1984). "Des demandes aux processus de formation: les apports de l'approche biographique". En **Éducation permanente**, 72-73, 87-96.

Kainan, A.(1992). "Themes of individualism, competition, and cooperation in teachers' stories". En **Teaching and Teacher Education**, 8, 5-6, 441-450.

Katz, D.(1953). Los estudios de campo. En L. Festinger y D. Katz(Comps.)(1953), 67-103.

Kelchtermans, G.(1993). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. En C. Day et al.(Eds.)(1993). **Research on teacher thinking: Understanding professional development**. London: Falmer Press, 198-220.

Kemmis, S.(1990). Mejorando la educación mediante la Investigación Acción Participativa. En M^a.C. Salazar(Ed.)(1992). **La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos**. Madrid: Popular-O.E.I.-Quinto Centenario.

Kemmis, S.(1992). "La formación del profesor y la creación de comunidades críticas de profesores". En **Investigación en la Escuela**, 1993, 19, 15-38.

Kemmis, S. y McTaggart, R.(1987). **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

Khleif, B.B.(1971). The school as a small society. En M.L. Wax et al(Eds.)(1971). **Anthropological perspectives on education**. New York: Basic Books, 144-155.

Kimball, S.T.(1955). The method of natural history and educational research. En G. Spindler & L. Spindler(Eds.)(1987a), 11-16.

Kincheloe, J.L.(1991). **Teachers as researchers: Quality inquiry as a path to empowerment**. London: Falmer.

Kincheloe, J.L. & McLaren, P.(1994). Rethinking critical theory and Qualitative

- Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 138-157.
- King, J.R.(1991). "Collaborative life history narratives: Heroes in reading teachers' tales". En **Qualitative Studies in Education**, 4, 1, 45-60.
- Knipmeyer, M. et al.(1980). **Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa**. Madrid: Akal.
- Knowles, J.G.(1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 99-152.
- Koerner, M.E.(1992). "The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching". En **Journal of Teacher Education**, 43, 1, 45-56.
- Krueger, R.A.(1988). **El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada**. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T.S.(1970). **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid: F.C.E., 1986.
- Kushner, S. y Norris, N.(1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 111-126.
- Labbett, B.(1990). "Muriel Wakefield". En **Cambridge Journal of Education**, 20, 3, 207-222.
- Lacey, C.(1993). Socialización profesional del profesorado. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 9, 5247-5258.
- Lambert, K. y Brittan, G.(1975). **Introducción a la filosofía de la ciencia**. Madrid: Guadarrama.
- Landsheere, G. de(1992). Profesorado, formación del: Conceptos. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.) (1992), vol. 8, 4742-4749.
- Langness, L.L.(1965a). Usos potenciales de la historia de vida en Antropología. En Balán, J. et al.(1974), 153-172.
- Langness, L.L.(1965b). **The life history in Anthropological Science**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lapassade, G.(1990a). "La méthode ethnographique". En **Pratiques de Formation**, 20, 119-132.
- Lapassade, G.(1990b). "Culture des maîtres et culture des élèves". En **Pratiques de Formation**, 20, 155-162.

- Lapassade, G.(1991). **L'Ethnopsychologie. Les sources anglo-saxons.** Paris: Méridiens Klincksieck.
- Larrosa, J.(1988). **Interdisciplinarietà y pedagogía. Supuestos epistemológicos.** 2 Vols. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación.
- Lather, P.(1986). "Research as praxis". En **Harvard Educational Review**, **56**, 3, 257-277.
- Lather, P.(1990). Reinscribing otherwise: The play of values in the practices of the human sciences". En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 315-332.
- Lather, P.(1992). "Critical frames in educational research: Feminist and Post-structural perspectives". En **Theory into Practice**, **31**, 2, 87-99.
- Latorre, A.(1992). "El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza". En **Revista de Investigación Educativa**, 19, 51-68.
- Le Bohec, P.(1985). **Les co-biographies dans la formation.** Documents de L'Educateur. Supplément au n° 8, de mai 1985. 48 pp.
- Le Gall, D.(1987). Les réctis de vie: Approcher le social par le pratique. En J.P. Deslauriers(Dir.)(1987a), 35-48.
- LeCompte, M.D.(1990). Emergent paradigms: How new? How necessary?. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 246-255.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J.(1992). Toward an ethnology of students life in schools and classrooms: Synthesizing the Qualitative Research tradition. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 815-860.
- LeCompte, M.D. et al.(Eds.)(1992). **The handbook of Qualitative Research in education.** San Diego: Academic Press.
- L'Écuyer, R.(1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. En J.P. Deslauriers(Dir.)(1987a), 49-66.
- Lefrançois, R.(1987). Les nouvelles approches qualitatives et le travail sociologique. En J.P. Deslauriers(Dir.)(1987a), 143-153.
- Leinhardt, G.(1991). Lecciones, tipos de contenidos de las. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 6, 3561-3567.
- Lejeune, P.(1986). **El pacto autobiográfico y otros escritos.** Madrid: Megazul-

Endymion, 1993.

Lerena, C.(1989). **Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación.** Barcelona: Círculo de Lectores.

Levis, D.S.(1992). Profesor: personalidad y enseñanza. En T. Husen y Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4734- 4739.

Lewin, K.(1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M^a.C. Salazar(Ed.)(1992), 13-26

Lewis, O.(1961). **Los hijos de Sánchez.** México: Joaquín Mortiz, 1968.

Lewis, O.(1964). **Pedro Martínez.** México: Joaquín Mortiz, 1966.

Lewis, O.(1965). **La Vida. Una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza: San Juan y Nueva York.** México: Joaquín Mortiz.

Lewy, A.(1989). Actitud ante la escuela: generalidades. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.)(1989-1993), vol. I, 19-22.

Lincoln, Y.S.(1990) The making of a constructivist: A remembrance of transformations past. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 67-87.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G.(1985). **Naturalistic inquiry.** London: Sage.

Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K.(1994). The fifth moment. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 575-586.

Lindblad, S.(1988). "Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela". En **Revista de Educación**, 282, 79-96.

Liston, D.P. y Zeichner, K.M.(1990) **Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización.** Madrid: Morata, 1994.

Llinares, S.(1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo(Ed.)(1992a), 57-96.

Lopes da Silva, M.I.(1990). "La perspective interactioniste en sociologie de l'éducation et la méthode ethnographique". En **Pratiques de Formation**, 20, 83-92.

López Górriz, I.(1986). **Analise multidimensionnelle d'une expérience pédagogique avec des adultes inmigrés espagnols à Paris.** Memoire de Maîtrise. U.E.R. de Sciences de L'Éducation de Paris VIII. 226 pp.

López Górriz, I.(1994). **Aportaciones de la investigación- acción a la formación**

permanente. Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

López-Barajas, E.(1993). La investigación cualitativa versus cuantitativa. En E. López-Barajas y J.M. Montoya(Eds.)(1993). **I Seminario sobre metodología pedagógica.** Madrid: U.N.E.D., 11-58.

López-Barajas, E.(1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. En E. López-Barajas y J.M. Montoya(Eds.)(1994). **La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas.** Madrid: U.N.E.D., 9-39.

López-Barajas et al.(1993). La investigación-acción en la educación no formal. En L. Núñez Cubero(Ed.)(1993), 101- 132.

Lortie, D.C.(1975). **Schoolteacher. A sociological study.** Chicago: University of Chicago Press.

Lowyck, J.(1988). Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?. En L.M. Villar Angulo(Dir.)(1988). **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores.** Alcoy: Marfil, 121-148.

Lucio-Villegas, E.(199.). **La Investigación Participativa en procesos educativos con Adultos: El caso de "Parque"**. Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Lucio-Villegas, E.(1993). **La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo.** Sevilla: SPS-CAPP-Kronos.

Lyons, N.(1990). "Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development". En **Harvard Educational Review**, **60**, 2, 159-180.

Mackeracher, D.(1989). Aprendizaje a lo largo de la vida: Implicaciones para los educadores. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 1, 320-325.

Maclure, M.(1993a). "Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' job and lives". En **British Educational Research Journal**, **19**, 4, 311-322.

Maclure, M.(1993b). "Mundane autobiography: Some thoughts on self-task in research contexts". En **British Journal of Sociology of Education**, **14**, 4, 373-384.

Maestre, J.(1976). **La investigación en Antropología Social (Ejemplos y técnicas operativas).** Madrid: Akal.

- Maestre, J.(1978) **Testimonio de un rebelde**. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Malinowski, B.(1922). Introducción: Objeto, método y finalidad de esta investigación. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 21-42.
- Mandelbaum, D.G.(1973) The study of life history. En R.G. Burgess(Ed.)(1982). **Field research: A sourcebook and field manual**. London: Allen & Unwin, 146-151.
- Marc, E.(1985). "Le récit de vie ou la culture vivante". En **Pratiques**, 45, 33-51.
- Marcelo, C.(1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona: Ceac.
- Marcelo, C.(1991). El desarrollo profesional de los profesores. En A. Medina y M.L. Sevillano(Eds.)(1991). **Didáctica**. Madrid: U.N.E.D., 567-588.
- Marcelo, C.(Ed.)(1992a). **La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**. Irala (Argentina): Cincel.
- Marcelo, C.(1992b). Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo(Ed.)(1992a), 13-48.
- Marcelo, C.(1992c). **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE-MEC.
- Marcelo, C.(1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. y Parrilla, A.(1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo et al.(1991). **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 11-74.
- Marcus, G.E.(1986). Problemas de la etnografía contemporánea en el mundo moderno. En J. Clifford y G.E. Marcus(Eds.)(1986), 235-268.
- Marcus, G.E.(1994). What comes (just) after "Post"?. The case of ethnography. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 563-574.
- Mardones, J.M. Y Ursúa, N.(1983). **Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica**. Barcelona: Fontamara.
- Marinas, J.M. y Santamarina, C.(1993). **La historia oral: Métodos y experiencias**. Madrid: Debate.

Marjoribanks, K.(1993). Sociología de la educación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 9, 5261-5282.

Marrero, J.(1992). Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y M^a.V. Sánchez García(Eds.)(1992), 9-21.

Marrero, J.(1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^a.J. Rodrigo et al.(1993). **Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Aprendizaje-Visor, 243-276.

Marsal, J.F.(1969). Historias de vida y Ciencias Sociales. En J. Balán(Ed.)(1974), 43-63.

Marsal, J.F.(1972). **Hacer la América**. Barcelona: Ariel.

Marshall, C.(1990). Goodness criteria: Are they objective or judgement calls?. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 188-197.

Martínez Bonafé, J.(1988). "El estudio de casos en la investigación educativa". En **Investigación en la escuela**, 6, 41-50.

Martínez Bonafé, J.(1988a). "Pensamiento del profesor y renovación pedagógica". En **Investigación en la escuela**, 4, 13-18.

Martínez Bonafé, J.(1989). **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Valencia: Universidad de Valencia.

Martínez Bonafé, J.(1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 57-68.

Martínez Bonafé, J.(1991). "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización". En **Investigación en la Escuela**, 13, 9-21.

Martínez Rodríguez, J.B.(Ed.)(1990a). **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza**. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Rodríguez, J.B.(1990b). Informe sobre el Ciclo Superior en un colegio público. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 145-230.

Martínez Rodríguez, J.B.(1990c). Algunas ideas para trabajar en didáctica aplicando la metodología etnográfica. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 9-50.

Martínez Rodríguez, J.B.(1992). **El alumnado y la reconstrucción del curriculum en la Reforma**. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Sánchez, A.(1986). El interaccionismo simbólico como vía de aproximación

al pensamiento del profesor. Un estudio empírico sobre la tarea docente. En L.M. Villar Angulo (Ed.)(1986). **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 324-331.

Martínez Sánchez, A.(1992). "El desarrollo profesional cooperativo. Estudio de una experiencia". En **Revista de Investigación Educativa**, 20, 93-108.

Mata, M. de la(1993). "Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula". En **Investigación en la Escuela**, 21, 21-29.

McCutcheon, G.(1990). Ruminations on methodology: of truth and significance. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 277-285.

McIntyre, D.(1988). Designing a teacher education curriculum from research and theory on teacher knowledge. En J. Calderhead(Ed.)(1988). **Teachers' professional learning**. London: Falmer Press, 97-114.

Mead, M.(1928). **Adolescencia, sexo y cultura en Samoa**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1984.

Mead, M.(1930). **Educación y cultura**. Buenos Aires: Paidós, 1962.

Mead, M.(1972). **Experiencias personales y científicas de una antropóloga**. Barcelona: Paidós, 1994.

Measor, L.(1985). Interviewing: a strategy in Qualitative Research. En R.G. Burgess(Ed.)(1985). **Strategies of educational research: Qualitative methods**. London: Falmer Press, 55-77.

Measor, L. & Sykes, P.(1992). Visiting lives: Ethics and methodology in life history. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 209-233.

Medina, A. y M^a.C. Domínguez(1992). Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En A. Estebaranz y M^a.V. Sánchez García(Eds.)(1992), 125-176.

Medio, D.(1961). **Diario de una maestra (Ed., introd. y notas de C. López Alonso)**. Madrid: Catalia-Instituto de la Mujer, 1993.

Mehan, H.(1979). **Learning lessons. Social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press.

Mehan, H.(1987). Language and schooling. En G. Spindler & L. Spindler(Eds.)(1987a), 109-136.

Middleton, S.(1992). Developing a radical pedagogy: Autobiography of a New Zealand

- sociologist of women's education. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 18-50.
- Miguel, M. de(1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze(Coord.) (1988), 60-77.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M.(1984). **Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.** Beverly Hills: Sage.
- Mills, C.W.(1959). **La imaginación sociológica.** México: F.C.E.
- Mingorance, P.(1991). **Metáfora y pensamiento profesional.** Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Miñán, A.(1991). "La biografía de los profesores. Comparación entre un profesor de E.G.B. y un profesor de E.U.M.". En **Revista de Investigación Educativa**, 18, 37-52.
- Mitchell, G.D.(1968). **Historia de la Sociología.** Barcelona: Labor, 1988.
- Montero, R.(1995). "Entrevistas". En **El País Semanal**, 10-9-95, nº 238, 14
- Montero Mesa, L.M^a.(1986). Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado. En L.M. Villar Angulo (Ed.)(1986). **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.** Sevilla: Universidad de Sevilla, 333-341.
- Montero-Sieburth, M. & Pérez, M.(1987). "Echar Pa'lante, Moving onward: The dilemmas and strategies of a bilingual teacher". En **Anthropology & Education Quarterly**, 18, 3, 180-189.
- Morales, M. y Moreno, R.(1993). "Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en investigación educativa". En **Investigación en la Escuela**, 21, 39-50.
- Moreno, M.(1984). "La investigación cualitativa en el campo educativo". En **Revista de Educación**, 96, 19-31.
- Moreno Carretero, M.(1990). Análisis de la Reforma a través del uso de sus materiales curriculares: un estudio de casos. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 285-321.
- Morse, J.M.(1994). Designing funded Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994), 220-235.
- Moyne, A.(1984). La vida emocional del docente y su papel. En A. Abraham et al.(1984), 30-40.
- Mukherjee, B.N.(1993). "Toward a rapprochement between two basic paradigms of

educational research". En **Quality & Quantity**, 27, 383-410.

Nelson, M.(1992). Using oral case histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900-1950. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 167-186.

Neurath, O.(1932). Sociología en fisicalismo. En A.J. Ayer(Comp.). **El positivismo lógico**. México: F.C.E., 1965, 287-322.

Norquay, N.(1990). "Life story research: Memory, schooling, and social difference". En **Cambridge Journal Education**, 20, 3, 291-300.

Nowakowski, J.R.(1990). A response to so-called training in the so-called alternative paradigm: Relations to the dark half. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 303-311.

Núñez Cubero, L.(1986). **La educación construible. Bases para una teoría dinámica de la educación**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Núñez Cubero, L.(Ed.)(1993). **Metodologías de la investigación en la Educación No Formal. Aportaciones teóricas**. Sevilla: GIT-PreuSpínola.

Núñez Cubero, L.(1993a). Estudios longitudinales y Educación No Formal: Reflexiones teóricas. En L. Núñez Cubero(Ed.) (1993). **Metodologías de la investigación en Educación No Formal. Aportaciones teóricas**. Sevilla: GIT-PreuSpínola, 207-234.

Núñez Cubero, L.(1993b). "La ética del docente". En **Cuestiones Pedagógicas**, 1993-1994, 10-11, 147-163.

Ödman, P.J.(1990). Hermenéutica. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol 5, 2927-2934.

Ogbu, J.U.(1974). **The next generation. An ethnography of education in an urban neighborhood**. New York: Academic Press.

Ogbu, J.U.(1981). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1983), 145-174.

Ogbu, J.U.(1989). Antropología de la educación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol 1, 291-313.

Oja, S.N.(1988). Teachers: Ages and stages of adult development. London: Falmer Press, 119-154.

Olesen, V.(1994). Feminisms and Models in Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 158-174.

- Ortega, F. y Velasco, A.(1991). **La profesión de maestro**. Madrid: CIDE-MEC.
- Ortí, A.(1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupos. En M. García Ferrando et al.(Comps.)(1986). **El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1993, 171-203.
- Ortiz-Osés, A.(1976). Hermenéutica. En M.A. Quintanilla(Dir.). **Diccionario de filosofía contemporánea**. Salamanca: Sígueme, 206-209.
- Page, R.(1987). "Teachers' perceptions of students: a link between classrooms, schools cultures, and the social order". En **Anthropology & Education Quarterly**, 18, 2, 77- 99.
- Pajak, E. & Blase, J.J.(1989). "The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis". En **American Educational Research Journal**, 26, 2, 283-310.
- Panefieu, C. de(1984). "Importance et role des récits de vie dans la formation des femmes". En **Éducation Permanente**, 72-73, 141-150.
- Parrilla, A.(1992a). La entrevista de grupo en el contexto de los estudios sobre profesores. En A. Estebaranz y M^a.V. Sánchez García(Eds.)(1992), 349-357.
- Parrilla, A.(1992b). Análisis de procesos de clase: una perspectiva ecológica. En C. Marcelo(Ed.)(1992a), 227- 257.
- Patton, M.Q.(1987). **How to use qualitative methods in evaluation**. London: Sage.
- Patton, M.Q.(1990). **Qualitative evaluation & Research methods**. London: Sage.
- Peñalver Gómez, C.(1987-1988). "Algunos supuestos de la complejidad en el pensamiento educativo". En **Cuestiones Pedagógicas**, 4-5, 159-170.
- Peñalver Gómez, C.(1993). "Ética feminista y educación moral". En **Cuestiones Pedagógicas**, 1993-1994, 10-11, 249-265.
- Peneff, J.(1990). **La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'Histoire Orale**. Paris: Armand Collin.
- Pérez Gómez, A.(1978). **Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación**. Bilbao: ZERO.
- Pérez Gómez, A.(1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez(Eds.)(1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 95-137.

Pérez Gómez, A.(1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.)(1988). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea/Congreso Mundial Vasco, 128-148.

Pérez Gómez, A.(1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez(1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 115-136.

Pérez Gómez, A.(1992a). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 398-429.

Pérez Gómez, A.(s.f.). **La Reforma desde dentro. Estudio múltiple de casos**. Documentos de Evaluación del Ciclo Superior de E.G.B. en Andalucía, nº 8. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. 83 pp.

Pérez Gómez, A. y Gimeno, J.(1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". En **Infancia y Aprendizaje**, 42, 37- 63.

Pérez Gómez, A. y Gimeno, J.(1994). **Evaluación de un proceso de innovación educativa**. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Pérez Ríos, J.(1987). **La intervención educativa en ambiente económicamente desfavorecido: análisis del funcionamiento de una institución escolar**. Memoria de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. 396 pp.

Pérez Ríos, J.(s.f.) Estudio de caso sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial en la E.U. de Formación del Profesorado de Cádiz(1ª y 2ª fases). En R. Anguita et al.(s.f.). **Las prácticas de enseñanza. La vivencia de los futuros enseñantes. Estudios de casos**. Documento policopiado, 218-295.

Pérez Serrano, G.(1990). **Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo**. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G.(1994). **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. Madrid: La Muralla, 2 vols.

Pérez Serrano, G.(1994a). La etnometodología. Aplicaciones a la educación cívico-social. En E. López-Barajas y J.M. Montoya(Eds.)(1994). **La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas**. Madrid: U.N.E.D., 41-68.

Peshkin, A.(1982). The researcher and subjectivity: Reflections on an ethnography of school and community. En G. Spindler(Ed.)(1982), 48-67.

- Peshkin, A.(1990). A postnote: tales from the rear. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 347-359.
- Philips, D.C.(1990). Postpositivist science: Myths and realities. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 31-45.
- Pinar, W.F.(1980). "Life history and educational experience". En **Journal of Curriculum Theorizing**, 2, 2, 159-212.
- Pinar, W.F.(1981). "Life history and educational experience: Part two". En **Journal of Curriculum Theorizing**, 2, 2, 259-286.
- Pineau, G.(1984). "Sauve qui peut!. La vie entre en formation permanente. Quelle histoire!". En **Éducation Permanente**, 72-73, 15-24.
- Pineau, G. et Marie-Michèle(1983). **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Montreal: Editions Saint-Martin.
- Pineau, G. et Jobert, G.(Coords.)(1989). **Histoires de vie. Tome 1. Utilisation pour la formation; Tome 2. Approches multidisciplinaires**. Paris: L'Harmattan.
- Plummer, K.(1983). **Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista**. Madrid: Siglo XXI.
- Poirier, J. et al.(1983). **Les récits de vie. Théorie et pratique**. Paris: P.U.F.
- Pollard, A.(1983). Sociología e investigación en el aula. En M. Galton y B. Moon(Eds.)(1983). **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Barcelona: Martínez Roca, 1986, 291-308.
- Pollard, A. (1987). Primary school teachers and thier colleagues. En S. Delamont(Ed.)(1987). **The primary school teacher**. London: Falmer Press, 100-119.
- Popkewitz, T.S.(1984). **Paradigma e ideología en la investigación educativa**. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, T.S.(1984a). Investigación cualitativa: algunas reflexiones sobre la relación entre los métodos y la historia. En T.S. Popkewitz(1984). **Paradigma e ideología en la investigación educativa**. Madrid: Mondadori, 117- 135.
- Popkewitz, T.S.(1990). Whose future?. Whose past?. Notes on critical theory and methodology. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 46-66.
- Popkewitz, T.S.(1991). **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid: Morata, 1994.

Postic, M. y De Ketele, J.M.(1988). **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea, 1992.

Puig Rovira, J.M.(1993). "Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autográfica en educación". En **PAD'E** (Dpto. de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia), **3**, 1, 153-162.

Pujadas, J.M.(1992). **El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pulido, R.(1990). Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 127-144.

Punch, M.(1994). Politics and ethics in Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 83-97.

Quantz, R.A.(1992). On critical ethnography(with some postmodern considerations). En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 447-506.

Quintanilla, M.A.(1976). El mito de la ciencia. En M.A. Quintanilla (Dir.)(1976). **Diccionario de Filosofía contemporánea**. Salamanca: Sígueme, 65-81.

Raymond, D. et al.(1989). Contexts for teacher development: insights from teachers' stories. Paper presented at **International Conference on Teacher Development**. OISE. 1989. 25 pp.

Reale, G. y Antiseri, D.(1983). **Historia del pensamiento filosófico y científico**. Barcelona: Herder. 3 vols.

Reichardt, Ch.S. y Cook, T.D.(1982). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y Ch. S. Reichardt(1982). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata, 1986, 25-58.

Reinharz, S.(1990). So-called training in the so-called alternative paradigm. En E.G. Guba(Ed.)(1990), 290-302.

Reynoso, C.(1992). Presentación. En C. Geertz et al.(Eds.) (1992). **El surgimiento de la antropología posmoderna**. Barcelona: Gedisa, 1993.

Richardson, L.(1994). Writing: a method of inquiry. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 516-529.

Rivas, J.I.(1990). "El aula como unidad de socialización: los rituales de aprendizaje". En **Educación y Sociedad**, 7, 73- 90.

Rivas, J.I.(1992). **Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje**. Málaga: Edinford.

Riverin-Simard, D.(1989). Les cycles de vie.En G. Pineau et G. Jobert(Coords.)(1989). **Histoires de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires**. Paris: L'Harmattan, 181-197.

Rodríguez Martínez, A. et al.(1993). La entrevista como técnica de indagación etnográfica en educación: su aplicación al estudio de las colectividades gallegas en la América de hoy. En L. Núñez Cubero(Ed.)(1993), 187- 196.

Rodríguez Martínez, M^a.C.(1990). La experimentación de la Reforma en Matemáticas: estudio de una clase. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 231-284.

Roman, L.G.(1992). The political significance of other ways of narrating ethnography: a feminist materialist approach. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 555-594.

Roman, L.G. y Apple, M.W.(1991). "Es el naturalismo un alejamiento del positivismo?. Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica". En **Educación y Sociedad**, 9, 59-90.

Romaní, O.(1983). **A tumba abierta**. Barcelona: Anagrama.

Rosales, C.(1992). **Posibilidades de cambio en la enseñanza (Perspectiva del profesor)**. Madrid: Cincel.

Rosenthal, G.(1991). "La estructura y la Gestalt de las autobiografías y sus consecuencias metodológicas". En **Historia y Fuente Oral**, 5, 105-110.

Rosenshine, B. y Stevens, R.(1986). Funciones docentes. En M.C. Wittrock(Ed.)(1986). **La investigación en la enseñanza. III. Profesores y alumnos**. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 587-626.

Rubio Carracedo, J.(1984). **Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales**. Barcelona: Humanitas.

Ruiz, J.I.; Ispizúa, M.A.(1989). **La decodificación de la vida cotidiana**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Delgado, B.(1993). "El relato como recurso de investigación en educación social". En **Pedagogía Social**, 8, 123-131.

Ryan, D.W.(1989). Aula: Número de alumnos y administración. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 1, 496-501.

Saez, M.J. y Carretero, A.J.(1993). "El estudio del caso de aula: una alternativa a la investigación en la acción". En **Bordón**, **45**, 1, 39-48.

Salazar, M^a.C.(Ed.)(1992). **La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos**. Madrid: Popular- O.E.I.-Quinto Centenario.

Salvio, P.M.(1990). "Transgressive daughters: Student autobiography and the project of self-creation". En **Cambridge Journal of Education**, **20**, 3, 283-290.

Sánchez García, M^a.V.(1990). **Conocimiento y socialización en profesores de Matemáticas de Primaria**. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.

Sánchez García, M^a.V.(1991). Un estudio de caso mediante la teoría de los constructos personales. En C. Marcelo et al.(1991). **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 199-276.

Sánchez García, M^a.V.(1992). El Repertorio de Rejilla de Kelly: una técnica para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo(Ed.)(1992a), 97-122.

Sánchez Valle, I.(1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López Barajas y J.M. Montoya(Eds.)(1994). **La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas**. Madrid: U.N.E.D., 119-143.

Sánchez-Barranco, A.(1990). **El psicoanálisis como ciencia. Reflexiones epistemológicas**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sancho, J.M^a. et al.(1993). **Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa aplicada a tres estudios de casos**. Madrid: CIDE-MEC.

Sanday, P.R.(1983). The Ethnographic paradigm(s). En J. Van Maanen(Ed.)(1983). **Qualitative Methodology**. London: Sage, 19-36.

Santos Guerra, M.A.(1990a). **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares**. Madrid: Akal.

Santos Guerra, M.A.(1990b). **Investigar en Organización**. Málaga: Universidad de Málaga.

Sarabia, B.(1986). Documentos personales: historias de vida. En M. García Ferrando et al.(Comps.)(1986). **El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza, 1993, 205-226.

- Saraceno, C.(1989). "La estructura temporal de las biografías". En **Historia y Fuente Oral**, 2, 41-49.
- Sarramona, J.(1987). Investigación cualitativa y curriculum. En VV.AA.(1987). **Curriculum y educación**. Barcelona: CEAC, 61-68.
- Sarramona, J. et al.(1993). Metodología experimental y educación no formal. En L. Nuñez Cubero(Ed.) (1993), 235-266.
- Sartre, J.-P.(1960). **Crítica de la razón dialéctica**. En J.-P. Sartre (1982). **Obras completas**, Vol. 3. Madrid: Aguilar, 991-1478.
- Schensul, J.J.(1985). "Cultural maintenance and cultural transformation: Educational Anthropology in the eighties". En **Anthropology & Education Quarterly**, 16, 1, 63-68.
- Schwandt, T.(1990). Paths to inquiry in the social disciplines: Scientific, constructivist, and critical theory methodologies. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 258-276.
- Schwandt, T.(1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 118-137.
- Schwartz, H. y Jacobs, J.(1984). **Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad**. México: Trillas.
- Selltiz, C. et al.(1976). **Métodos de investigación en las relaciones sociales**. Madrid: Rialp, 1980.
- Sharpe, L.(1992). Procedimientos de participación verificante. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.) (1989-1993), vol. 8, 4711-4713.
- Shavelson, R.J.(1992a). Profesorado: juicios. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4784-4789.
- Shavelson, R.J.(1992b). Profesorado: planificación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4804-4807.
- Shavelson, R.J.(1992c). Profesorado: toma de decisiones durante la interacción educativa. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4818-4821.
- Shavelson, R.J. y Stern, P.(1981). Investigación sobre el pensamiento práctico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez(Eds.)(1983). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 372-419.

Sherman, R.R. & Webb, R.B.(Eds.)(1990). **Qualitative research in education: Focus and methods**. London: Falmer Press.

Sherman, R.R. & Webb, R.B.(1990a). Qualitative research in education: a focus. En R.R.Sherman & R.B. Webb(Eds.)(1990), 2-21.

Shulman, J.H.(1991). "Revealing the misteries of techer-written cases: Opening the black box". En **Journal of Teacher Education**, 42, 4, 250-262.

Sikes, P.J. et al.(1985). **Teachers careers. Crises and continuities**. London: Falmer Press.

Silverman, D.(1993). **Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing talk, text, and interaction**. London: Sage.

Sinclair, V.E.(1989). Característica afectivas de los estudiantes y comportamiento en el aula. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 2, 747-752.

Sirota, R.(1987). "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe". En **Revue Française de Pédagogie**, 80, 69-89.

Smith, J.K.(1990a), Alternative research paradigms and the problem of criteria. En E.G. Guba(Ed.)(1990a), 167-187.

Smith, J.K.(1992). "Interpretive inquiry: a practical and moral activity". En **Theory into Practice**, 31, 2, 100-106.

Smith, L.M.(1982). Ethnography. En **Encyclopedia of Educational Research**. New York: Free Press, 1982, 587-592.

Smith, L.M.(1990b). Ethics, field studies, and the paradigm crisis. En E.G.Guba(Ed.)(1990a), 139-157.

Smith, L.M.(1994). Biographical methods. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 286-305.

Smith, L.M. & Geoffrey, W.(1968). **The complexities of an urban classroom**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, L.M. et al.(1986). **Educational innovators: then and now**. London: Falmer Press.

Smith, L.M. et al.(1992). School improvement and educator personality: Stages, types, traits or processes?. En I.F. Goodson(Ed.)(1992a), 153-166.

- Smyth, W.J.(1993). Tiempo y aprendizaje en la escuela. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 9, 5657-5665.
- Snow, R.E.(1974). Diseños representativos y cuasi- representativos para la investigación en la enseñanza. En F. Alvira et al.(1981), 189-226.
- Soar, R.S. y Soar, R.M.(1989). Auala, El ambiente en el. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 1, 469-475.
- Solas, J.(1992). "Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid". En **Review of Educational Research**, **62**, 2, 205-225.
- Sorokin, P.(1962). **Sociedad, cultura y personalidad. Su estructura y su dinámica**. Madrid: Aguilar, 1973 (Cap. XLVIII, "Dinámica de la personalidad", 1128-1143).
- Soulet, M.H.(1987). La recherche qualitative ou la fin des certitudes. En J.P. Deslauriers(Dir.)(1987a), 9-22.
- Spindler, G.(Ed.)(1982). **Doing the ethnography of schooling. Educational Anthropology in action**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spindler, G.(1987). La transmisión de la cultura. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 205-242.
- Spindler, G. & Spindler, L.(Eds.)(1987a). **Interpretive ethnography of education: at home and abroad**. Hillsdal, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler, G. & Spindler, L.(1987b). Teaching and learning how to do the ethnography of education. En G. Spindler & L. Spindler(Eds.)(1987a), 17-36.
- Spindler, G. & Spindler, L.(1992). Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), pp. 53-92.
- Spradley, J.P.(1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R.E.(1994). Case Studies. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 236-247.
- Stallings, J.A. y Mohlman, G.G.(1991). Observación: técnicas.En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989- 1993), vol. 7, 4295-4300.
- Stavenhagen, R.(1971). Cómo descolonizar las Ciencias Sociales. En Mª.C. Salazar(Ed.)(1992), 37-64.

- Stenhouse, L.(1981). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.
- Stenhouse, L.(1982). "El profesor como tema de investigación y desarrollo". En **Revista de Educación**, 1985, 277, 43-53.
- Stenhouse, L.(1990). Conducción, análisis y presentación del Estudio de Casos en la investigación educacional y evaluación. En J.B. Martínez Rodríguez(Ed.)(1990a), 69-84.
- Stenhouse, L.(1991). Métodos de estudio de casos. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 7, 3911-3916.
- Stocking, G.W.Jr.(1983). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la Antropología británica desde Tylor a Malinowski. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 43-93.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1990). **Basics of Qualitative Research. Grounded Theory procedures and techniques**. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J.(1994). Grounded Theory methodology: an overview. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 273-285.
- Stubbs, M.(1978) Mantenerse en contacto: algunas funciones de la charla del profesor. En M. Stubbs y S. Delamont(Eds.)(1978). **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos-Tau, 169-191.
- Stubbs, M. y Delamont, S.(Eds.)(1978). **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos Tau.
- Szczepanski, J.(1967). El método biográfico. En R. König(Dir.)(1967). **Tratado de sociología empírica. Vol I**. Madrid: Tecnos, 1973, 593-612.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K.M.(1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudio de dos profesores principantes de Estados Unidos. En L.M. Villar Angulo(Dir.)(1988). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, 135-148.
- Taft, R.(1991). Métodos etnográficos de investigación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 7, 3948-3952.
- Tanché, I.(1990). "De l'observation périphérique à la participation totale". En **Pratiques de Formation**, 20, 133-142.
- Tax, S.(1960). Antropología-acción. En M^a.C. Salazar(Ed.) (1992), 27-36.

- Taylor, P.H.(1992). Profesorado: teorías implícitas de enseñanza. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989- 1993), vol. 8, 4812-4818.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.(1984). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1992.
- Tesch, R.(1990). **Qualitative Research. Analysis types and software tools**. London: Falmer Press.
- Torres, J.(1991). **El curriculum oculto**. Madrid: Morata.
- Torres, J.(1994). **Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado**. Madrid: Morata.
- Tounsend, D. et al.(1991). Collaborative autobiography, action research and professional development. Ponencia presentada al III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional. Sevilla, junio de 1991.
- Tyler, S.A.(1986). Etnografía postmoderna: Desde el documento de lo oculto a lo oculto del documento. En J. Clifford y G.E. Marcus(Eds.)(1986), 183-204.
- Vancrayenest, A.(1990). "L'écriture descriptive des pratiques éducatives como outil de changement". En **Pratiques de Formation**, 20, 45-56.
- Varenne, H.(1982). 'Jocks' y 'Freaks': la estructura simbólica de la expresión de la interacción social entre alumnos americanos de los últimos cursos de Bachillerato. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 289- 312.
- Varios (1981). **Enciclopedia de la filosofía**. Barcelona: Ediciones B/Garzanti, 1992
- Vázquez Gómez, G.(1981). "N=1: Un nuevo paradigma de investigación educativa". En **Revista Española de Pedagogía**, 151, 3-11.
- Vázquez Labourdette, P.(1985). "La formación de los profesores para el cambio". En **Cuestiones Pedagógicas**, 2, 117-124.
- Vega, F.(1994). "Lecturas de Antropología para educadores. Antropología de la Educación" (Recensión crítica). En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 6, 301-305.
- Velasco, H.M. et al(Eds.)(1993). **Lecturas de Antropología para educadores**. Madrid: Trotta.
- Vera, J.(1988). **El profesor principiante**. Valencia: Promolibro.
- Vicente, P. de(1993). "La colaboración escuela-Universidad: las escuelas de desarrollo

profesional". En **Bordón**, **45**, 2, 163-171.

Vidich, A.J. & Lyman, S.M.(1994). Qualitative Methods: their history in sociology and anthropology. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln(Eds.)(1994a), 23-59.

Viezzer, M.(1978). "**Si me permiten hablar...**". **Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia**. México: Siglo XXI.

Villar Angulo, L.M.(1990). **El profesor como profesional: formación y desarrollo personal**. Granada: Universidad de Granada.

Villar Angulo, L.M.(Dir.)(1992). **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración**. Sevilla- Granada: GID-FORCE.

Ville, P.(1990). "Aspects ethnographiques d'une intervention dans un centre de formation permanente". En **Pratiques de Formation**, **20**, 57-68.

Villiers, G. de(1984). "Oto-biographie". En **Éducation Permanente**, **72-73**, 59-64.

Vonk, J.H.C. & Schras, G.A.(1987). "From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four year of service". En **European Journal of Teacher Education**, **10**, 1, 95-110.

Walberg, H.J.(1989). Aula, El ambiente psicológico del. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 1, 475-480.

Walker, R.(1980). La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D.Hamilton(Eds.)(1983). **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea, 42-82.

Walker, R. & Fisher, R.(1990). "Stations". En **Cambridge Journal of Education**, **20**, 3, 223-240.

Wax, M.L. & Wax, R.(1971). Great tradition, little tradition, and formal education. En M.L. Wax et al.(Eds.)(1971). **Anthropological perspectives on education**. New York: Basic Books, 3-18.

Wax, R.H.(1975). Observación participante. En D. Sills(Dir.)(1975). **Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales**. Madrid: Aguilar, vol. 7, 389-390.

Webb, R.B. & Glesne, C.(1992). Teaching Qualitative Research. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 771-814.

Weber, M.(1984). **La acción social: ensayos metodológicos**. Barcelona: Península.

Weiler, K.(1992). "Remembering and representing life choices: a critical perspective on teachers' oral history narrative". En **Qualitative Studies in Education**, 5, 1, 39-50.

Werner, O. & Schoepfle, G.M.(1987). **Systematic Fieldwork. Vol. 2: Ethnographic analysis and data management**. London: Sage.

Whyte, W.F.(1984). **Learning from the field. A guide from the experience**. Beverly Hills: Sage.

Wilcox, K.(1982a). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 95-126.

Wilcox, K.(1982b). Differential socialization in the classroom: implications for equal opportunity. En G. Spindler(Ed.)(1982), 268-309.

Willens, D.(1989). "Lenguaje escrito y lenguaje oral". En **Historia y Fuente Oral**, 1, 97-105.

Willis, P.(1977). **Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera**. Madrid: Akal, 1988.

Willis, P.(1981). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En H.M. Velasco et al(Eds.)(1993), 431-461.

Winne, P.H.(1992). Procesos cognoscitivos en el aula. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4717-4732.

Wittrock, M.C.(1986). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M.C. Wittrock(Ed.)(1986). **La investigación en la enseñanza. III. Profesores y alumnos**. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1990, 541-585.

Wolcott, H.F.(1974). El maestro como enemigo. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 243-258.

Wolcott, H.F.(1982). Mirrors, models, and monitors: Educator adaptations of the ethnographic innovation. En G. Spindler(Ed.)(1982), 68-95.

Wolcott, H.F.(1985). Sobre la intención etnográfica. En H.M. Velasco et al.(Eds.)(1993), 127-144.

Wolcott, H.F.(1992). Posturing in Qualitative Research. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), pp. 3-52.

Wolcott, H.F.(1994). **Transforming qualitative data. Description, analysis, and**

interpretation. New York: Sage.

Woods, P.(1986). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989.

Woods, P.(1990a). "Réflexions sus quelques aspects de l'éthnographie interactionniste de l'école(Entretien entre P. Woods et P. Boumard)". En **Pratiques de Formation**, 20, 169-176.

Woods, P.(1990b). **L'éthnographie de l'école.** Paris: Armand Colin.

Woods, P.(1990c). **Teacher skills and strategies.** London: Falmer Press.

Woods, P.(1990d). Educational ethnography in Britain. En R.R. Sherman & R.B. Webb(Eds.)(1990), 90-109.

Woods, P.(1992). Symbolic interaccionisme: theory and method. En M.D. LeCompte et al.(Eds.)(1992), 337-404.

Woods, P.(1994) "Teachers under siege: resistance and appropriation in English Primary Schools". En **Anthropology & Education Quarterly**, 25, 3, 250-265.

Woods, P. y Hammersley, M.(Comps.)(1994). **Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos.** Barcelona- Madrid: Paidós-MEC, 1995.

Yin, R.K.(1984). **Case study research. Design and method.** London: Sage.

Yinger, R.J. y Clark, C.M.(1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L.M. Villar Angulo(Dir.)(1988). **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores.** Alcoy: Marfil, 175-195.

Yinger, R.J. & Hendricks-Lee, M.(1993). Working knowledge in teaching. En C. Day et al.(Eds.)(1993). **Research on teacher thinking: Understanding professional development.** London: Falmer Press, 100-123.

Young, B. & Tardif, C.(1992). "Interviwing: two sides of the story". En **Qualitative Studies in Education**, 5, 2, 135- 145.

Young, R.E.(1981). "The epistemic discourse of teachers: an ethnographic study". En **Anthropology & Education Quarterly**, 12, 2, 122-144.

Young, R.E.(1992). Profesorado: epistemologías. En T. Husen y T.N. Postlethwaite(Dirs.)(1989-1993), vol. 8, 4759-4761.

Young, R.E. et al.(1992). Modelos lingüísticos de enseñanza y aprendizaje. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993), vol. 7, 4072-4082.

Zabalza, M.A.(1988). **Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**. Santiago: Universidad de Santiago.

Zadro, A.(1987). Interpretación. En G. Flores D´Arcais e I. Gutiérrez

Zuloaga(Dirs.)(1990). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: Paulinas, 1122-1130.

Zaharlick, A.(1992). "Ethnography in Anthropology and its value for education". En **Theory into Practice**, **31**, 2, 116-125.

Zeichner, K.M.(1979). "Dialéctica de la socialización del profesor". En **Revista de Educación**, 1985, 277, 95-123.

Zeichner, K.M.(1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. Estebaranz y M^a.V. Sánchez García(Eds.)(1992), 309-325.

Zeichner, K.M.(1993). "El maestro como profesional reflexivo". En **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 44-49.

Zeichner, K.M. & Gore, J.M.(1990). Teacher socialization. En W.R. Houston(Ed.)(1990), 329-348.

Zubieta, J.C. y Susinos, T.(1992). **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes**. Madrid: CIDE-MEC.